Содержание

Введение

Глава I. Развитие творческого воображения младших школьников как психолого-педагогическая проблема

1.1 Понятие творческого воображения в научно-педагогической литературе

1.2 Особенности творческого воображения детей младшего школьного

возраста

1.3 Эстетико-педагогические условия развития творческого воображения младших школьников

Глава II . Реализация комплекса эстетико-педагогических условий развития творческого воображения младших школьников

2.1 Диагностика развития творческого воображения младших школьников

2.2 Практические аспекты опытно-экспериментальной работы по развитию творческого воображения младших школьников

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию творческого воображения младших школьников

Заключение

Литература

Приложение

Введение

Одной из актуальных проблем образования на современном этапе является создание условий для творческой самоактуализации и самореализации ребенка, под которыми, прежде всего, понимается свобода выбора форм жизнедеятельности, цели и способов ее достижения, направлений и сфер существования. Свобода самореализации ребенка тесно связана с его возможностями и склонностями, так как ребенок полностью открывает себя только в условиях, отвечающих его склонностям.

Наибольшие возможности самореализации содержит в себе творческая деятельность ребенка. К творческой деятельности относят такую деятельность человека, которая, перерабатывая прежний опыт человека, создает нечто новое, прежде неизвестное. Творчество – это способность человека из доставляемого действительностью материала созидать новую реальность. А основу творческой деятельности составляют воображение и фантазия.

Развитие воображения и фантазии - одна из основных задач художественного образования в школе, помогающая формировать художественную культуру личности ребенка, умение поддерживать и обновлять культуру своей страны, постоянно совершенствуясь как личность.

Как показывают педагогические исследования, творческое воображение помогает успешно и дифференцированно усваивать материал, выделить главное и второстепенное. Оно помогает уйти от догм в понимании не только искусства, но и науки, мобилизуя все виды мыслительной и творческой деятельности учащихся. С использованием творческого воображения в процессе творчества восприятие материала у ребенка происходит не только на сознательном уровне, но и на эмоциональном. Обостряется интерес, стремление справиться с поставленной задачей. Повышается результативность и глубина знаний, умений и навыков.

Несмотря на высокую значимость творческого воображения в формировании личности ребенка действительно многогранной, в совершенствовании его внутреннего мира, проблема развития творческого воображения детей в научно-педагогической, в том числе и психолого-педагогической, литературе освещена незначительно.

Психологической основой для исследования сущности и механизмов творческого воображения служат работы Л. С. Выготского, P. M. Грановской, В. В. Давыдова, В. Н. Дружинина, С. Л. Рубинштейна и др., а также работы зарубежных психологов: Дж. Гилфорда, Т. Рибо, П. Торранса. Физиологические основы творчества изучали И. П. Павлов, П. В. Симонов, B. C. Ротенберг, С. М. Бондаренко. Неразрывную связь творческого мышления с произвольным творческим воображением доказали А. В. Брушлинский, A. M. Василевская, А. В. Петровский, К. К. Платонов. Важность проблемы развития творческих ресурсов личности в трудовой подготовке, в процессе "кристаллизации", или перехода воображения в действительность, обоснована в исследованиях П. Н. Андрианова, П. Р. Атутова, Л. С. Выготского, В. А. Полякова. Необходимость использования личностно-ориентированных психолого-педагогических технологий, развивающих творческий потенциал ребенка доказана в работах Г. С. Альтшуллера, Д. Б. Богоявленской, И. П. Волкова, М. М. Зиновкиной.

Итак, в отечественной психолого-педагогической литературе по данной проблеме дается представление о творчестве, о воображении, которые можно развивать, и на этой основе генерировать оригинальные идеи. Но этот аспект учения не нашел достаточного отражения в системе обучения учащихся начальных классов, в частности, не разработаны эстетико-педагогические условия для развития творческого воображения младших школьников. А ведь именно младший школьный возраст является сенситивным для творческого развития личности.

Возникло противоречие, заключающееся в том, что, с одной стороны, необходим творческий подход к деятельности, который невозможен без развитого творческого воображения, а, с другой стороны, эстетико-педагогические условия для эффективного развития творческого воображения современного ребенка младшего школьного возраста еще недостаточно разработаны педагогической наукой. Решение данного противоречия обусловило выбор темы настоящего исследования: «Развитие творческого воображения детей младшего школьного возраста на уроках».

Цель исследования: теоретическое и практическое обоснование эстетико-педагогических условий развития творческого воображения детей младшего школьного возраста на уроках.

Объект: образовательный процесс, способствующий развитию творческого воображения младших школьников.

Предмет: комплекс эстетико-педагогических условий развития творческого воображения детей младшего школьного возраста

Гипотеза исследования: процесс развития творческого воображения младших школьников на уроках будет более эффективным при реализации следующих эстетико-педагогических условий:

- эмоциональная выразительность используемого дидактического материала, образный характер всего, что окружает ребенка, то есть зрительный ряд;

- эмоционально-психологическая комфортность каждого ребенка, свобода выбора творческих форм и методов творческой деятельности;

- занятия на уроках будут строиться на принципах программно-развивающего развития по программе В. Т. Кудрявцева.

Для достижения поставленной цели в процессе исследования необходимо решить следующие задачи:

1. изучить научно-педагогическую, психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме развития творческого воображения детей младшего школьного возраста;

2. на основе анализа психолого-педагогической литературы уточнить:

а) содержание понятий «воображение», «творческое воображение», «творческое воображение младших школьников»; б) особенности проявления творческого воображения у детей младшего школьного возраста;

3. на основе анализа научно-педагогической и методической литературы обосновать комплекс эстетико-педагогических условий развития творческого воображения младших школьников;

4. проверить эффективность данного комплекса условий в экспериментальной работе;

5. разработать методические рекомендации по развитию творческого воображения младших школьников.

Методы исследования: анализ научно-педагогической, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме развития творческого воображения младших школьников на уроках; диагностика; целенаправленное педагогическое наблюдение; эксперимент; системный анализ и статистическая обработка материала.

Глава I. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1 Понятие творческого воображения в научно-педагогической литературе

Интерес к проблеме воображения как психического процесса возник сравнительно недавно – на рубеже XIX–XX веков. К этому времени относятся первые попытки экспериментального исследования функции воображения (С. Д. Владычко, В. Вундт, Ф. Матвеева, Э. Мейман, А. Л. Мищенко, Т. Рибо). Постепенно аспекты изучения этой проблемы все более расширяются, разрабатываются методики, позволяющие экспериментальным путем исследовать функцию воображения, даются попытки теоретического осмысления полученных данных, рассматриваются вопросы взаимоотношения воображения с другими познавательными процессами. Работа в этой области велась преимущественно в двух направлениях: с одной стороны, изучалось развитие воображения в онтогенезе (Л. С. Выготский, И. Г. Батоев, А. Я. Дудецкий, О. М. Дьяченко, Г. Д. Кириллова, А. В. Петровский, Д. Б. Эльконин и др.), с другой – функциональное развитие данного процесса (Е. И. Игнатьев, Э. В. Ильенков и др.).

Особую актуальность приобрели исследования по изучению «природы» творчества (А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, А. Я. Пономарев, В. Н. Пушкин), разработке принципов и способов создания диагностических методик дифференциальной психологии с целью раннего выявления и развития творческих способностей у детей (Б. М. Теплов, Д. Б. Богоявленский, А. В. Запорожец, В. А. Крутецкий, А. В. Петровский).

Таким образом, в психологии возрастает интерес к проблемам творчества, а через него и к воображению, как важнейшему компоненту любой формы творческой деятельности.

Воображение в психологии рассматривается как одна из форм отражательной деятельности сознания. Поскольку все познавательные процессы имеют отражательный характер, необходимо, прежде всего, определить качественное своеобразие и специфику, свойственную воображению. По мнению отечественных психологов, воображение отражает действительность не как существующую реальность, а как возможность, вероятность. С помощью воображения человек стремится выйти за рамки имеющегося опыта и данного момента времени, т.е. он ориентируется в вероятностной, предполагаемой среде. Это позволяет находить не один, а множество вариантов решения любой ситуации, что становится возможным за счет многократного переструктурирования имеющегося опыта. Процесс комбинирования элементов прошлого опыта в принципиально новые соответствует вероятностному характеру отражения и составляет качественную специфику отражательной деятельности воображения в отличие от других познавательных процессов, в которых вероятностный характер отражения выступает не как главный, доминирующий, а лишь частный признак.

Говоря о воображении как высшей психологической функции, можно заключить, обобщая, весь материал, в схему (Рис. 1) (19, с. 24).

Воображение

Виды Способы

1. Синтез
2. Аналогия
3. Акцентирование
4. Типизация
5. Схематизация
6. Гиперболизация
7. Агглютинация

По признаку самостоятельности и оригинальности:

1. воссоздающее

2. творческое

По признаку активности:

1. активное

2. пассивное

Рис. 1 Виды и способы воображения, проявляющиеся в процессе человеческой деятельности

Данная схема показывает виды и способы воображения, которые проявляются у человека в процессе деятельности.

Рассмотрим схему более подробно.

Создание образов воображения осуществляется с помощью нескольких способов:

- синтез – это мысленное соединение в единое целое частей предмета или его признаков, полученных в результате анализа;

- аналогия – создание нового по аналогии (сходству) с известным. Аналогия представляет собой переход от одних явлений к другим. При использовании этого метода сохраняются отношения между признаками, но изменяются какие-то элементы в явлениях. Пример аналогии: самолет напоминает птицу;

- акцентирование - выделяется какая-то часть предмета или часть тела животного или человека и изменяется по величине, так создаются дружеские шаржи и карикатуры;

- типизация – выделение существенного, повторяющегося в фактах и воплощение их в конкретном образе (например, профессиональные образы шахтера, врача, рабочего);

- схематизация - это способ, при котором отдельные представления сливаются, различия сглаживаются (схематичный рисунок);

- гиперболизация – парадоксальное увеличение или уменьшение предмета или отдельных его частей (лилипуты, Гулливер, Карлик Нос);

- агглютинация - новое получают путем присоединения к одному объекту признаков другого объекта, соединение различных несоединимых в жизни свойств (например, кентавр – человек-зверь, птица Феникс – человек-птица).

Существуют несколько классификаций видов воображения, каждая из которых имеет в своем основании какой-либо из существенных признаков воображения: активность, связь с намерениями человека, самостоятельность создания новых образов.

По признаку активности различают пассивное и активное воображение. В случае пассивного воображения имеется отрыв от практической деятельности. Здесь фантазия создает образы, которые не реализованы в жизни. В этом случае человек может намеренно, а иногда и невольно временно уходить в область далеких от действительности представлений. Образцы фантазии, преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь, называются грезами.

Активное воображение – это воображение, связанное с выполнением конкретной практической деятельности. Так, например, приступая к изготовлению поделки, дети формируют её образ, продумывают, из каких материалов она может быть изготовлена, как осуществить сборку.

В зависимости от самостоятельности и оригинальности образов воображение бывает воссоздающим и творческим. Воссоздающее воображение – это представление чего-либо нового для данного человека, опирающееся на словесное или условное изображение этого нового (чертеж, схему).

Очень важно для создания правильных представлений о новом описать его образно, так рассказать о нем, чтобы вызвать живые образы, которые конкретизировали бы абстрактные данные, характеризующие это новое. Важнейшим условием правильного представления того, что описывается словами, является наличие знаний, на которые должны опираться образы, воссоздаваемые по описанию.

Творческое воображение – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение (чертеж, схема). Творческое воображение заключается в самостоятельном создании новых образов. Творческое воображение позволяет, минуя цепочку выводов, доказательств, как бы увидеть что-то совсем новое.

Обычно, когда говорят о воображении, чаще всего имеют в виду именно творческое воображение. Оно тесно связано с творческим мышлением, но отличается от него тем, что действует не с помощью понятий и рассуждений, а с помощью образов. Человек не рассуждает, а мысленно видит то, чего раньше не видел и не знал, видит ярко, образно, во всех деталях.

Многие исследователи отмечают, что в процессе школьного обучения преимущественно «тренируются» такие психические процессы, как память, восприятие, мышление, а развитию воображения уделяется недостаточное внимание. Вместе с тем, учитывая, что все познавательные процессы находятся в отношениях тесной связи и взаимозависимости (как элементы единой системы), можно говорить о том, что активное развитие в учебной деятельности любой из указанных функций создает благоприятные предпосылки и для развития воображения.

Вопрос о соотношении воображения и мышления является, пожалуй, стержневым во всей психологии воображения. По данному вопросу имеется несколько точек зрения в зависимости от того, на чем делается акцент – на сходстве данных процессов или на их различии.

Если акцент делается на различии воображения и мышления, это ведет к отрицанию взаимной связи этих процессов. Воображение в подобной трактовке не рассматривается как исключительно самостоятельный процесс, не зависящий от других психологических функций. Такую точку зрения развивали В. В. Абрамов, С. Д. Владычко, Т. Рибо, А. И. Розов.

Другая точка зрения, когда акцентируется внимание на сходстве воображения и мышления, и сходство доводится до тождества, при этом воображение утрачивает всякую специфику и сводится к мышлению, присуща А. В. Брушлинскому, В. Вундту, О. К. Тихомиров.

Вероятно, ближе всего к истине А. В. Петровский и М. Б. Беркинблит, характеризующие эти процессы как функциональные компоненты целостной познавательной деятельности. Они считают, что если лишить мышление воображения, оно становится творчески бесплодным и неспособным к новым конструкциям. В то же время, если изолировать воображение от мышления, то само воображение становится бесцельным и бессильным.

С точки зрения Л. С. Выготского, воображение и мышление теснейшим образом переплетаются так, что их бывает трудно разграничить; и тот, и другой процессы участвуют в любом творческом акте (11, с. 45). Творчество всегда подчинено созданию чего-то нового, неизвестного и в этом смысле прямо противоположно тому, что уже познано. Но чтобы соответствующим образом действовать, необходимо создавать предварительно воображаемые модели творимого объекта. Из различных вариантов отобранными будут те, в которых наиболее полно определяются не только конечные цели творчества, но и отправные данные для его осуществления, т.е. имеется достаточный запас информации. Оперирование уже имеющимися знаниями в процессе фантазирования предполагает обязательное включение их в системы новых отношений, в результате чего могут возникнуть новые знания.

Как очевидно, «круг замыкается:… Познание (мышление) стимулирует воображение (создающее модель преобразования), которая (модель) затем проверяется и уточняется мышлением», - пишет Н. А. Дудина. В определенном смысле воображение выступает в качестве поискового средства: оно отражает результат познания, ориентируясь на который можно «достроить» промежуточные ступени с помощью мышления. Образно говоря, в ряде случаев воображение создает «зону ближайшего развития» мышления (11, с. 56). Вот почему воображение следует рассматривать в теснейшей связи с мышлением. Творческое мышление – это и есть мышление плюс воображение, иначе говоря, это единственный интеллектуально-волевой процесс.

