

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

© Ю.Ю. Юмашина

Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург,
Российская Федерация

Поступила в редакцию 04.08.2021

В окончательном варианте 12.10.2021

■ Для цитирования: Юмашина Ю.Ю. Развитие интеллектуально-творческих способностей как педагогический феномен // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 4. С. 115–128. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.9>

Статья посвящена исследованию дивергентного мышления как одной из структур интеллектуально-творческого развития у младших школьников с нарушениями речи. Выявление особенностей творческого мышления младших школьников указанной выше группы легло в основу нашего исследования по обоснованию и экспериментальной проверке возможности применения модульно-обобщающей технологии развития интеллектуально-творческих способностей младших школьников в инклюзивном образовательном процессе. Объектом нашего исследования был выделен процесс развития интеллектуально-творческих способностей обучающихся в инклюзивном образовательном процессе. Предметом исследования служит модульно-обобщающая технология развития интеллектуально-творческих способностей младших школьников. В рамках проведенного исследования были проанализированы методологические основы интеллектуально-творческого развития младших школьников с нарушениями речи. Подобран инструментарий исследования дивергентного мышления для младших школьников, в который вошли 6 субтестов по методике исследования дивергентного мышления в модификации Е.Е. Туник, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой, результаты были обработаны статистически: расчет средних значений, стандартных отклонений; произведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена. Выделены основные компоненты дивергентного мышления школьников младшего возраста в контексте их общего интеллектуально-творческого развития. Конкретизированы понятия «интеллектуально-творческое развитие», «дивергентное мышление», «типология младших школьников с нарушениями речи». В ходе исследования были получены объективные показатели развития дивергентного мышления, а также особенности данного типа мышления у младших школьников с речевыми нарушениями. Автором показаны особенности дивергентного мышления младшего школьника. Полученные результаты могут помочь педагогам в разработке и подборе адекватных методов и приемов в коррекционно-развивающей работе с младшими школьниками с нарушениями речи.

Ключевые слова: интеллектуально-творческие способности, педагогический феномен, интеллект, ФГОС, дивергентное мышление.

DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL AND CREATIVE ABILITIES AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON

© Yu.Yu. Yumashina

Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation

■ For citation: Yumashina Yu.Yu. Development of intellectual and creative abilities as a pedagogical phenomenon. *Vestnik of Samara State Technical University. Series Psychological and Pedagogical Sciences*. 2021;18(4):115-128. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.4.9>

The paper is devoted to the study of divergent thinking as one of the structures of intellectual and creative development of primary school children with speech disorders. The methodological foundations of the research problem are analyzed. The tools for the study of divergent thinking for primary school children are selected. The main components of divergent thinking of young schoolchildren in the context of their general intellectual and creative development are highlighted. The concepts of “intellectual and creative development”, “divergent thinking”, “typology of primary school children with speech disorders” are specified. In the course of the study, objective indicators of the development of divergent thinking were obtained, as well as the features of this type of thinking in younger schoolchildren with speech disorders. The author shows the features of divergent thinking of younger students. The results obtained can help teachers in the development and selection of adequate methods and techniques in correctional and developmental work with younger students with speech disorders.

Keywords: abilities, pedagogical phenomenon, intellect, federal state educational standard intellectual and creative, intelligence, divergent thinking.

Введение

Развитие науки и техники способствовало появлению новых форм учебной коммуникации, новейших методов решения образовательных задач. Одной из стратегических задач реформирования образования является формирование образованной, творческой личности, становление ее физического и нравственного здоровья.

Решение этой задачи предполагает психолого-педагогическое обоснование содержания и методов учебно-воспитательного процесса, направленного именно на развитие личности учащихся. Однако этому процессу пока не хватает целеустремленности и научно-методического обеспечения. Поэтому процесс «личностной» перестройки учебно-воспитательного процесса происходит спонтанно, медленно, неэффективно. В связи с этим педагоги и психологи осознают острую необходимость в создании и реализации личностного подхода к ученику как одного из принципов организации учебно-воспитательной работы.

Современное общество меняется достаточно быстро, трудно прогнозировать даже ближайшее будущее. Поэтому невозможно предсказать, какие знания могут понадобиться ребенку в его внешкольной жизни, а какие — нет. Учитывая это, можно утверждать, что в современном учебном заведении перед учителем, и особенно учителем начальных классов, встает первоочередная задача не накопления ребенком информации, а развития мышления, умения анализировать ситуацию, планировать свои действия на несколько шагов вперед, адекватно оценивать результаты, самостоятельно приобретать и перерабатывать информацию, превращая знания в инструмент познания других видов деятельности, умения конструктивно взаимодействовать с другими.

Вот почему на первый план учебно-воспитательного процесса выходит проблема развития творческих способностей учащихся, обучения их мыслить творчески и критически, воспитания личности каждого ребенка. Именно в процессе интеллектуального воспитания происходит формирование не только интеллектуальной культуры личности, но и творческих способностей.

1. Обзор литературы

В соответствии с принятием и реализацией ФГОС перед школами поставлена задача развития у учащихся интеллектуально-творческих способностей. Анализ педагогической литературы указывает на противоречие. С одной стороны, общество предъявляется требование о развитии на базе школы творческих способностей и интеллектуальных способностей учащихся [1]. С другой стороны, введение ФГОС предоставило возможность педагогам разрабатывать и внедрять инновационные практики в учебную деятельность, чтобы развивать интеллектуально-творческие способности учащихся, создавая для этого специальные условия и требования под осуществление учебной деятельности. Необходимо понимать, что каждый школьник обладает своим интеллектуально-творческим потенциалом; следовательно, педагогу следует использовать индивидуальный подход в организации работы с учащимися [2].