Ряд исследований в экспериментальной психологии, посвященный анализу особенностей взаимодействия воображения и восприятия (Е. И. Игнатьев), зрительного восприятия знакомых и незнакомых детям изображений (К. И. Вересотская), влиянию условий восприятия (М. М. Нудельман, М. И. Ушакова, Ж. И. Шнор), изучению соотношения перцептивных и воображаемых компонентов в процессе восприятия предметных и сюжетных изображений (А. Н. Рязанова), позволяют говорить о том, что наличие определенных трудностей в восприятии объекта стимулирует деятельность воображения, творчество учащихся, т.е. работа воображения активизируется в условиях информационного дефицита. Это можно объяснить как явление компенсаторное, состоящее по сути в восполнении недостатка внешней стимуляции за счет внутренних информационных ресурсов.

Однако одного дефицита внешней информации, как фактора активизации воображения, еще далеко недостаточно. Необходимо наличие «строительного материала» для его восполнения, роль которого выполняют образы памяти, т.е. представления, полученные ребенком в процессе познания окружающего мира и отложившиеся в его личном опыте .

Изучению проблемы взаимосвязи воображения и памяти посвящены работы Л. С. Выготского, П. П. Блонского, З. М. Истоминой. Так, М. Б. Беркинблит отмечал, что оперирование образами начинается с простой автоматической репродукции и спонтанного фантазирования и кончается сознательной репродукцией и творческим воображением.

Следовательно, обогащение чувственного опыта, расширение объема памяти ребенка необходимо для создания достаточно прочных основ его творческой деятельности. Чем больше ребенок слышал, видел, пережил, тем больше он знает и усвоил, тем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при прочих равных возможностях будет деятельность его воображения.

Вместе с тем, для развития воображения важна не сама по себе среда, а то, как она воспринимается ребенком, как она ему преподносится. При формировании воображения предметная среда должна рассматриваться не только со стороны многообразия, но и особого обеспечения пространства, которое дает детям возможность воображать, придумывать, творить. Последнее играет решительную роль при формировании воображения и может быть обеспечено за счет введения в окружающую его сферу предметов малоизвестных и нестандартных, которые можно использовать по-разному в зависимости от обстоятельств. Следует организовать предметную среду так, чтобы она, по выражению Кирилловой Г. Д., «служила пусковым механизмом и побудительной силой для развития воображения».

Существенное значение в развитии и функционировании воображения имеет речь. Исследованию роли речи в процессе становления воображения всегда отводилось должное место в работах отечественных психологов (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Г. Рузская). Отмечается, что мощный шаг в развитии детского воображения совершается именно в непосредственной связи с усвоением речи, что дети с задержкой речевого развития оказываются отстающими и в развитии мышления, и в развитии воображения. Участие второй сигнальной системы в формировании и развитии образов воображения, по мнению Е. И. Игнатьева, помогает «разворачиванию» этих образов, способствует их совершенствованию.

Важным представляется выяснение основных закономерностей функционирования данного процесса, его механизмов. С точки зрения Л. С. Выгодского, в самом начале процесса воображения всегда стоят внешние и внутренние восприятия, составляющие основу приобретенного опыта. То, что ребенок видит, слышит, чувствует, является первыми опорными точками для его будущего творчества. Он накапливает материал, из которого впоследствии будет «строить» его фантазия. Далее следует сложный процесс переработки этого материала. Важнейшими составляющими этого процесса являются диссоциация и ассоциация воспринятых впечатлений. Всякое впечатление представляет из себя сложное целое, состоящее из множества отдельных частей.

Диссоциация заключается в том, что это сложное целое как бы рассекается на части: одни сохраняются, другие забываются. За процессом диссоциации следует процесс изменения, которому подвергаются диссоциированные элементы. Этот процесс изменения основан на динамичности внутренних нервных возбуждений и соответствующих им образов. Следы от внешних впечатлений представляют собой процессы, которые движутся и изменяются, живут, отмирают, и в этом движении лежит залог их изменения под влиянием внутренних факторов, искажающих и перерабатывающих их.

Следующим моментом в составе процесса воображения является ассоциация, т. е. объединение диссоциированных и измененных элементов. И, наконец, заключительным и последним моментом работы воображения является комбинация отдельных образов, приведение их в систему, построение сложной картины. Причем воображение может создавать все новые и новые степени комбинации, комбинируя сначала первичные элементы действительности, вторично комбинируя затем уже образы фантазии и т. д. На этом деятельность воображения не заканчивается: полный круг этой деятельности будет завершен тогда, когда воображение воплощается во внешних образах.

Таким образом, можно подвести итог по данному вопросу:

- воображение является одной из форм отражательной деятельности сознания;

- специфика отражательной деятельности воображения заключается в том, что оно отражает действительность как возможность, вероятность, путем переконструктурирования имеющегося опыта, т.е. обеспечивает ориентацию человека в вероятностной среде;

- воображение сочетает в себе признаки и чувственного, и логического познания, сохраняя при этом свою специфику;

- деятельность творческого воображения опосредована потребностями практической преобразующей деятельности человека, прослеживается тесная связь воображения с реальной действительностью;

- деятельность воображения значительно активизируется в условиях дефицита внешней информации, процесс воображения, его богатство, сила, содержательность обусловлена прошлым опытом личности, опирается на него;

- воображение находится в отношениях тесной связи и взаимозависимости со всеми познавательными процессами и речью.

Творчество, как важнейший механизм приспособления, в более широком плане можно рассматривать не только как профессиональную характеристику, но и как необходимое личностное качество, позволяющее человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле. Следовательно, творческое системное мышление, как важнейшая характеристика творческой личности, — необходимое качество человека новой эпохи, человека XXI века.

Успешность формирования творческого системного мышления в процессе профессионального образования во многом определяется уровнем сформированности основных компонентов творческого мышления на более ранних этапах формирования личности. В число таких компонентов входят: способность к анализу, синтезу, сравнению и установлению причинно-следственных связей; критичность мышления (обнаружение разного рода рассогласований, ошибок) и способность выявлять противоречия; прогнозирование возможного хода развития; способность многоэкранно видеть любую систему или объект в аспекте прошлого, настоящего, будущего; выстраивать алгоритм действия, генерировать новые идеи и предъявлять решения в образно-графической форме.

Развитие креативности требует системного подхода и может успешно реализовываться на всех ступенях образования с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности. Об этом свидетельствуют исследования, проводимые в рамках концепции непрерывного формирования творческого мышления и проблемно-алгоритмического подхода (НФТМ) М. М. Зиновкиной. В качестве первой ступени такой системы можно рассматривать уже дошкольный возраст. Психолого-педагогические исследования подтверждают возможность формирования элементов творческого системного мышления на этом начальном этапе становления личности.

В определении творческого воображения мы придерживаемся точки зрения Л. С. Выготского, который считает, что воображение – это «психический познавательный процесс, в котором отражение действительности происходит в специальной форме – объективно или субъективно нового (в виде образов, представлений или идей), созданного на основе образов восприятий, памяти, а также знаний, приобретенных в процессе речевого общения».

Таким образом, творческое воображение проявляется в виде:

- образов, не реализованных в практической деятельности;

- образов, связанных с выполнением конкретной практической деятельности;

- представления чего-либо нового, основанного на словесном или условном изображении этого нового;

- новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение.

1.2 Особенности творческого воображения детей младшего школьного возраста

Эффективность развития творческих способностей учащихся начальной школы зависит от учета их возрастных особенностей. В начале работы необходимо учесть ряд психолого-педагогических особенностей младших школьников: импульсивность, преобладание непроизвольного внимания над произвольным, активность внимания, формирование учебной деятельности, развитие технического мышления, особая роль учителя, значение игры, значение труда для формирования личности, познавательный характер памяти. Здесь же рассматриваются анатомо-физиологические изменения младших школьников, которые необходимо учитывать при творческом процессе во время занятий.

Чтобы учебная деятельность была творческой, необходимо иметь в виду следующее: всякий образ, созданный воображением, строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека. Поэтому чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение.

Павлик К. В. писала, что знание органически связано с человеческим воображением и сила воображения увеличивается по мере роста познаний.

Творческая активность в младшем школьном возрасте не существует как нечто статичное, неизменное. Она постоянно изменяется вместе с развитием ребенка. Среди показателей творческой активности младшего школьника, модифицированных к его возрасту, особое место занимает интенсивно формирующиеся в этом возрасте практические умения и навыки. Умелое их применение, частота вопросов, адресованных учителя с целью познания неизвестного, стремление младшего школьника участвовать в той или иной работе, активность в дискуссиях во многом характеризуют творческую активность ребенка. Существенное значение для ее характеристики имеют эмоциональные, волевые проявления ребенка, а также свободный выбор им деятельности.

Включение ребенка в самую разнообразную деятельность - основное условие развития воображения. Именно в процессе развития ребенка развивается и воображение. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает, тем продуктивнее будет активность его воображения — основы всякой творческой деятельности. Но необходимо учитывать, что дети преобразуют реальность в воображении с различной легкостью.

Младшего школьника интересуют различные виды творческой деятельности. У одних детей наблюдаются склонности к рисованию, лепке, к национальным традиционным видам прикладного искусства; у других – к различным видам художественной самодеятельности (танцы, пение, художественное чтение и т. д.). Творческая активность младшего школьника в различных видах деятельности обычно заключается в поиске нового, в проявлении самостоятельности при выборе объекта труда и его осуществления, в степени переработки образцов, в оригинальности способов и результатов этой деятельности, в умелом использовании знаний, умений и навыков работы в том или ином виде деятельности, в умении видеть новую задачу в обычном и повседневном.

Отметим, что младшему школьнику присущи слабо развитая, по сравнению с подростком, самостоятельность в работе, не всегда правильное понимание явлений вокруг, неумение выделять главное в той или иной ситуации, у него еще мало жизненного и познавательного опыта. У каждого ребенка есть воображение, фантазия, но проявляются они по-разному, в зависимости от его индивидуальных особенностей. Некоторые до такой степени скованы ситуацией, что всякое мысленное изменение ее представляет для них значительные трудности. Иногда ученик не может усвоить учебный материал только потому, что не в состоянии мысленно представить то, о чем говорит учитель или что написано в учебнике.

Для других детей всякая ситуация — материал для деятельности воображения. Когда такого ребенка упрекают за невнимательность на уроке, он не всегда бывает виноват: он старается слушать, а в его голове совершается иная жизнь, возникают образы, может быть, ярче и интереснее, чем то, о чем рассказывает учитель.

Эмоциональность в творческой активности младшего школьника является "энергетическим ресурсом" в том или ином виде деятельности, отражающей степень заинтересованности ученика.

Эмоциональность младшего школьника, восторг и радость от удач, хороших результатов, любование продуктом своей деятельности служит также показателем его творческой активности. У младшего школьника активность может находиться на высоком уровне, когда эмоции достигают предела и в это время происходит воплощение творческого замысла. Но здесь сказывается и импульсивность детей этого возраста, творческая активность их может быстро угаснуть, если ее не заметить и не поддержать.

Эмоциональный настрой младшего школьника является одним из показателей его творческой активности.

Но эмоции возникают, когда в работе нет недостатков, если учитель не сделал замечаний или если их мало, если товарищи часто обращаются к нему за помощью. Наиболее ярко у детей проявляются эмоции в связи с переживанием радости от успехов в работе. Такое ликованье у младшего школьника, как отмечает В. Б. Огузов, это «... бурно протекающий процесс, выражающийся в репликах, мимике, жестах».

Эмоциональные проявления в деятельности младшего школьника придают ему больше уверенности в способности творчески работать.

Таким образом, воображение складывается в процессе развития его деятельности и под влиянием условий жизни, обучения и воспитания, проходя становление от непроизвольного, пассивного, воссоздающего к произвольному, творческому. К младшему школьному возрасту воображение нормально развивающихся детей приобретает продуктивный характер и, по утверждению Ю. А. Самарина, определяется «появлением и развитием у ребенка внутренней позиции, которая дает ему возможность осмысливать и переосмысливать ситуацию».

Характерной особенностью творческой активности в этом возрасте является и отсутствие у детей ярко выраженного стремления к достижению высоких показателей в работе. Это связано с тем, что продукт деятельности для младшего школьника носит часто лишь субъективную новизну, активность в этом возрасте проявляется чаще эпизодическая.

Эти особенности воображения детей необходимо учитывать. Надо знать не только как ученик воспринимает материал, но и как этот материал преломляется в его воображении.

Наблюдения за работой учащихся показывают, что одни быстро и хорошо выполняют поставленные перед ними задачи и работы их выразительны, интересны; другие работают быстро, но рисунки невыразительны, с большим количеством ошибок; третьи не справляются с поставленными задачами, делают грубые ошибки, потому что неорганизованны, плохо слушают учителя; четвертые работают медленно, не успевают закончить работу, так как стараются выполнить ее как можно лучше.

Воробей Ю. Д. считает, что:

- можно узнать различные индивидуальные творческие особенности каждого ребенка, которые проявляются и в выборе сюжета, и в раскрытии творческого замысла:

- определить, кто хорошо владеет техническими умениями и навыками: кто больше любит работать красками, а кто карандашом и редко прибегает к краскам.

Работы, выполненные детьми по их собственному замыслу, раскрывают их интересы, склонности, уровень их творческого воображения. Одни рисуют сложные и интересные композиции, другие выбирают простой сюжет и примитивно его решают, третьи любят изображать одни и те же предметы, например, самолеты, танки, но равнодушны, например, к природе. И все эти группы детей и каждый ребенок в отдельности, нуждаются во внимательном и чутком индивидуальном подходе.

Существует три критерия эффективности развития творческого воображения детей:

- динамика успеха ребенка в выполнении самих игровых заданий;

- динамика успехов в выполнении традиционных интеллектуальных и мимических тестов;

- динамика общей успеваемости школьников и повышение их активности на уроках.

Специфической особенностью занятий по изобразительной деятельности является то, что они тесно связаны с занятиями по развитию речи, ознакомлением с окружающей жизнью и окружающей природой. В данном случае мастерство педагога состоит в том, чтобы, учитывая индивидуальность детей, их склонности, учить их наблюдать окружающее, понимая его, выделяя наиболее характерное, воспитывать у них высокий эстетический вкус и благородные нравственные черты. Эмоциональное воспроизведение ребенком окружающего, всего нового, вызывает у него потребность выразить это в своем творчестве на занятиях по изобразительному искусству.

Безусловно, процесс развития творческого воображения в младшем школьном возрасте определяется многими факторами. К ним относится, в первую очередь, процесс формирования средств творческого воображения, общий уровень интеллектуального развития, достаточно высокий уровень развития мышления и познавательной активности, специфика предметной среды. Немаловажную роль в этом процессе играет личность педагога, его творческий потенциал и уровень профессионализма.

На основании всего вышеизложенного можно сказать, что творческое воображение младших школьников проявляется: в интенсивно формирующихся в этом возрасте практических умений и навыков; эмоциональных, волевых проявлениях ребенка, в свободном выборе им деятельности; в эмоциональности.

Показателями творческого воображения младших школьников являются:

- количественная продуктивность их деятельности;

- гибкость использования идей;

- оригинальность воображения.

Характерными особенностями творческого воображения младших школьников являются:

- различная легкость преобразования реальности в воображении;

- импульсивность и эмоциональный настрой;

- отсутствие ярко выраженного стремления к достижению высоких показателей в работе.

1.3 Эстетико-педагогические условия развития творческого воображения младших школьников

Эстетико-педагогические условия развития творческого воображения младших школьников имеют двустороннюю структуру, включающую педагогические и эстетические условия.

Педагогические условия широко представлены в трудах педагогов: Я. А. Коменского, А. С. Макаренко, А. Ф. Харламова, Ю. К. Бабанского, Ш. А. Амонашвили, Б. П. Никитина, Дж. Смита и других.

Эстетические условия вытекают из теории дизайна и эргономических требований организации окружающей среды, вопросами которой занимались В. П. Глазычев, И. М. Демина, Л. М. Холмянский, И. П. Юров и другие (по 25, с. 85).

Синтез эстетических и педагогических условий как единая система организации школьного учебного пространства был осуществлен Р. Штейнером в процессе создания вальдорфских школ, также попытки аналогичного синтеза были осуществлены педагогами: Е. Г. Речицкой, Е. А. Сошиной, В. А. Караковским, Н. Л. Арининой, Г. Б. Кобахидзе, С. А. Анискиным и другими, - что и стало теоретической основой для создания эстетико-педагогических условий в учебно-воспитательном процессе, обоснованных в этой работе.

Эстетические условия необходимы для активизации творческих процессов и осуществления эстетического воспитания детей. В первую очередь они заключаются в создании оптимальных для обучения и воспитания внешних средовых факторов, объединяющих в себе различные эстетические качества окружающего мира. Их называют учебно-дизайнерск. Данная группа условий включает две стороны: эргономическую и эстетическую организацию физической и предметной школьной среды. В убранстве интерьера большое значение имеет цвет. Можно с большим художественным вкусом решать убранство комнаты, положив в основу либо контрастные цветовые сочетания, либо наоборот, изысканные мягкие тональные переходы цвета. Любое эмоциональное состояние может быть активизировано (то есть возбуждено, дополнено, подчеркнуто) или компенсировано (то есть смягчено, ослаблено) соответствующим цветовым сочетанием. В целом цветовое решение жилого интерьера должно быть гармоничным, создавать психологический комфорт и способность к оптимальному зрительному восприятию элементов жилого пространства.

Эстетическая организация физической среды школьного пространства включает наличие необходимых нормальных санитарно-гигиенических качеств (освещенность, температурный режим, шумоподавление и т. д.), соответствующих целенаправленности учебного помещения и возрастным особенностям занимающихся в нем детей.

Предметная среда включает в себя эстетическую направленность природного пейзажа, интерьер помещения, комплекса наглядно-демонстрационного материала и комплекса предметов благоустройства.

Эргономическая организация физической среды школьного пространства заключается в создании оптимальных, удобных для учебной деятельности условий. Данные условия предполагают соответствующее возрастным, физиологическим, психологическим и интеллектуальным особенностям младших школьников цветовое, формообразующее, музыкальное, художественное, озеленяющее оформление, включенное в единый интерьер учебного процесса.

Эстетико-педагогические условия, способствующие развитию творческого воображения у детей, имеют двустороннюю структуру. С одной стороны - это индивидуальные физиологические, психологические и интеллектуальные особенности ребенка, позволяющие ему усвоить в той или иной степени необходимые для формирования творческого воображения мыслительные процессы; с другой стороны – интеллектуально психологические особенности педагога, лежащие в основе его творческой личности (56, с. 66).

Качественные характеристики индивидуальных особенностей ребенка, которые необходимо развивать для возможности функционирования творческого воображения у младших школьников - это цепкость и цельность восприятия, память, воображение, логическое мышление, речь, интуиция, способность к оценочным действиям и доведению дела до конца, интеллект.

Эстетико-педагогические условия объединяют две стороны:

- эстетический внешний облик педагога и учеников, соответствующий таким эстетическим показателям, как: стиль одежды, соответствующий целям и ситуации; гармония с окружающей предметно-цветовой средой; гармония эстетических, профессиональных морально-эстетических, интеллектуальных качеств личности педагога, определяющих индивидуальный стиль учителя и направленных на выявление способностей и призвания ребенка;

- определенный уровень развития психолого-интеллектуальных качеств ребенка, необходимых для обеспечения дальнейшего развития его творческого воображения и иных вышеперечисленных качеств личности.

Духовная гармоничность педагога включает три основных составляющих: морально-этические качества (доброта, порядочность, такт, честность и т. д.); эстетическое сознание, эстетическое отношение к действительности, эстетические убеждения, вкусы, культура, мировоззрение; мастерство (высокий уровень интеллекта, профессионализм, артистичность, развитие творческого воображения и потребность в творчестве). Таким образом, педагог становится для учеников наглядным примером развитого творческого воображения, а подражательная способность младших школьников стимулирует функционирование и развитие творческой активности.

Исходя из вышеизложенного, в качестве первого условия можно назвать эмоциональную выразительность дидактического материала, образный характер всего, что окружает ребенка, то есть зрительный ряд.

Эстетико-педагогические условия заключаются в создании эмоционально-благоприятной атмосферы в классном коллективе в результате субъективного взаимодействия педагога с детьми. Эта группа условий включает мажорный тон в коллективе, демократический стиль общения педагога с учениками, эмоционально-психологическую комфортность каждого ребенка, свободу выбора творческих форм и методов творческой деятельности. Данная группа условий характеризуется образованием творческой атмосферы в классном коллективе, которая формируется на фоне эстетического отношения коллектива к выполняемой деятельности и эстетических проявлений межличностных коллективных отношений. Эстетическое отношение к выполняемой деятельности проявляется в следующих эстетических реакциях: эмоциональности, темпе, ритме, активности, свободе, заинтересованности, гармоничности действий и поз, согласии, четкости, оптимизме, реализации творческой деятельности. Эстетичность межличностных отношений тесно связана с морально-эстетическими нормами, характеризующимися следующими проявлениями: дружбой, взаимным уважением, эмоциональной отзывчивостью, вежливостью, доверием, радостью общения, честностью и так далее.

Таким образом, в качестве второго условия можно назвать эмоционально-психологическую комфортность каждого ребенка, свободу выбора творческих форм и методов творческой деятельности.

Помимо обеспечения благоприятной эмоционально-психологической атмосферы в классе, эстетико-педагогические условия включают и другие факторы учебно-воспитательного процесса.

Более четко отражают педагогические факторы, способствующие формированию у младших школьников заинтересованности в учении, педагоги МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга О. С. Богданова и В. И. Петрова: создание на уроках в учебном процессе обстановки радости познания, коллективной дружной работы, удовлетворение отрешения новых познавательных задач; активная позиция ученика в процессе обучения, выбор методов и приемов, активизирующих познавательную деятельность школьников, когда дети выступают как соучастники добывания новых знаний; включение школьников в разнообразные виды психической деятельности, где развивается не только интеллектуальная, но и эмоционально-волевая сфера психики, познавательные процессы и интересы; осуществление разнообразных форм взаимодействия программного материала с личным опытом ребенка, окружающей жизнью. Вышеперечисленные педагогические условия активизации познавательной деятельности детей, лежащие в основе творческого мышления, создаются непосредственно в учебно-воспитательном процессе.

Для того, чтобы развитие творческого воображения учащихся сочеталось с художественно-практической деятельностью учащихся необходимо введение специальной программы занятий по развитию творческого воображения.

В последнее время появилось большое количество методических разработок таких занятий. В частности, в нашей стране Общественной лабораторией методики изобретательства был разработан специальный курс "развитие творческого воображения", одним из авторов которого является

В. Т. Кудрявцев. В его основе лежит «творческое решение изобретательских задач», «алгоритм решения изобретательских задач» и теория развития технических систем Г. С. Альтшуллера (33, с. 12). Этот курс уже апробирован в различных творческих студиях, школах и дошкольных учреждениях, где он доказал свою эффективность. Курс "развитие творческого воображения" развивает не только творческое воображение, но и творческое мышление детей.

Существует также методика развития детского творческого воображения О. М. Дьяченко и Н. Е. Вераксы, а также специальные игровые тренинги воображения, разработанные психологом Е. В. Заикой.

В настоящем исследовании занятия на уроках строятся на принципах программно-развивающего развития по программе В. Т. Кудрявцева. Именно использование принципов программно-развивающего развития творческого воображения по программе В. Кудрявцева стали третьим эстетико-педагогическим условием, обоснованным в данной работе [Приложение 1].

Для развития способностей ребенка к преобразованию "нереального" в "реальное" в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия Кудрявцев В. Т. предлагают методику «Солнце в кармане». Данная методика способствует реализации воображения.

Для развития умения сохранять целостный контекст изображения в ситуации его разрушения предлагается методика "Складная картинка". Это упражнение позволяет развить у детей умение видеть целое раньше частей.

Для развития способности превращения задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию используется методика «Как спасти зайку». Данная методика определяет надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.

Для развития способности к экспериментированию с преобразующимися объектами предлагается методика "Дощечка".

Преподаватель может точно и не знать, в какой день, какой именно теме будет посвящен урок, но он должен соблюдать некоторые принципы формирования урока и иметь максимально полный набор правил, по которым занятие будет сформировано (синтезировано).

К таким принципам можно отнести, во-первых, использование на занятиях хорошо знакомого, привычного для ребят материала. Это обусловлено тем, что на обычных учебных занятиях ученик зачастую одновременно испытывает трудности двоякого рода: с одной стороны, для него сложен сам изучаемый материал (незнаком, непривычен, громоздок), а с другой стороны, для него представляют трудности те способы проработки и усвоения материала, которые он пытается применить для его понимания (они несовершенны, неустойчивы, протекают медленно, расплываются (краски)). В результате материал не усваивается из-за того, что способы его усвоения несовершенны, а совершенствоваться они, в свою очередь, никак не могут из-за того, что изучаемый материал продолжает оставаться недоступным, и, следовательно, этим способам не на чем упражняться, совершенствоваться. Так складывается замкнутый круг, лежащий в основе хронической неуспеваемости многих школьников, и выбраться самостоятельно из этого круга ребенок уже не может.

На моих занятиях этот круг разрывается за счет использования в заданиях только хорошо знакомого и привычного материала: именно на нем, самом по себе не представляющем особых трудностей, только и могут впервые появиться, а в дальнейшем обкататься и усовершенствоваться эти недостаточно сформированные способы творческого воображения. При этом они оказываются специальным объектом формирования, развиваются, так сказать, в чистом виде, не замутненные и не осложненные содержанием усваиваемого материала. Лишь затем, будучи сформированными, они могут применяться и по отношению к более сложному учебному материалу, обеспечивая его эффективное усвоение.

Во-вторых, взаимообмен различными подходами к выполнению заданий и тем самым значительное расширение диапазона познавательных процессов каждого из учащихся. Обычно ребенок применяет свой привычный стихийно сложившийся у него набор интеллектуальных средств, который сплошь и рядом оказывается ограниченным, односторонним, неэффективным, а зачастую и просто примитивным; ребенок постоянно варится в этом своем собственном соку. Элементарное же знакомство с другими интеллектуальными подходами и тактиками, обеспечиваемое в ходе тренинга их открытостью и очищенностью от трудностей материала, а также их акцентирование ведущим и общий соревновательный характер занятия побуждает учащихся постоянно использовать эти наработки других ребят в своей собственной интеллектуально-творческой практике, постоянно примерять их на себя. Это и приводит к овладению учащимся новыми интеллектуальными средствами, такими, которые он бы не освоил вообще (или освоил медленно и с трудом) вне коллектива сверстников. Вот почему, кстати, наши игровые занятия требуют только коллективной формы работы и неэффективны при работе один на один.

В-третьих, интеллектуальная раскованность детей и общий положительный эмоциональный фон занятий. Для ребенка, испытывающего трудности в учебе, нередко сама ситуация школьного урока выступает сковывающим и стрессогенным фактором, продолжающим целый ряд интеллектуальных барьеров, и в этих условиях осуществление творческой активности для него практически невозможно. Поэтому ситуация урока должна как можно меньше напоминать ребенку об уроке: можно рассаживаться по-другому, можно громко смеяться, разговаривать со сверстниками при обсуждении результатов, всячески проявлять остроумие и т.п. Необходимо всячески подбадривать и хвалить ребят, чтобы стимулировать их соревновательную активность. Такая новая, неурочная обстановка, на наш взгляд, обязательна. Попытки же строить уроки с применением интеллектуальных игр и мнемических упражнений гораздо менее успешны.

Понимание изложенных трех принципов и опора на них позволила мне избежать типичных ошибок при организации занятий и обеспечить более выраженный развивающий эффект.

Развивать творческое воображение можно не только с помощью специальных занятий. Огромное значение для развития фантазии детей имеет игра, которая является основным видом деятельности дошкольников. Именно в игре ребенок делает первые шаги творческой деятельности. Взрослые должны не просто наблюдать за детской игрой, а управлять её развитием, обогащать её, включать в игру творческие элементы. На раннем этапе игры детей носят предметный характер, то есть это действие с различными предметами. На этом этапе очень важно научить ребенка различными способами обыгрывать один и тот же предмет. Например, кубик может быть столом, стулом, кусочком хлеба и т.д. Педагог должен показать детям возможность различных способов использования одних и тех же предметов. В 6-7 лет детям уже достаточно хорошо знакома сюжетно-ролевая игра, которая предоставляет широчайшие возможности для развития фантазии и творчества. Взрослым необходимо знать как, и во что играют их дети, насколько разнообразны сюжеты игр, в которые они играют. Педагог должен разнообразить сюжеты игр таким образом, чтобы обеспечить развитие творческого воображения детей.

Можно перечислить некоторые правила синтеза занятий по развитию творческого воображения детей: методы, приемы и правила развития творческого воображения, которые необходимо изучить; общая сюжетная линия курса и способы создания мотивов обучения; линии проведения занятий и модель урока; модели учебных и игровых заданий.

К методам, приемам и правилам развития творческого воображения можно отнести: системный оператор; морфологический анализ; метод фокальных объектов; мозговой штурм; приемы фантазирования (фантограмма, приемы Дж. Родари и др.); механизмы решения изобретательских задач (противоречия, ресурсы, приемы разрешения противоречий); моделирование процессов и явлений в природе и технике методом маленьких человечков; развитие речи на основе моделей построения различных литературных жанров (загадки, пословицы, сказки, фантастические рассказы); изучение научной фантастики доступной этому возрасту.

Уроки развития творческого воображения - это всегда маленькое открытие, на каждом уроке, как звезды на небе, зажигаются искорки таланта каждого ребенка. Даже маленькие успехи в познании самого себя и окружающего мира делают необыкновенно привлекательным весь процесс обучения.

Курс развития творческого воображения на уроках в первом классе должен быть построен как путешествие по бесконечному, таинственному миру знаний с помощью воображения, которое в ходе занятий становится все более управляемым и открывает все новые грани как самого ребенка, так и окружающего мира.

Для первоклассников очень важно, чтобы каждый урок приносил конкретный результат. Например, можно по ходу проведения занятий выполнять задания, из которых составляется "книга сказок", доступная для всех учащихся данного класса и состоящая из наиболее успешных рисунков детей. Героев книги придумывают сами ребята. В книгу входят только лучшие работы учеников.

Для детей бывает очень важно утвердить себя, показать одноклассникам, на что они способны, уроки развития творческого воображения предоставляют такую возможность. В этом также могут очень помочь внеклассные мероприятия и, что очень важно, дети убеждаются в работоспособности предлагаемой им методики, применяя ее на практике.

#### В. Т. Кудрявцев в разработанной им программе развивающего развития рекомендует придерживаться следующих линий проведения занятий: развитие ассоциативно-образного и системного воображения; подходы к изобретательству; работа с информацией (картотека); работа по созданию конкретных творческих продуктов (рисунки, плакаты, модели технических систем, изделия из природного материала и др.).

#### Модель урока должна иметь примерно следующую структуру: 1. разминка: упражнения на координацию, ритм + скороговорка; упражнения для пальчиков + скороговорка; 2. упражнения на внимание; 3. совместить несовместимое; 4. проверка домашнего задания; 5. подведение итогов по домашнему заданию; 6. вход в урок, новую тему; 7. новая тема может быть преподнесена в игровой или в учебной форме; 8. упражнения на создание творческого продукта; 9. подведение итогов.

Конечно, не всегда удается точно следовать модели, иногда детская фантазия выходит за рамки любой схемы. И все-таки построение урока по модели делает работу педагога интереснее и в то же время облегчает подготовку.

Все вышеназванные условия характеризуются следующими эстетическими качествами: стиль, композиция, оптимальность, функциональность, выразительность, цельность, мобильность, гармоничность интерьерной организации физической и предметной школьной среды, а также взаимодействие всех субъектов образовательного процесса. Следовательно, эстетический и педагогические аспекты включены во все группы условий и тесно связаны между собой, что позволяет считать предложенную систему условий, способствующих развитию творческого воображения младших школьников - эстетико-педагогическими условиями.

Таким образом, к эстетико-педагогическим условиям развития творческого воображения младших школьников, обоснованным в настоящей работе, относятся:

- эмоциональная выразительность используемого дидактического материала, образный характер всего, что окружает ребенка, то есть зрительный ряд;

- эмоционально-психологическая комфортность каждого ребенка, свобода выбора творческих форм и методов творческой деятельности;

- занятия на уроках будут строиться на принципах программно-развивающего развития по программе В. Т. Кудрявцева.

Глава II. РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСА ЭСТЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ

2.1 Диагностика развития творческого воображения младших школьников

Базой опытно-экспериментальной работы стал 1 «А» класс МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга в количестве 21 человек.

### Задачи опытно-экспериментальной работы:

- убедить детей, что мир полон тайн и загадок, которые они способны раскрыть собственными силами;

- обучить основным механизмам творческого воображения, позволяющим находить и раскрывать эти тайны;

- использовать механизмы творческого воображения для психологической коррекции, развития восприятия, внимания, памяти, эмоций, мышления.

Приступая к экспериментальной работе, я исходила из предположения, что формирование, развитие творческого воображения у младших школьников будет эффективным, если:

- развитие творческого воображения будет рассматриваться как компонент творческой личности;

- подбор путей, методов и средств развития творческого воображения будет соответствовать возрастным особенностям школьника и специфике формируемого процесса;

- будет разработано предметное содержание процесса развития творческого воображения у детей.

Мною были определены последовательные этапы развития творческого воображения у детей:

1. Диагностический этап, цель которого выявить исходный уровень творческого воображения исследуемой группы детей. Работа на данном этапе проводилась в начале учебного года – в сентябре 2006 г.

2. Формирующий этап эксперимента, цель которого – развитие творческого воображения младших школьников с использованием программы развивающего развития В. Т. Кудрявцева [Приложение 1]. Опытно-экспериментальная работа проводилась с сентября по декабрь 2006 года;

3. Контрольный этап, цель которого выяснить влияние эксперимента на уровень развития творческого воображения детей. Контрольная диагностика была проведена мною в декабре 2006 года.

В ходе моего исследования были определены эстетическо-педагогические условия, при которых обеспечивается поэтапное развитие творческого воображения на начальном этапе становления личности. Также были отмечены резервы интенсивности развития творческого воображения в процессе взаимодействия детей друг с другом, своеобразие индивидуального и коллективного творчества.

На диагностическом этапе для определения исходного уровня сформированности творческого воображения учащихся использовалась методика исследования особенностей воображения учащихся, разработанная кандидатами педагогических наук, профессорами МПГУ Речицкой Екатериной Григорьевной и Сошиной Еленой Александровной на основе теста Е. Торренса «Неполные фигуры» («Incomplete Figures Тask»). Тест предназначен для диагностики креативных (творческих) способностей детей (50, с.58).

Ребенку на отдельных бланках показывают изображения простых геометрических фигур (круг, квадрат, треугольник, трапеция) или контуры элементов отдельных предметов (рис. 2) и предлагают на основании каждой из предлагаемых фигур нарисовать как можно больше рисунков, причем дорисовывание может производиться как внутри контура, так и за ее пределами при любом удобном для ребенка повороте листа и изображении фигуры, т.е. можно использовать каждую фигуру в разных ракурсах.

Рис. 2 Геометрические фигуры, используемые в тесте Е. Торренса «Неполные фигуры» («Incomplete Figures Тask»)

Качество рисунков с точки зрения их художественности, соблюдения пропорций и т.д. при анализе не учитывается, поскольку в первую очередь интересует сам замысел композиции, многообразие возникающих ассоциаций, принципы воплощения идей, а не техническая отделка рисунков.

Время работы не ограничивается, так как в противном случае у ребенка появляется тревожность, неуверенность, а это противоречит характеру творческого процесса, элементарное проявление которого должно быть смоделировано в ходе эксперимента.

Данная методика, являясь по сути «миниатюрной моделью творческого акта» (Е. Торренс), позволяет достаточно полно изучить особенности творческого воображения и проследить специфику этого процесса. С точки зрения Е. Торренса, деятельность творческого воображения начинается с возникновения чувствительности к проблемам, недостаткам, отсутствующим элементам, дисгармонии и т.п., т.е. в условиях дефицита внешней информации. В данном случае фигуры для дорисовывания и соответствующая инструкция провоцируют появление такой чувствительности и создают возможность для многозначного решения задания. Согласно терминологии Е. Торренса, происходит идентификация трудностей, возникновение догадок или формирование гипотез относительно недостающих элементов, проверка и перепроверка этих гипотез, их возможное воплощение, что проявляется в создании многообразных рисунков.

Данная методика активизирует деятельность воображения, выявляя одно из основных его свойств – видение целого раньше частей. Ребенок воспринимает предлагаемые тест-фигуры в качестве частей каких-либо целостностей и достраивает, реконструирует их. Возможность осуществления такой реконструктивной функции воображения заложена в самой специфике этого психического процесса. В основе механизма воображения всегда лежат процессы диссоциации и ассоциации, анализа и синтеза имеющихся представлений. Ребенок, достраивая фигуры до предметных изображений, осуществляет операцию синтеза. Однако это возможно лишь через предварительный анализ данной фигуры, вычленение ее из ряда объектов, выделение ее свойств, изучение ее функциональных особенностей и т.д.

В настоящей методике существует несколько показателей, определяющих уровень сформированности творческого воображения ребенка:

1. Количественная продуктивность его деятельности. Высчитывается по числу композиций, выполненных на основе каждой из предложенных фигур.

2. Гибкость использования идей. В результате её детские работы можно разделить на творческие и нетворческие. К нетворческим относятся:

- типичные рисунки, когда одна и та же фигура превращается в один и тот же элемент изображения (круг – колесо машины, самоката, велосипеда и т.д.);

- рисунки, в которых разные эталоны превращаются в один и тот же элемент изображения (круг, квадрат, треугольник превращаются в часы). К творческим относятся рисунки, в которых на основе заданных эталонов создаются неповторяющиеся изображения.

3. Оригинальность воображения. Наличие у ребенка большого количества оригинальных изображений свидетельствует о силе, пластичности его фантазий и, напротив, несформированность механизмов комбинаторики процессов воображения приводит к возникновению большого числа стереотипных композиций.

По одному из этих показателей нельзя судить об уровне сформированности воображения. Поэтому кандидатами психологических наук, профессорами Речицкой Е. Г. и Сошиной Е. А. были разработаны шесть качественных уровней, по которым можно распределить всю совокупность детских рисунков.

1. Работам первого уровня свойственна чрезвычайная схематичность, практически полное отсутствие деталей. Дети изображают единичные предметы, контуры которых, как правило, совпадают с контурами предложенных геометрических фигур.

2. Для работ второго уровня характерна меньшая схематичность изображения, появление большого числа деталей как внутри основного контура, так и за его пределами.

3. Для работ третьего уровня характерно возникновение вокруг основного изображения «поля вещей», т.е. предметной оформленности окружающей среды (так, трапеция, уже не просто тарелка, а ваза, стоящая на столе, или круг – не просто яблоко, а на тарелке). На этом уровне наблюдается также изменение масштабов изображения за счет использования заданной тест-фигуры в качестве какой-либо крупной детали целостного изображения (например, круг уже не мяч или воздушный шар, а голова человека, животного, колесо машины; квадрат – зеркало или шкаф, а корпус робота, кузов грузовика и т.п.). Вместе с тем, выступая в качестве деталей изображения, геометрическая фигура продолжает занимать в нем центральное положение.

4. В работах четвертого уровня отмечается широко развернутая предметная среда. Дети, превратив тест-фигуру в какой-либо предмет, добавляют к рисунку все новые элементы, организуя целостную композицию согласно воображаемому сюжету.

5. Для работ пятого уровня характерно многократное использование заданной фигуры при построении единой смысловой композиции. Тест-фигуры в таких композициях получают известную маскировку за счет уменьшения их масштабов, изменения пространственного положения, усложнения композиции. Возможность многократного использования тест-фигуры, как внешнего стимула при создании образа воображения, свидетельствует о пластичности воображения, более высоком уровне сформированности его операциональных компонентов.

6. Качественное отличие работ шестого уровня от предшествующих заключается в характере использования тест-фигуры, которая уже не выступает как основная часть композиции, а включается в ее сложную целостную структуру в качестве мелкой второстепенной детали. Такой способ изображения принято называть «включением». На этом уровне отмечается наибольшая свобода использования внешних данных лишь как «материала», толчка к воображению и творчеству.

На основании данных уровней была введена шестибальная система оценки творческих работ детей: рисунки, соответствующие первому уровню, оценивались в 1 балл, второму – в 2 балла, третьему – в три балла и т.д. до шестого уровня.

По окончании диагностики были получены результаты, представленные в таблицах 1 и 2. Для большей наглядности данные результаты представлены также в виде гистограмм (рис. 3 и 4).

Анализируя показатели, представленные в таблице 1, можно утверждать, что творческое воображение у детей экспериментального 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга развито довольно слабо. Ни один из учащихся не относится к четвертому, пятому и шестому уровню. К третьему уровню на основании диагностики было отнесено всего 9 учащихся, а ко второму – 12. Нужно отметить, что не было выявлено учащихся с творческим воображением, относящимся к первому уровню.

Таблица 1.

Результаты диагностики универсальных творческих способностей (творческого воображения) детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 (в баллах)

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Учащиеся | Количественная продуктивность деятельности | Гибкость использования идей | Оригинальность воображения | Уровень сформированности творческого воображения (средний балл) |
| Роман А. | 2 | 4 | 1 | 3 |
| Сергей Б. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Андрей В. | 1 | 2 | 2 | 2 |
| Антон Е. | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Светлана Е. | 2 | 2 | 1 | 3 |
| Андрей К. | 4 | 3 | 1 | 2 |
| Вера К. | 4 | 4 | 1 | 3 |
| Жанна Л. | 3 | 1 | 1 | 2 |
| Инна М. | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Ира Н. | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Оксана П. | 2 | 4 | 1 | 2 |
| Варя С. | 1 | 4 | 2 | 2 |
| Юля С. | 1 | 3 | 2 | 2 |
| Андрей Р. | 3 | 2 | 3 | 2 |
| Валентина Т. | 4 | 2 | 3 | 2 |
| Ирина Т. | 2 | 2 | 2 | 3 |
| Ирина У. | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Ульяна Ф. | 3 | 1 | 2 | 2 |
| Юля Х. | 3 | 4 | 2 | 3 |
| Вадим Ю. | 3 | 3 | 2 | 3 |
| Антон Я. | 1 | 1 | 3 | 2 |

Представим результаты диагностики уровня творческого воображения учащихся в виде гистограммы (рис. 3).



Рис. 3. Количественная характеристика уровней творческого воображения детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга

Общие результаты диагностики универсальных творческих способностей детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга в процентном соотношении уровней к показателям представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общие результаты диагностики универсальных творческих способностей детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 (в процентах)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Способности | Первый уровень | Второй уровень | Третий уровень | Четвертый уровень | Пятый уровень | Шестой уровень |
| Количественная продуктивность деятельности | 19,05 % | 19,05% | 47,63 % | 14,27 % | 0 % | 0 % |
| Гибкость использования идей | 14,27 % | 28,57% | 33,34% | 23,82 % | 0 % | 0 % |
| Оригинальность воображения | 28,57% | 42,85 % | 23,82% | 4,76 % | 0 % | 0 % |

Таким образом, по показателю «количественная продуктивность деятельности» наибольшее число детей относится к третьему уровню развития творческого воображения (47,63 %). Количество детей, относящихся к первому и второму уровню одинаково (19,05 %) . Наименьшее количество детей относится к четвертому уровню (14,27 %).

По показателю «гибкость использования идей» наибольшее число детей относится также к третьему уровню развития (33,34%). Не намного меньше детей относится ко второму уровню (28,57%). К четвертому уровню относится 23,82 % детей. Наименьшее количество детей относится к первому уровню (14,27 %).

По показателю «оригинальность воображения» наибольшее число детей относится ко второму уровню развития творческого воображения (42,853 %). Количество детей, относящихся к первому уровню чуть ли не в два раза меньше (28,57 %). Чуть меньше детей на третьем уровне (23,82%) Наименьшее количество детей относится к четвертому уровню (4,76 %).

Если представить полученные данные на гистограмме, они будут выглядеть следующим образом (рис. 4).



Рис. 4. Общие результаты диагностики универсальных творческих способностей детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга.

Анализируя полученные результаты можно сделать следующие выводы и предложения.

У детей экспериментального класса плохо развито творческое воображение. По опросу действующих в МОУ СОШ № 15 г Оренбурга педагогов было выяснено, что специальная работа по развитию творческого воображения с детьми не ведется. Однако психологи и педагоги, занимающиеся анализом программ обучения детей младшего школьного возраста, давно говорят о том, что в них фактически не содержатся специальные меры, направленные на последовательное и систематическое развитие детского творческого воображения. В этих условиях оно развивается в основном лишь стихийно и в результате часто не достигает даже среднего уровня своего развития. Это подтвердила и проведенная мною диагностика.

Из всего выше сказанного следует, что в существующих условиях в МОУ «СОШ № 15» г. Оренбурга необходимо проводить специальную работу, направленную на развитие творческого воображения детей, тем более, что младший школьный возраст – сенситивный период для развития этого процесса.

2.2 Практические аспекты опытно-экспериментальной работы по развитию творческого воображения младших школьников

Каждый преподаватель имеет право на свой собственный стиль и почерк преподавания. При выборе путей осуществления учебного процесса следует помнить, что нет универсальных методов и приемов обучения, нет сверхэффективного способа, которым можно заменить все остальные. Методы и приемы не могут быть самоцелью. В первом классе ребенок приходит ещё очень беспомощным в искусстве рисунка, мало что знающим, плохо владеющим рисовальным навыком. Только с помощью преподавателя, благодаря умелому методическому руководству, ученик начинает приобретать необходимые знания и навыки. Какими бы феноменальными способностями не обладал учащийся, они не будут развиваться и совершенствоваться сами по себе, без обучения, без целенаправленной деятельности.

Как уже говорилось выше, опытно-экспериментальные работы проводились в три этапа. Результаты диагностики исследования послужили основой разработки формирующего этапа экспериментального исследования.

Для достижения цели формирующего этапа я использовала методику

В. Т. Кудрявцева, позволяющая расширить знания детей об окружающем; сформировать у них исследовательские умения – умения наблюдать, анализировать, сравнивать и моделировать процессы взаимодействия объектов; развить практические навыки оперирования полученными знаниями на репродуктивном уровне, развить умение формулировать идеальный конечный результат, выделять и разрешать противоречия на элементарном уровне, и в конечном итоге, достичь более высокого уровня развития творческого воображения.

В ходе опытно-экспериментальной работы использовались следующие упражнения, предложенные В. Т. Кудрявцевым в своей программе, наиболее соответствующие целям нашего эксперимента [Приложение 1].

Первое упражнение " Солнце в комнате" служит для развития способностей ребенка к преобразованию "нереального" в "реальное" в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия. Для упражнения заранее подготавливается соответствующий материал: картинка с изображением комнаты, в которой находится человечек и солнце; карандаш.

Я, показывала ребенку картинку, просила ответить на поставленный вопрос: "Посмотри внимательно и скажи, что на ней нарисовано". По перечислении ребенком деталей изображения (стол, стул, человечек, лампа, солнышко и т. д.) я давала следующее задание: "Правильно. Однако, как видишь, здесь солнышко нарисовано в комнате. Скажи, пожалуйста, так может быть? Или художник здесь что-то напутал? Попробуй исправить картинку так, чтобы она была правильной".

Пользоваться карандашом ребенку не обязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для "исправления" картинки.

В ходе выполнения задания я оценивала попытки ребенка исправить рисунок. Ребенок по-разному реагировал на задание: отсутствием ответа, непринятием задания ("Не знаю, как исправить", "Картинку исправлять не нужно"); формальным устранением несоответствия (стереть, закрасить солнышко); простым ответом (Нарисовать в другом месте - "Солнышко на улице"); сложным ответом (переделать рисунок - "Сделать из солнышка лампу»); конструктивным ответом (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации ("Картинку сделать", "Нарисовать окно", "Посадить солнышко в рамку" и т.д.).

Моя задача, как педагога, была: подвести ребенка к сложному или конструктивному ответу.

Второе упражнение "Складная картинка" нацелено на развитие умения видеть целое раньше частей; умения сохранить целостный контекст изображения в ситуации его разрушения.

Материалом для данного упражнения служит складывающаяся картонная картинка с изображением утки, имеющая четыре сгиба (размер 10 \* 15 см).

Я, предъявляя ребенку картинку, спрашивала: "Посмотри, пожалуйста, внимательно и скажи, что на ней нарисовано?" Выслушав ответ, я складывала картинку и спрашивала: "Что станет с уткой, если мы сложим картинку вот так?" После ответа ребенка картинка расправляется, снова складывается, а ребенку задается вновь тот же вопрос. Всего применяется пять вариантов складывания - "угол", "мостик", "домик", "труба", «гармошка».

В ходе выполнения упражнения ребенком я фиксировала общий смысл ответов при выполнении задания. Обычно на практике выделяются следующие ответы: отсутствие ответа, непринятие задания ("Не знаю", " Ничего не станет", "Так не бывает"); ответ описательного типа, перечисление деталей рисунка, находящихся в поле зрения или вне его, т.е. утеря контекста изображения ("У утки нет головы", "Утка сломалась", "Утка разделилась на части" и т. д.); ответы комбинирующего типа: сохранение целостности изображения при сгибании рисунка, включение нарисованного персонажа в новую ситуацию ("Утка нырнула", "Утка заплыла за лодку"), построение новых композиций ("Как будто сделали трубу и на ней нарисовали утку").

Некоторые дети давали ответы, в которых сохранение целостного контекста изображения "привязано" не к какой-либо ситуации, а к конкретной форме, которую принимает картинка при складывании ("Утка стала домиком", "Стала похожа на мостик" и т. д.). Подобные ответы относятся к комбинирующему типу и оцениваются достаточно высоко.

Моя задача заключалась в том, чтобы научить ребенка видеть не только детали рисунка, находящиеся в поле зрения или вне его, но и включению нарисованного персонажа в новую ситуацию.

Следующее упражнение "Как спасти зайку" способствует превращению задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию. Для данного упражнения требуется следующий материал: фигурка зайчика, блюдце, ведерко, деревянная палочка, сдутый воздушный шарик, лист бумаги.

Перед ребенком на столе располагались фигурка зайчика, блюдце, ведерко, палочка, сдутый шарик и лист бумаги. Я, беря в руки зайчика, говорила: "Познакомься с этим зайчиком. Однажды с ним приключилась такая история. Решил зайчик поплавать на кораблике по морю и уплыл далеко-далеко от берега. А тут начался шторм, появились огромные волны, и стал зайка тонуть. Помочь зайке можем только мы с тобой. У нас для этого есть несколько предметов (педагог обращает внимание ребенка на предметы, разложенные на столе). Что бы ты выбрал, чтобы спасти зайчика?"

В ходе выполнения задания фиксировались характер ответов ребенка и их обоснование. Если ребенок выбирает блюдце или ведерко, а также палочку, при помощи которой можно зайку поднять со дна, то это говорит о простом выборе, когда ребенок пытается использовать предметы в готовом виде, механически перенести их свойства в новую ситуацию. Если ребенок использует решение с элементом простейшего символизма, например, когда ребенок предлагает использовать палочку в качестве бревна, на котором зайка сможет доплыть до берега, то ребенок вновь не выходит за пределы ситуации выбора. Если для спасения зайки предлагается использовать сдутый воздушный шарик или лист бумаги, для чего нужно надуть шарик ("Зайка на шарике может улететь") или сделать из листа кораблик, то это указывает на то, что у ребенка имеет место установка на преобразование наличного предметного материала. Исходная задача на выбор самостоятельно превращается им в задачу на преобразование, что свидетельствует о надситуативном подходе к ней ребенка.

Упражнение "Дощечка" способствует развитию способности ребенка к экспериментированию с преобразующимися объектами.

Здесь используется следующий материал: деревянная дощечка, представляющая собой соединение на петлях четырех более мелких квадратных звеньев (размер каждого звена 15\*15 см)

Дощечка в развернутом виде лежит перед ребенком на столе. Я предлагала ребенку поиграть с такой доской, объясняя, что «Это не простая доска, а волшебная: ее можно сгибать и раскладывать, тогда она становится на что-нибудь похожа".

Как только ребенок сложил доску в первый раз, я останавливала его и спрашивала: "Что у тебя получилось? На что теперь похожа эта доска?"

Услышав ответ ребенка, я вновь обращалась к нему: "Как еще можно сложить? На что она стала похожа? Попробуй еще раз".

Цель данного упражнения: придумать наибольшее количество неповторяющихся ответов (называние формы получившегося предмета в результате складывания доски ("гараж", "лодочка" и т.д).

На уроках я использовала также дидактические игры «Пифагор», «Колумбово яйцо», «Волшебная мозаика». Цель таких игр: сложить из отдельных элементов определенные фигуры по словесной конструкции (без образа). В качестве конструктивного материала использовались следующие комплекты деталей:

1) два комплекта картонных деталей, полученных путем разрезания квадратов

б)

а)

8 фигур 7 фигур

2) комплект картонных полукругов различной величины

3) набор деталей, включающий элементы двух предыдущих комплектов.

Все предложенные для воссоздания объекты были хорошо знакомы детям. На основании предложенных элементов дети складывали изображения предметов, начиная с простых (гриб, кораблик, домик) и заканчивая более сложными (насекомые, животные, человек).

При использовании дидактической игры «Перевертыши» давалась установка дорисовать предложенные фигуры до какого-либо целостного изображения, не меняя при этом их пространственного расположения.

Детям предлагались наборы из 20 карточек со схематическими изображениями на них каких-либо предметов или простых геометрических фигур. В каждом наборе пять комплектов по четыре карточки с изображением одной и той же фигуры, но в разных пространственных ракурсах (таблица 3).

Таблица 3

Набор комплектов со схематическими изображениями на них каких-либо предметов или простых геометрических фигур

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

При выполнении следующего задания «Дорисуй картинку», я предлагала детям карточки с упрощенным схематическими изображениями предметов и незаконченными линиями неопределенного характера (рис. 5), которые надо было дорисовать так, чтобы получилась картина, например, волшебного леса. Можно разработать темы: «Волшебный лес», «Сказочная поляна», «Подводное царство».

Рис. 5. Карточки с упрощенным схематическими изображениями предметов и незаконченными линиями неопределенного характера для упражнения «Дорисуй картинку»

При задании «Рисуем настроение» я предлагала детям нарисовать разное настроение каждой голове дракона или другого животного.

Для развития творческого воображения детей в процессе опытно-экспериментальной работы использовались и другие упражнения, игры и задания [Приложение 2].

При составлении практических упражнений программы развивающего обучения детей в области художественной деятельности мною было учтено, что занятие бывает продуктивно, когда обеспечено органичное единство учения и творчества. Для этого требуется отличать то, чему можно и нужно учить детей, от того, что прямому научению не поддаётся. Учить детей необходимо. Не разрушать сложившееся в дошкольном детстве отношение к художественной деятельности и не переучитывать на “правильное” изображение, а подпитывать их творчество, вооружая его новыми средствами. Потому что ребёнок растёт, и скоро “малышовые” рисунки, как их не хвали взрослые, перестанут его удовлетворять, и изобразительное творчество начнёт разрушаться. И если творчеству, как известно, обучить невозможно, то можно и необходимо создавать на уроках такие условия, благодаря которым оно проявится у детей, а их творческие способности будут развиваться. Учить можно не только приёмам и операциям, которые принято называть «техническими», но и способам действия, опробовав которые ребёнок подготавливает себя к творчеству. Другое условие - это применение педагогических средств пробуждения творческой активности учеников. Они многообразны, а общим для них является результат: каждому ребёнку должно стать интересно то, что ему предстоит делать.

Занятие, которое будет конспективно описано ниже, является ключевым для целой группы взаимосвязанных уроков в начальных классах. На предыдущих занятиях ученики знакомились с общностью и различиями линий - пятен - силуэтов, преобразованием их друг в друга, соизмеряя их по величине (большие, средние, маленькие) и форме (округлые, угловатые, смешанные). В результате, ничего не зная о предстоящем задании, каждый ребёнок подготовил из чёрной бумаги более двадцати пятен - силуэтов разнообразных форм и величин.

Конспект хода урока на тему “Поиск соединения пятен разной величины и формы в силуэте выразительной фигуры” с соответствующими пояснениями дан в Приложении 3.

Цель первой - учебной - части данного занятия показать детям действия поиска таких соединений пятен-силуэтов, чтобы получились выразительные фигуры человека, животного, сказочного существа. Для этого, кроме произведения искусства, используется методический приём, когда образ - замысел рисунка складывается не только “в голове”, а и непосредственно на листе бумаги. Поэтому образ воображения возникает не стихийно, а произвольно, - как результат решения определённой задачи: учебной, поставленной учителем, или (позже) творческой, которую поставил себе сам ребёнок. Это способствует развитию именно продуктивного творческого воображения детей. Для этого было вырезано несколько таких же, как у детей, пятен-силуэтов, которые прикреплялись на фланелеграф. Теперь пятна-силуэты, вырезанные из бархатной бумаги можно свободно перемещать по нему.

Учебную задачу дети решают вместе с педагогами.

Условия задачи - использовать только те пятна, что выбрал учитель.

Цель - соединить эти пятна в выразительную фигуру.

Даже решая учебные задачи, дети совершают действия, которые нельзя считать исполнительскими или “техническими”. Разумеется, я заранее продумала, кого будет изображать каждая из картинок, и определила местонахождение и характер соединений всех пятен так, что ученики, казалось бы, только угадывают замысел. Однако, если в отношении первой картинки это почти всегда так и происходит, то вторая и третья нередко получаются или частично, или совсем непохожими на задуманное мною.

И этому нельзя препятствовать. Напротив, надо всячески приветствовать, потому что способ, который дети осваивают, потому и общий, что позволяет найти различные соединения пятен в разные фигуры. Самостоятельные “находки” кого-то из учеников совершаются почти всегда интуитивно, объяснить, как они действовали, ученики обычно не могли. Эти “находки” появляются благодаря творческой активности детей на занятии. Таких учеников (и, следовательно, интуитивных находок) становилось больше, когда мне удавалось создать в классе обстановку общей заинтересованности и увлечённости поиском самых разнообразных соединений пятен. Таким образом, кроме действий, которым надо научить детей, учебные задачи включают и создание ситуаций, пробуждающих творческую активность детей. При решении творческих задач - это обязательное условие успешного развития творческого воображения учеников.

Цель каждой творческой задачи - хотя бы отчасти продвинуть детей к тому, чтобы уже в замысел рисунка или изделия они включали отношения того материала (линий, пятен цветов, объёмов и т.п.), в котором замысел будет реализован, то есть выразительные отношения художественной формы.

На данном занятии творческая задача состояла в следующем. Глядя на все свои пятна-силуэты (их было много, разной величины и разнообразных округлых угловатых и смешанных форм), каждый ученик выбирал несколько таких, соединение которых наталкивало его на замысел фигуры кого-то живого: человека, животного, сказочного существа… . При этом запрещалось делать такие же изображения, какие были построены вместе со мной. Поиск соединения пятен ученики осуществляли самостоятельно.

Мое участие состояло лишь в повторении задачи и её условий, поощрении выразительных соединений пятен, а также в напоминании всех тех поисковых действий, которые были названы при решении учебной задачи. Но я напоминала о них ученику индивидуально только в тех случаях, когда мне был понятен замысел ученика и видно, что изменение места или положения какого-то одного или двух пятен сделает фигуру более выразительной. Как правило, на эти пятна я не указывала, а говорила ребёнку: “Давай вместе посмотрим на всю фигуру целиком. Я вижу пятно, которое лучше было бы переместить…”. Или, если ученик нашёл это пятно, но переместил неудачно: “Попробуй передвинуть его сначала выше, потом - ниже и посмотри, где оно лучше передаёт действие фигуры”. Иными словами, я подсказывала, как можно действовать, но не говорила и не подсказывала, что должно получиться (где надо расположить пятна, какие из них переместить и т.п.) и таким образом стимулировала детей к поиску выразительности, т.е. учила их и при решении творческой задачи.

Решая учебные и творческие задачи, дети пробовали свои возможности в изобразительном искусстве и художественном труде. Установка на пробу состоит в том, что я не требовала от всех одинаково высокого уровня освоения способов деятельности. Обосновано это многими причинами: неодинаковыми условиями воспитания детей, разным уровнем развитости их способностей, различным темпом усвоения знаний и умений и т.п. Существенно могут отличаться успехи одних и тех же детей в освоении специфически изобразительных способов и в обучении трудовым умениям, операциям, технологиям. Всё надо обязательно учитывать. Поэтому мною учитывалось, что одни ученики сразу схватывали сущность каждого способа и легко превращали их в средства своей художественной деятельности. Другие достигали этого позже. Были и такие, кто продвигался в учении очень медленно.

В своей работе я учитывала, что очень опасно по результатам удачных или неудачных проб поспешно разделять учеников на способных, середняков и неспособных. Склонности и интересы у детей первого класса ещё неопределенны и не раз будут меняться. Способности же к какому-то виду художественной деятельности есть у каждого, но они ещё, возможно, не выявились. Именно поэтому необходимо знакомить детей со многими различными видами, жанрами и технологиями художественной деятельности.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию творческого воображения младших школьников

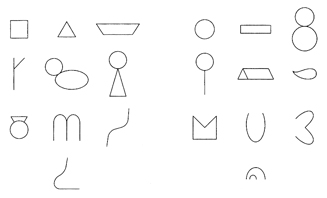
В процессе контрольной диагностики необходимо предоставить ученикам возможность раскрыть свои способности, поэтому задания для определения уровня творческого воображения у детей, участвующих в эксперименте, должны быть как можно более гибкими, позволяющими проявить фантазию и использовать весь опыт ребенка.

В ходе контрольной диагностики были проверены: особенности творческого воображения детей, участвующих в эксперименте и специфика данного процесса; уровень сформированности творческого воображения, а именно: количественная продуктивность его деятельности; гибкость использования идей; оригинальность воображения; влияние творческого воображения на повышение общей успеваемости учащихся.

Для заключительной диагностики использовалась методика О. М. Дьяченко «Художник», составленная на основе теста Е. Торренса «Неполные (незаконченные) фигуры», используемого мною на первом диагностическом этапе, но более расширенная.

Суть ее заключается в следующем. Детям раздаются листы бумаги с нарисованными на них фигурками (кругами, квадратами, треугольниками, разными ломаными линиями и т. д.) (Рис. 6). У всех детей наборы фигурок должны быть одинаковыми. Дети должны за 5—10 мин пририсовать к фигуркам все, что угодно, так, чтобы получились предметные изображения.

Рис. 6. Материал к заданию «Художник»



Инструкция к данному заданию заключается в следующем: «Перед вами листок, разделенный на 10 частей, в восьми из них нарисованы фигурки. Листочки с этими фигурками потерял художник. Он собирался нарисовать на листочках картинки, но не успел. И вот теперь листочки попали к вам. Значит, теперь вы художники. Вам эти фигурки надо дорисовать и превратить в картинки так, чтобы не было одинаковых рисунков. В каждой из 8 частей листа картинки должны быть разными. Начинайте работу, пожалуйста».

Дети рисовали в удобном для них темпе, поэтому оканчивали работу в разное время. Когда ребенок сдавал листочек, я обязательно спрашивала, как можно назвать каждый из восьми рисунков, и подписывала под каждой картинкой ее название.

Эту методику я обыграла, подбирая различные наборы фигурок, тем самым превратив её в игру. Выигрывал тот ученик, у кого были самые оригинальные рисунки, такие, которые не встретились у других играющих.

Данная методика использовалась на контрольном этапе для изучения результатов эксперимента по развитию творческого воображения учеников 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга.

Для этого были разработаны три критерия эффективности:

1. Динамика успеха ребенка в выполнении самих игровых заданий. Например, если Рома А. на первом занятии в игре О. М. Дьяченко «Художник» дорисовал 5 картинок, то на двенадцатом занятии (после проведения и этой, и других игр) нарисовал 14 вариантов, при этом лишь менее четверти их были вариациями одной темы. Или Вера К. в игре «Художник» на первом занятии воспроизвела из 20 картинок - 6, а на десятом 18, при этом ни разу не повторившись.

2. Динамика успехов в выполнении традиционных интеллектуальных и мнемических тестов. Например, Сережа Б. до начала экспериментальных занятий выполнил задание на классификацию 20 картинок за 100 с., допустив 3 логические ошибки, а после четырнадцати занятий - за 40 с. и без ошибок.

3. Динамика общей успеваемости школьников и повышение их активности на уроках; применяются анализ текущей успеваемости, наблюдение на уроках, беседы с учителями. Например, за первую четверть у Веры К. по основным предметам средние оценки 3,5; 3,3; 3,4; 3,5; (оценки берутся номинальные, так как в первом классе учащимся бальные оценки не выставляются), то после того, как прошел эксперимент по развитию творческого воображения ее оценки за вторую четверть в среднем составили: 3,5; 3,5; 3,9; 3,8. По единодушному мнению работающих с ней учителей, она стала более активной на уроках, задания пытается выполнять творчески, хорошо усваивает учебные тексты.

Для того, чтобы сравнить результаты эксперимента, на контрольном этапе при проведении диагностики использовались те же показатели, и та же система уровней, что и на диагностическом этапе.

Результаты диагностики, проведенной на контрольном этапе, представлены в таблицах 4 и 5.

Таблица 4.

Результаты диагностики универсальных творческих способностей (творческого воображения) детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга (в баллах)

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Учащиеся | Количественная продуктивность деятельности | Гибкость использования идей | Оригинальность воображения | Уровень сформированности творческого воображения (средний балл) | Уровень сформированности творческого воображения (средний балл) | Предыдущий уровень в сравнении с настоящим (+, --) | |
| Роман А. | 4 | 4 | 6 | 5 | 3 | +2 | |
| Сергей Б. | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | +1 | |
| Андрей В. | 5 | 6 | 5 | 5 | 2 | +3 | |
| Антон Е. | 6 | 5 | 6 | 6 | 3 | +3 | |
| Светлана Е. | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | +1 | |
| Андрей К. | 4 | 6 | 4 | 4 | 2 | +2 | |
| Вера К. | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | +1 | |
| Жанна Л. | 5 | 5 | 6 | 5 | 2 | | +3 |
| Инна М. | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | | +2 |
| Ира Н. | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | | +1 |
| Оксана П. | 5 | 6 | 6 | 6 | 2 | | +4 |
| Варя С. | 4 | 6 | 6 | 5 | 2 | | +3 |
| Юля С. | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | | +3 |
| Андрей Р. | 4 | 5 | 6 | 5 | 2 | | +3 |
| Валентина Т. | 6 | 5 | 6 | 6 | 2 | | +4 |
| Ирина Т. | 6 | 4 | 5 | 5 | 3 | | +2 |
| Ирина У. | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | | +2 |
| Ульяна Ф. | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | | +2 |
| Юля Х. | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | | +1 |
| Вадим Ю. | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | | +2 |
| Антон Я. | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | | +3 |

Как видно из таблицы, творческое воображение учащихся значительно повысилось, в основном на два-три уровня, в двух случаях – на четыре уровня, на один уровень развитие творческого воображения повысилось у пяти учащихся. Необходимо отметить, что в конце опытно-экспериментальной работы ни один из учащихся не относится к первому, второму и третьему уровню, что говорит об эффективности применимой программы. Представим результаты диагностики уровня творческого воображения учащихся в виде гистограммы (рис. 7).



Рис 7. Количественная характеристика уровней творческого воображения детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга на контрольном этапе

Для сравнения результатов, полученных на диагностическом и контрольном этапах, опять же применим гистограмму, для построения которой используем показатели таблиц 1 и 4 (рис. 8).



Рис. 8. Показатели сформированности творческого воображения детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, из рисунка видно, что если на диагностическом этапе основное количество детей относилось ко второму и третьему уровням, то на контрольном – к четвертому и пятому уровням. А некоторые дети достигли шестого уровня.

Общие результаты диагностики творческого воображения детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 на контрольном этапе представлены в таблице 5.

Таблица 5.

Общие результаты диагностики творческих способностей детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга (в процентах)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Способности | Первый уровень | Второй уровень | Третий уровень | Четвертый уровень | Пятый уровень | Шестой уровень |
| Количественная продуктивность деятельности | 0 % | 0 % | 9,53 % | 38,09 % | 38,09 % | 14,29 % |
| Гибкость использования идей | 0 % | 0 % | 9,53% | 38,09% | 33,33 % | 19,05 % |
| Оригинальность воображения | 0 % | 0 % | 4,76% | 23,82 % | 38,09 % | 33,33 % |

Таким образом, на контрольном этапе по показателю «количественная продуктивность деятельности» наибольшее число детей относится к четвертому и пятому уровням развития творческого воображения (38,09 %). Количество детей, относящихся к первому и второму уровню одинаково (0 %). Наименьшее количество детей относится к третьему уровню (19,53 %). К шестому уровню относятся 14,29 % детей.

По показателю «гибкость использования идей» наибольшее число детей относится к четвертому уровню развития (38,09 %). Не намного меньше детей относится к пятому уровню (33,33%). К шестому уровню относится 19,05 % детей. Наименьшее количество детей относится к третьему уровню (9,53 %).

По показателю «оригинальность воображения» наибольшее число детей относится к пятому уровню развития творческого воображения (38,09 %). Количество детей, относящихся к шестому уровню чуть меньше (33,33 %). Ненамного меньше детей на четвертом уровне (23,82%) Наименьшее количество детей относится к третьему уровню (4,76 %).

Если представить полученные данные на гистограмме, они будут выглядеть следующим образом (рис. 9).



Рис. 9. Общие результаты диагностики универсальных творческих способностей детей 1 «А» класса МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга на контрольном этапе.

Проведем сравнительный анализ результатов диагностического и контрольного этапов по показателям творческого развития с помощью диаграмм.

Рассмотрим сначала показатель «Количественная продуктивность деятельности». Результаты расчетов представим в таблице 6.

Таблица 6.

Результаты диагностики по первому показателю творческого воображения «Количественная продуктивность деятельности» на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Количественная продуктивность деятельности | Первый уровень | Второй уровень | Третий уровень | Четвертый уровень | Пятый уровень | Шестой уровень |
| На диагностическом этапе | 19,05 % | 19,05% | 47,63 % | 14,27 % | 0 % | 0 % |
| На контрольном этапе | 0 % | 0 % | 9,53 % | 38,09 % | 38,09 % | 14,29 % |

На основании данных таблицы 6 для наглядного сравнения результатов диагностики построим гистограмму.



Рис. 10. Результаты диагностики количественной продуктивности деятельности (первому показателю творческого воображения) на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

На рисунке 10 видно, что основная масса детей с первого и второго уровня достигла пятого и шестого. Значительно снизилось количество детей на третьем уровне, на четвертом уровне, наоборот, количество детей увеличилось.

Рассмотрим второй показатель - «Гибкость использования идей». Данные представим в таблице 7.

Таблица 7.

Результаты диагностики по второму показателю творческого воображения «Гибкость использования идей» на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Гибкость использования идей | Первый уровень | Второй уровень | Третий уровень | Четвертый уровень | Пятый уровень | Шестой уровень |
| На диагностическом этапе | 14,27 % | 28,57% | 33,34% | 23,82 % | 0 % | 0 % |
| На контрольном этапе | 0 % | 0 % | 9,53% | 38,09% | 33,33 % | 19,05 % |

На основании данных таблицы 7 для большей наглядности построим гистограмму.



Рис. 11. Результаты диагностики гибкости использования идей (второму показателю творческого воображения) на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

На рисунке 11 видно, что значительно снизилось количество детей на первом, втором и третьем уровнях, а на четвертом, пятом и шестом уровнях, наоборот, количество детей увеличилось.

Рассмотрим показатель «Оригинальность воображения». Данные представим в таблице 8.

Таблица 8.

Результаты диагностики по третьему показателю творческого воображения «Оригинальность воображения» на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Оригинальность воображения | Первый уровень | Второй уровень | Третий уровень | Четвертый уровень | Пятый уровень | Шестой уровень |
| На диагностическом этапе | 28,57% | 42,85 % | 23,82% | 4,76 % | 0 % | 0 % |
| На контрольном этапе | 0 % | 0 % | 4,76% | 23,82 % | 38,09 % | 33,33 % |

На основании данных таблицы 8 для большей наглядности построим гистограмму.



Рис. 12. Результаты диагностики оригинальности воображения (третьему показателю творческого воображения) на диагностическом и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

На рисунке 12 видно, что на диагностическом этапе дети в основном относились к первому, второму и третьему уровням, а на контрольном этапе сконцентрировались на четвертом, пятом и шестом уровнях.

Анализируя полученные результаты, можно сделать следующие выводы по результатам проведения опытно-экспериментальных работ по развитию творческого воображения младших школьников.

Количественная продуктивность деятельности на первом уровне с 19,05% детей снизился до 0, на втором уровне - до 0 % детей, на третьем уровне – до 9,53 % с 47,63 %, на четвертом уровне поднялся с 14,27 % до 38,09 % детей, на пятом уровне – до 38,09 %, на шестом уровне – до 14,29 %.

Гибкость использования идей на первом уровне с 14,27% детей снизился до 0, на втором уровне – с 28,57 % до 0 % детей, на третьем уровне до 9,53 % с 33,34 %, на четвертом уровне поднялся с 23,82 % до 38,09 % детей, на пятом уровне – до 33,33 %, на шестом уровне – до 19,05 %.

Оригинальность воображения на первом уровне с 28,57% детей снизился до 0, на втором уровне – с 42,85 % до 0 % детей, на третьем уровне до 4,76 % с 23,82 %, на четвертом уровне поднялся с 4,76 % до 23,82 % детей, на пятом уровне – до 38,09 %, на шестом уровне – до 33,33 %.

Данные результаты говорят об эффективности творческих заданий, игр и упражнений, которые были использованы на уроках в ходе эксперимента. Позитивные сдвиги в деятельности воображения, выявленные при сравнении показателей начальной и заключительной диагностики, свидетельствуют о возможности в процессе целенаправленного обучения значительно повышать уровень развития творческого воображения.

Кроме того, необходимо отметить, насколько предложенные тесты вызвали у детей интерес. Это также своеобразное подведение итогов проведенной работы. Если тема вызывает у детей живой интерес и желание проверить самого себя, свои работы по столь строгим критериям, можно с уверенностью сказать, что занятия по развитию творческого воображения достигли своей главной цели: творческая работа становится для детей ежедневной потребностью.

Заключение

В настоящем исследовании на основе анализа научно-педагогической, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития творческого воображения детей младшего школьного возраста раскрывается: содержание понятий «воображение», «творческое воображение», «творческое воображение младших школьников»; особенности проявления творческого воображения у детей младшего школьного возраста; обосновывается комплекс эстетико-педагогических условий развития творческого воображения младших школьников. В ходе опытно-экспериментальной работы проверялась эффективность данного комплекса условий в экспериментальной работе; разрабатывались методические рекомендации по развитию творческого воображения младших школьников.

Актуальность данного исследования определилась противоречием, заключающимся в том, что, с одной стороны, на уроках в младших классах необходим творческий подход к деятельности, который невозможен без развитого творческого воображения, а, с другой стороны, эстетико-педагогические условия для эффективного развития творческого воображения современного ребенка младшего школьного возраста еще недостаточно разработаны педагогической наукой.

В определении творческого воображения мы придерживались точки зрения Л. С. Выготского: «творческое воображение – это психический познавательный процесс, в котором отражение действительности происходит в специальной форме – объективно или субъективно нового (в виде образов, представлений или идей), созданного на основе образов восприятий, памяти, а также знаний, приобретенных в процессе речевого общения». Таким образом, творческое воображение проявляется в виде: образов, не реализованных в практической деятельности; образов, связанных с выполнением конкретной практической деятельности; представления чего-либо нового, основанного на словесном или условном изображении этого нового; новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение.

Были выявлены характерные особенностями творческого воображения младших школьников: различная легкость преобразования реальности в воображении; импульсивность и эмоциональный настрой; отсутствие ярко выраженного стремления к достижению высоких показателей в работе.

К комплексу эстетико-педагогических условий, способствующих развитию творческого воображения у детей младшего школьного возраста я отнесла: эмоциональную выразительность используемого дидактического материала, образный характер всего, что окружает ребенка, то есть зрительный ряд; эмоционально-психологическую комфортность каждого ребенка, свобода выбора творческих форм и методов творческой деятельности; занятия на уроках должны строиться на принципах программно-развивающего развития по программе В. Т. Кудрявцева. К таким принципам относятся использование на занятиях хорошо знакомого, привычного для ребят материала; взаимообмен различными подходами к выполнению заданий и тем самым значительное расширение диапазона познавательных процессов каждого из учащихся; интеллектуальная раскованность детей и общий положительный эмоциональный фон занятий.

Понимание изложенных трех принципов и опора на них позволила мне избежать типичных ошибок при организации занятий и обеспечить более выраженный развивающий эффект.

Базой опытно-экспериментальной работы стал 1 «А» класс МОУ СОШ № 15 г. Оренбурга в количестве 21 человек.

### Задачи опытно-экспериментальной работы стали: убедить детей, что мир полон тайн и загадок, которые они способны раскрыть собственными силами; обучить основным механизмам творческого воображения, позволяющим находить и раскрывать эти тайны; использовать механизмы творческого воображения для психологической коррекции, развития восприятия, внимания, памяти, эмоций, мышления.

Мною были определены последовательные этапы развития творческого воображения у детей: 1. Диагностический этап, цель которого выявить исходный уровень творческого воображения исследуемой группы детей; 2. Формирующий этап эксперимента, цель которого – развитие творческого воображения младших школьников с использованием программы развивающего развития В. Т. Кудрявцева; 3. Контрольный этап, цель которого выяснить влияние эксперимента на уровень развития творческого воображения детей. Работа проводилась с сентября по декабрь 2006 года.

На диагностическом этапе для определения исходного уровня сформированности творческого воображения учащихся использовалась методика исследования особенностей воображения учащихся, разработанная кандидатами педагогических наук, профессорами МПГУ Речицкой Е. Г. и Сошиной Е. А. на основе теста Е. Торренса «Неполные фигуры» («Incomplete Figures Тask»). В настоящей методике существует несколько показателей, определяющих уровень сформированности творческого воображения ребенка: 1. Количественная продуктивность его деятельности; 2. Гибкость использования идей; 3. Оригинальность воображения, на основании коорых кандидатами психологических наук, профессорами Речицкой Е. Г. и Сошиной Е. А. были разработаны шесть качественных уровней, по которым можно распределить всю совокупность детских рисунков. Работам первого уровня свойственна чрезвычайная схематичность, практически полное отсутствие деталей. Для работ второго уровня характерна меньшая схематичность изображения, появление большого числа деталей как внутри основного контура, так и за его пределами. Для работ третьего уровня характерно возникновение вокруг основного изображения «поля вещей», т.е. предметной оформленности окружающей среды, изменение масштабов изображения за счет использования заданной тест-фигуры в качестве какой-либо крупной детали целостного изображения, хотя геометрическая фигура продолжает занимать в нем центральное положение. В работах четвертого уровня отмечается широко развернутая предметная среда. Дети, превратив тест-фигуру в какой-либо предмет, добавляют к рисунку все новые элементы, организуя целостную композицию согласно воображаемому сюжету. Для работ пятого уровня характерно многократное использование заданной фигуры при построении единой смысловой композиции. Качественное отличие работ шестого уровня от предшествующих заключается в характере использования тест-фигуры, которая уже не выступает как основная часть композиции, а включается в ее сложную целостную структуру в качестве мелкой второстепенной детали. Такой способ изображения принято называть «включением». На этом уровне отмечается наибольшая свобода использования внешних данных лишь как «материала», толчка к воображению и творчеству.

На основании данных уровней была введена шестибальная система оценки творческих работ детей: рисунки, соответствующие первому уровню, оценивались в 1 балл, второму – в 2 балла, третьему – в три балла и т.д. до шестого уровня.

Анализируя полученные на диагностическом этапе результаты можно сделать следующие выводы и предложения.

У детей экспериментального класса плохо развито творческое воображение, что доказало необходимость проводить специальную работу, направленную на развитие творческого воображения детей.

Для достижения цели формирующего этапа использовались упражнения представленные в программе В. Т. Кудрявцева, позволяющей расширить знания детей об окружающем; сформировать у них исследовательские умения – умения наблюдать, анализировать, сравнивать и моделировать процессы взаимодействия объектов; развить практические навыки оперирования полученными знаниями на репродуктивном уровне, развить умение формулировать идеальный конечный результат, выделять и разрешать противоречия на элементарном уровне, и в конечном итоге, достичь более высокого уровня развития творческого воображения: «Солнце в комнате», «Складная картинка», «Как спасти зайку» и другие.

Для заключительной диагностики использовалась методика О. М. Дьяченко «Художник», составленная на основе теста Е. Торренса «Неполные (незаконченные) фигуры», используемого мною на первом диагностическом этапе, но более расширенная. Для того, чтобы сравнить результаты эксперимента, на контрольном этапе при проведении диагностики использовались те же показатели, и та же система уровней, что и на диагностическом этапе.

Из анализа результатов контрольной диагностики видно, что творческое воображение учащихся значительно повысилось, в основном на два-три уровня, в двух случаях – на четыре уровня, на один уровень развитие творческого воображения повысилось у пяти учащихся. Необходимо отметить, что в конце опытно-экспериментальной работы ни один из учащихся не относится к первому, второму и третьему уровню, что говорит об эффективности применимой программы.

Данные результаты говорят об эффективности творческих заданий, игр и упражнений, которые были использованы на уроках в ходе эксперимента. Позитивные сдвиги в деятельности воображения, выявленные при сравнении показателей начальной и заключительной диагностики, свидетельствуют о возможности в процессе целенаправленного обучения значительно повышать уровень развития творческого воображения.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1980. – Т.1. – 232 с., Т.2. – 288 с.

2. Аpнхейм Р. Искусство и визуальное воспpиятие. М., 1974.

3. Алехин А. Д. Изобpазительное искусство. М., 1984.

4. Баpкан А. И. Особенности изобpазительной деятельности пеpвоклассников в пеpиод адаптации к школе. //Вопpосы психологии. 1987. N4.

5. Беркинблит М. Б., Петровский А. В. Фантазия и реальность. – М., 1968 – 128 с.

6. Березина В. Г., Викентьев И. Л., Модестов С. Ю. Детство творческой личности. - СПб., 1994.

7. Богат В., Нюкалов В. Развивать творческое мышление (ТРИЗ в детском саду). - Дошкольное воспитание. 1994 №1. стр. 17-19.

8. Венгер Н. Ю. Путь к развитию творчества. - Дошкольное воспитание. 1982 №11. стр. 32-38.

9. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество. - Вопросы психологии. - 1990 №4. стр. 5-9.

10. Воpобей Ю. Д. Диалектика художественного твоpчества. М. 1984.  
11. Выготский Л. С. Воображение и творчество в дошкольном возрасте. - СПб., 1997.

12. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967 – 93с.

13. Гpигоpьева Г. Г. Изобpазительная деятельность дошкольников. М., 1999..  
14. Годфруа Ж. Психология, изд. в 2 т., том 1. - М., 1992.

15. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий». – М., 1965 – 51 с.

16. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1968 – 240 с.

17. Давыдов В. В., Эльконин Д. Б., Маркова А. К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. //Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978 – 180-205 с.

18. Дудина Н. А. Развитие творческих способностей старших дошкольников и первоклассников на занятиях тематическим рисованием. М., 1991.

19. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей. //Вопросы психологии. – 1988 – № 6 – 52-59 с.

20. Дьяченко О. М., Веракса Н. Е. Чего на свете не бывает. - М., 1994.

21. Ендовицкая Т. О развитии творческих способностей. - Дошкольное воспитание. - 1967 №12. стр. 73-75.

22. Ефремов В. И. Творческое воспитание и образование детей на базе ТРИЗ. Пенза, 2001.

23. Денисова З. В. Детский pисунок в физиологической интеpпpетации. Л., 1974.

24. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения. - Вопросы психологии. - 1993 №2. стр. 54-58.

25. Иванов С. П. Художественная деятельность pебенка как условие его отношения к дpугим людям. //Миp психологии и психология в миpе. 1995. N4. C.85-99.

26. Игнатьев Е. И. Влияние воспpиятия пpедмета на изобpажение по пpедставлению. //Психология pисунка и живописи. М.:АПН РСФСР, 1959.

27. Игнатьев Е. И. Психология изобpазительной деятельности детей. М., 1961.

28. Изобpазительное искусство и художественный тpуд. Книга для учителей. Под ред. Б. М. Неменского, Н. Н. Фомина, Н. В. Гpосул. М.: Пpосвещение, 1991.

29. Киpеенко В. И. Психология способностей изобpазительной деятельности. М., 1959.

30. Кириллова Г. Д. Начальные формы творческого воображения у детей. Дошкольное воспитание. – 1971 – № 2 – 41-46 с.

31. Коршунова Л. С. Воображение и его роль в познании. – М., 1979 – 99 с.

32. Крылов Е. Школа творческой личности. - Дошкольное воспитание. -1992 №№ 7,8. стр. 11-20.

33. Кудрявцев В.Т. Ребёнок - дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей. - 1995 № 9 стр. 52-59, № 10 стр. 62-69.

34. Лабунская Т. В. Изобpазительное твоpчество детей. М., 1991.

35. Левин В. А. Воспитание творчества. – Томск, 1993.

36. Лук А. Н. Психология творчества. -М, 1978.

37. Люблинская А. А. Детская психология. – М., 1971 – 415 с.

38. Мелик-Пашаев А. А. Психологические пpоблемы эстетического воспитания и художественного pазвития школьников. //Вопpосы психологии. 1989. N2.

39. Методика обучения изобpазительной деятельности и констpуиpованию Под pед. Н.П.Сакулиной, Т.С.Комаpовой. М., 1979.

40. Мухина В.С. Изобpазительная деятельность pебенка как фоpма усвоения социального опыта. М., 1981.

41. Мурашковская И.Н. Когда я стану волшебником. - Рига, 1994.

42. Нестеренко А. А. Страна сказок. Ростов-на-Дону. - 1993.

43. Никитин Б., Никитина Л. Мы, наши дети и внуки, - М., 1989.

44. Никитин Б. Развивающие игры. - М., 1994.

45. Огузов В. Б. Эмоциональность младшего школьника как показатель его творческой активности, - КЧГУ, г. Карачаевск, 2005 г.

46. Павлик К.В. Изобpазительная деятельность младших школьников. М.: МГПИ, 1986.

47. Пантиков В. Для уpока изобpазительного искусства. //Начальная школа. 1991. N12. C. 38-41.

48. Палашна Т. Н. Развитие воображения в русской народной педагогике. - Дошкольное воспитание. -1989 № 6. стр. 69-72.

49. Полуянов Д. Воображение и способности. - М., 1985.

50. Прохорова Л. Развиваем творческую активность дошкольников. - Дошкольное воспитание. - 1996 №5. стр. 21-27.

51. Речицкая Е. Г., Сошина Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников. – М., 1999 – 25-44 с.

52. Рузская А. Г. Некоторые особенности воображения младших школьников. Психология младшего школьника. – М., 1960 – 128-147 с.

53. Русакова Т. Г. Формирование навыков художественного общения у младших школьников / Диссертация, Оренбург, 1996 г.

54. Самарин Ю. А. Воспитание воображения школьника. – Л., 1947 – 80 с.

55. Сокольникова Н. М. Уроки развития воображения. – М., 2000 – 44-73 с.

56. Шустерман М. Н., Шустерман З. Г., Вдовина В. В. "Поваренная" книга воспитателя. - Норильск, 1994.

Приложение 1

###### Методики использования упражнений по развитию творческого воображения детей младшего школьного возраста программы В. Кудрявцева и В. Синельникова

1. Методика «Солнце в комнате»

Основание. Реализация воображения.

Цель. Выявление способностей ребенка к преобразованию «нереального» в «реальное» в контексте заданной ситуации путем устранения несоответствия.

Материал. Картинка с изображением комнаты, в которой находится человечек и солнце; карандаш.

Инструкция к проведению.

Педагог, показывая ребенку картинку: "Я даю тебе эту картинку. Посмотри внимательно и скажи, что на ней нарисовано". По перечислении деталей изображения (стол, стул, человечек, лампа, солнышко и т. д.) педагог дает следующее задание: "Правильно. Однако, как видишь, здесь солнышко нарисовано в комнате. Скажи, пожалуйста, так может быть или художник здесь что-то напутал? Попробуй исправить картинку так, чтобы она были правильной".

Пользоваться карандашом ребенку не обязательно, он может просто объяснить, что нужно сделать для "исправления" картинки.

Обработка данных.

В ходе обследовании педагог оценивает попытки ребенка исправить рисунок. Обработка данных осуществляется по пятибалльной системе:

1. Отсутствие ответа, непринятие задания ("Не знаю, как исправить", "Картинку исправлять не нужно") - 1 балл.
2. "Формальное устранение несоответствия (стереть, закрасить солнышко) -2 балла.

Продолжение Приложения 1.

1. Содержательное устранение несоответствия:

а) простой ответ (Нарисовать в другом месте - "Солнышко на улице") -3 балла.

б) сложный ответ (переделать рисунок - "Сделать из солнышка лампу") - 4 балла.

1. Конструктивный ответ (отделить несоответствующий элемент от других, сохранив его в контексте заданной ситуации ("Картинку сделать", "Нарисовать окно", "Посадить солнышко в рамку" и т.д.) -5 баллов.

2. Методика «Складная картинка»

Основание. Умение видеть целое раньше частей.

Цель. Определение умения сохранить целостный контекст изображения в ситуации его разрушения.

Материал. Складывающаяся картонная картинка с изображением утки, имеющая четыре сгиба (размер 10 \* 15 см)

Инструкция к проведению.

Педагог, предъявляя ребенку картинку: "Сейчас я тебе дам эту картинку. Посмотри, пожалуйста, внимательно и скажи, что на ней нарисовано?" Выслушав ответ, педагог складывает картинку и спрашивает: "Что станет с уткой, если мы сложим картинку вот так?" После ответа ребенка картинка расправляется, снова складывается, а ребенку задается вновь тот же вопрос. Всего применяется пять вариантов складывания – «угол», «мостик», «домик», «труба», «гармошка».

Обработка данных.

В ходе обследования ребенка педагог фиксирует общий смысл ответов при выполнении задания. Обработка данных осуществляется по трехбалльной системе. Каждому заданию соответствует одна позиция при сгибании рисунка. Максимальная оценка за каждое задание - 3 балла. Всего – 15 баллов. Выделяются следующие уровни ответов:

продолжение Приложения 1.

1. Отсутствие ответа, непринятие задания ("Не знаю", " Ничего не станет", "Так не бывает") - 1 балл.
2. Ответ описательного типа, перечисление деталей рисунка, находящихся в поле зрения или вне его, т.е. утеря контекста изображения ("У утки нет головы", "Утка сломалась", "Утка разделилась на части" и т. д.) - 2 балла.
3. Ответы комбинирующего типа: сохранение целостности изображения при сгибании рисунка, включение нарисованного персонажа в новую ситуацию ("Утка нырнула", "Утка заплыла за лодку"), построение новых композиций ("Как будто сделали трубу и на ней нарисовали утку") и т. д. - 3 балла.

Некоторые дети дают ответы, в которых сохранение целостного контекста изображения "привязано" не к какой-либо ситуации, а к конкретной форме, которую принимает картинка при складывании ("Утка стала домиком", "Стала похожа на мостик" и т. д.). Подобные ответы относятся к комбинирующему типу и также оцениваются в 3 балла.

3. Методика «Как спасти зайку»

Основание. Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений.

Цель. Оценка способности и превращение задачи на выбор в задачу на преобразование в условиях переноса свойств знакомого предмета в новую ситуацию.

Материал. Фигурка зайчика, блюдце, ведерко, деревянная палочка. сдутый воздушный шарик, лист бумаги.

Инструкция к проведению.

Перед ребенком на столе располагают фигурку зайчика, блюдце, ведерко, палочку, сдутый шарик и лист бумаги. Педагог, беря в руки зайчика: Познакомься с этим зайчиком. Однажды с ним приключилась такая история.

Решил зайчик поплавать на кораблике по морю и уплыл далеко-далеко от берега. А тут начался шторм, появились огромные волны, и стал зайка тонуть. Помочь зайке можем только мы с тобой. У нас для этого есть несколько предметов (педагог обращает внимание ребенка на предметы, разложенные на столе). Что бы ты выбрал, чтобы спасти зайчика?"

Обработка данных.

В ходе обследования фиксируются характер ответов ребенка и их обоснование. Данные оцениваются по трехбалльной системе.

Первый уровень. Ребенок выбирает блюдце или ведерко, а также палочку при помощи которой можно зайку поднять со дна, не выходя за рамки простого выбора; ребенок пытается использовать предметы в готовом виде, механически перенести их свойства в новую ситуацию. Оценка – 1 балл.

Второй уровень. Решение с элементом простейшего символизма, когда ребенок предлагает использовать палочку в качестве бревна, на котором зайка сможет доплыть до берега. В этом случае ребенок вновь не выходит за пределы ситуации выбора. Оценка – 2 балла.

Третий уровень. Для спасения зайки предлагается использовать сдутый воздушный шарик или лист бумаги. Для этой цели нужно надуть шарик ("Зайка на шарике может улететь") или сделать из листа кораблик. У детей находящихся на этом уровне, имеет место установка на преобразование наличного предметного материала. Исходная задача на выбор самостоятельно превращается ими в задачу на преобразование, что свидетельствует о надситуативном подходе к ней ребенка. Оценка – 3 балла.

4. Методика «Дощечка»

Основание. Детское экспериментирование.

Цель. Оценка способности к экспериментированию с преобразующимися объектами.

Материал. Деревянная дощечка, представляющая собой соединение на петлях четырех более мелких квадратных звеньев (размер каждого звена 15\*15 см)

Инструкция к проведению.

Дощечка в развернутом виде лежит перед ребенком на столе. Педагог: «Давай теперь поиграем вот с такой доской. Это не простая доска, а волшебная: ее можно сгибать и раскладывать, тогда она становится на что-нибудь похожа. Попробуй это сделать».

Как только ребенок сложил доску в первый раз, педагог останавливает его и спрашивает: "Что у тебя получилось? На что теперь похожа эта доска?"

Услышав ответ ребенка, педагог вновь обращается к нему: "Как еще можно сложить? На что она стала похожа? Попробуй еще раз". И так до тех пор, пока ребенок не остановится сам.

Обработка данных.

При обработке данных оценивается количество неповторяющихся ответов ребенка (называние формы получившегося предмета в результате складывания доски ("гараж", "лодочка" и т.д.), по одному баллу за каждое название. Максимальное количество баллов изначально не ограничивается.

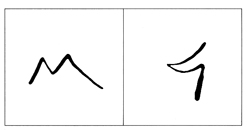
Приложение 2

Игры и упражнения для развития творческого воображения

1. «Закончи рисунок»

Задание на дорисовывание незаконченных фигур является одним из наиболее популярных при изучении и развитии воображения и творческих способностей. Так, например, задание «Закончи рисунок» входит в качестве одного из субтестов в тест креативности Е. Торренса «Неполные (незаконченные) фигуры».

Детям дается лист с изображением простых геометрических фигур: квадрат, круг, треугольник, ромб и т. п. — и линий разной формы: прямые, ломаные, в виде стрелы, зигзаги и т. п..



Предлагается дополнить каждую фигуру или линию так, чтобы получились осмысленные изображения. Дорисовывать можно снаружи, внутри контура фигуры, можно поворачивать листок в любом направлении.

2. Игра «Волшебные кляксы».

До начала игры изготавливается несколько клякс: на середину листа бумаги выливается немного чернил или туши и лист складывается пополам. Затем лист разворачивается, и можно начинать игру. Играющие по очереди говорят, какие предметные изображения они видят в кляксе или в отдельных ее частях. Выигрывает тот, кто назовет больше всего предметов.

3. Нарисуй предмет, используя круг, квадрат, треугольник, трапецию.

Даны графические изображения четырех данных геометрических фигур. Используя их многократно, с изменением размера и пространственного положения, нужно составить из них предметы.

4. «Сюрреалистическая игра» (рисунок в несколько рук)

Первый ученик делает первый набросок, изображает какой-то элемент своей идеи. Второй ученик, обязательно отталкиваясь от первого наброска, делает элемент своего изображения и т.д. до законченного рисунка.

5. «Нелепицы»

Рисуется картинка по любому сюжету - лес, двор, квартира. На этой картинке должны быть 8-10 ошибок, то есть что-то должно быть нарисовано так, как это на самом деле не бывает. Например, машина с одним колесом, заяц с рогами. Некоторые ошибки должны быть очевидны, а другие незаметны. Дети должны показать, что нарисовано неверно.

Приложение 3

Конспект хода урока «Поиск соединения пятен разной величины и формы в силуэте выразительной фигуры» с соответствующими пояснениями

Изложим кратко ход занятия, тема которого «Поиск соединения пятен разной величины и формы в силуэте выразительной фигуры»

Материалы и инструменты:

1. По листочку белой бумаги размером около 15х20 см.

2. Клей.

3. Карандаш.

4. Ластик.

Методические пособия:

1. Магнитная доска.

2. Пятна-силуэты из чёрной бархатной бумаги.

3. Фланелеграф.

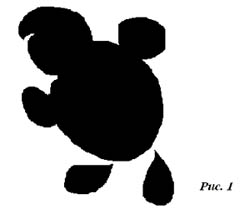
4. Схема вариантов соединения пятен (только для учителя).

Произведения искусства:

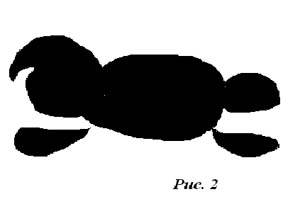
Литография В.Лебедева в книжке Р.Киплинга «Слонёнок», например, «Страус» или «Бегущий слонёнок» (концовка).

Для первого положения фигуры педагог сам выбирает и соединяет между собой два пятна (большое и среднее) с таким расчётом, чтобы все ученики легко могли переставить себе (угадать), кого он задумала изобразить, а затем сами выбрали несколько мелких недостающих пятен и поместили их на свои места. При этом учащиеся стараются показать только, кто изображается, то есть сделать фигуру узнаваемой. Действуют так же, как рисуют фигуру человека или животного, поочерёдно присоединяя друг к другу голову, туловище, руки, ноги и т. д. В результате фигура из пятен-силуэтов почти всегда получается статичной, неопределённой по позе и состоянию - невыразительной.

Затем педагог показывает детям такие действия поиска, благодаря которым фигура станет выразительной. Для этого предлагает им сначала придумать ей имя, а потом угадать, что она - фигура, имеющая имя, - делает, какая она. Намёк (подсказку) на определённое действие можно увидеть во взаимоположении среднего пятен, особенно в повороте, и все ученики это сразу заметят. Кто-то один скажет, что она «пляшет», «танцует», «веселится».



Чтобы показать, что из одних и тех же пятен можно составить разные фигуры, педагог, изменив вертикальное положение листа на горизонтальное, предлагаю детям сделать ещё две картинки (местоположения других пятен дети ищут самостоятельно), все называют каждое действие, чтобы они закрепились в памяти учеников.



Таким образом, в учебных задачах поиск решения осуществляется совместно с учителем и учениками. Однако всё, что педагог делает или говорит - это не примеры правильного решения, а вопросы, позволяющие ученикам предположить, как действовать дальше. Ищут решение сами ученики, соглашаясь или не соглашаясь друг с другом, поправляя или дополняя другого, а задача учителя только направить ход решения в соответствии с тем общим способом, который учащиеся осваивают в процессе решения задачи, - способом поиска выразительных соединений форм, величин, пятен, линий, объёмов и т.д.

Приложение 4

Конспект хода урока «Поиск соединения пятен разной величины и формы в силуэте выразительной фигуры» с соответствующими пояснениями

Изложим кратко ход занятия, тема которого «Поиск соединения пятен разной величины и формы в силуэте выразительной фигуры”.

Материалы и инструменты:

1. По листочку белой бумаги размером около 15х20 см.

2. Клей.

3. Карандаш.

4. Ластик.

Методические пособия:

1. Магнитная доска.

2. Пятна-силуэты из чёрной бархатной бумаги.

3. Фланелеграф.

4. Схема вариантов соединения пятен (только для учителя).

Произведения искусства:

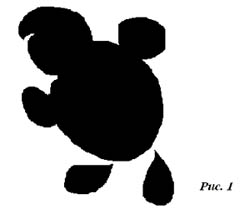
Литография В.Лебедева в книжке Р.Киплинга “Слонёнок”, например, «Страус» или «Бегущий слонёнок» (концовка).

Для первого положения фигуры педагог сам выбирает и соединяет между собой два пятна (большое и среднее) с таким расчётом, чтобы все ученики легко могли переставить себе (угадать), кого он задумала изобразить, а затем сами выбрали несколько мелких недостающих пятен и поместили их на свои места. При этом учащиеся стараются показать только, кто изображается, то есть сделать фигуру узнаваемой. Действуют так же, как рисуют фигуру человека или животного, поочерёдно присоединяя друг к другу голову, туловище, руки, ноги и т. д. В результате фигура из пятен-силуэтов почти всегда получается статичной, неопределённой по позе и состоянию - невыразительной.

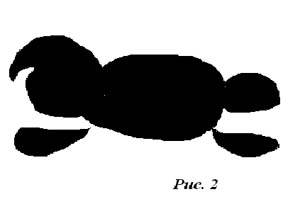
Затем педагог показывает детям такие действия поиска, благодаря которым фигура станет выразительной. Для этого предлагает им сначала

Продолжение Приложения 4

придумать ей имя, а потом угадать, что она - фигура, имеющая имя, - делает, какая она. Намёк (подсказку) на определённое действие можно увидеть во взаимоположении среднего пятен, особенно в повороте, и все ученики это сразу заметят. Кто-то один скажет, что она “пляшет”, “танцует”, «веселится» (Рис.1).



Чтобы показать, что из одних и тех же пятен можно составить разные фигуры, педагог, изменив вертикальное положение листа на горизонтальное, предлагаю детям сделать ещё две картинки (местоположения других пятен дети ищут самостоятельно), все называют каждое действие, чтобы они закрепились в памяти учеников (Рис.2, Рис.3).



Таким образом, в учебных задачах поиск решения осуществляется совместно с учителем и учениками. Однако всё, что педагог делает или говорит - это не примеры правильного решения, а вопросы, позволяющие ученикам предположить, как действовать дальше. Ищут решение сами ученики, соглашаясь или не соглашаясь друг с другом, поправляя или дополняя другого, а задача учителя только направить ход решения в соответствии с тем общим способом, который учащиеся осваивают в процессе решения задачи, - способом поиска выразительных соединений форм, величин, пятен, линий, объёмов и т.д.

Приложение 5

Результаты диагностики универсальных творческих способностей (творческого воображения) детей 1 «Г» класса лицея № 12 (в баллах)

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Фамилии детей | чрезвычайная схематичность, практически полное отсутствие деталей | меньшая схематичность изображения, появление большего числа деталей | предметная оформленность окружающей среды | широко развернутая предметная среда | многократное использование заданной фигуры при построении единой смысловой композиции | тест-фигура уже не выступает как основная часть композиции, а включается в ее сложную целостную структуру в качестве мелкой второстепенной детали |
| Абубакиров Роман | 2 | 4 | 7 | 26 | 13 | 1 |
| Бердяев Серегй | 3 | 2 | 17 | 16 | 4 | 4 |
| Василевский Андрей | 3 | 1 | 13 | 13 | 4 | 2 |
| Елисеев Антон | 7 | 10 | 13 | 16 | 7 | 1 |
| Ермакова Светлана | 2 | 15 | 3 | 14 | 7 | 1  2 |
| Кузнецов Андрей | 2 | 10 | 12 | 24 | 5 | 1 |
| Крикунова Вера | 3 | 15 | 15 | 6 | 9 | 1 |
| Любимова Жанна | 1 | 15 | 15 | 10 | 4 | 3 |
| Михальчук Инна | 2 | 13 | 13 | 13 | 3 | 1 |
| Никитина Ира | 3 | 15 | 18 | 17 | 7 | 1 |
| Першина Оксана | 1 | 14 | 13 | 8 | 4 | 1 |
| Студенова Варя | 3 | 15 | 11 | 17 | 3 | 1 |
| Севостьянова Юля | 2 | 10 | 12 | 10 | 4 | 2 |

Общие результаты диагностики универсальных творческих способностей по группе

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Способности | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Реализм воображения | 18,6% | 12,45% | 52,8% |
| Способность видеть целое раньше частей | 0% | 5% | 95% |
| Надситуативно-преобразовательный характер творческих решений | 13,8% | 2% | 84,2% |