Креативный процесс можно оценивать по чувствительности к проблеме, способности к синтезу, чувству сходства и пониманию различий, способности к воссозданию недостающих деталей, дивергентности мышления (не следовать по избитому пути), беглости мысли (беглости речи) и т. д. [3].

Дивергентная продукция по Гилфорду [3] — это поиск и генерирование новых информационных объектов. Односторонняя связь дивергентного (творческого) мышления и успешности обучения подтверждается как отечественными учеными (Е.Е. Туник и др.), так и зарубежными (Гилфорд, Торренс и др.).

Значение дивергентности в интеллектуально-творческом развитии школьников остается недостаточно изученным. Однако поставленная перед системой школьного образования в России задача воспитать творческую личность, способную предложить что-то новое, самостоятельно мыслящую и имеющую творческий подход к жизни как средство быстрой адаптации к новым, часто меняющимся условиям [4, 5], мотивирует педагога уже сегодня искать более эффективные пути развития, обучения и воспитания школьников.

Тесное сплетение педагогики и психологии на современном этапе развития наук предполагает междисциплинарное изучение понятий «интеллект», «творчество», «способности».

Во всем многообразии научных подходов и авторских интерпретаций понятия «интеллект» все сходятся в том, что это «способность». Дж. Гилфорд, изучая интеллект, выделил 120 его факторов, которые сложились в структуру конвергентного и дивергентного мышления. Причем дивергентность, являясь, по мнению ученого, основой творчества, относится к общим способностям в структуре интеллекта. Таким образом, впервые была проведена связь между интеллектом и творчеством, положено начало изучения интеллектуально-творческих способностей.

Важным для нашего исследования является положение о том, что Э. Торренс, рассматривая *креативность* как способность к обостренному восприятию жизненных проблем, пробелов в знаниях и т. д., понимал творчество как процесс, который включает в себя ряд стадий: восприятие и выделение проблемы, поиск ее решения, формулирование гипотезы, ее проверка, нахождение решения и получение результата [2]. Это позволяет нам говорить о творчестве как об интеллектуальной способности, позволяющей адаптироваться к окружающей действительности и находить пути компенсации пробелов в знаниях

и навыках. Таким образом, значение развития интеллектуально-творческих способностей приобретает особое положение в системе обучения и воспитания.

Если рассматривать интеллект согласно операционной теории интеллекта Ж. Пиаже [6], то его необходимо связать прежде всего с такими психическими процессами, как сознание, воображение, память, восприятие, внимание. Детерминантой интеллекта, по Ж. Пиаже, можно считать возможность осуществлять гибкое и одновременно устойчивое приспособление к физической и социальной действительности, а его основная цель — выстраивание взаимодействия между средой и индивидом. Особое внимание уделено взаимосвязи интеллекта с памятью, поскольку такая связь, по мнению П.П. Блонского, выявляется на уровне взаимодействия памяти и мыслительной деятельности, которая без активизации памяти не протекает продуктивно [7].

Во многих исследованиях показано, что *интеллект формируется и развивается на уровне мышления*, а все остальные психические процессы являются либо вспомогательными, либо производными интеллектуально-творческого развития. Мышление является преобразующим процессом.

Таким образом, в структуре интеллектуально-творческих способностей можно выделить два блока способностей: познавательные способности (ковергентные) и творческие способности (дивергентные). В структуре 1-го блока целесообразно выделить образное мышление, практическое мышление, теоретическое мышление, логическое мышление, словесное мышление. Во 2-м блоке — дивергентное (творческое) мышление.

Придерживаясь научного положения о том, что мышление связано с речевой деятельностью, отметим, что последняя играет по отношению к мышлению второстепенную роль. Речевая деятельность при умственном процессе выполняет функцию продуцирования, подключение речи к мыслительному процессу необходимо как средство продуцирования мыслей и идей, то есть умственная деятельность при активном взаимодействии мышления и внешней речи переходит на уровень интеллектуальной активности. Между тем, как считает А.В. Брушлинский [8], продуцирование при интеллектуальной деятельности может быть связано и с работой внутренней речи (на уровне мыслеформ). В связи с этим при изучении интеллектуально-творческих способностей следует уделять особое внимание состоянию речевой функции.

Интеллектуально-творческие способности находят все большее отражение в научной и педагогической литературе через понятие «умение». Так, И.А. Меньчинская выделяет понятие «интеллектуально-творческое умение» как знание рационального приема для осуществления мыслительной операции при решении различных задач. При этом А.И. Тубельский говорит об универсальности интеллектуально-творческого умения, которое может быть использовано в познании, освоении и преобразовании как нескольких областей, так и различных сфер деятельности [9].

М.А. Ушакова определяет интеллектуально-творческое умение как способы выполнения действий, освоенные посредством подражания, самостоятельного размышления, оригинальности осмысления учебных задач, результатом которых является продуктивный стиль мыследеятельности [10].

Изучая историю становления и развития педагогики интеллектуально-творческих способностей, можно отметить растущий интерес к проблеме развития интеллектуально-творческих способностей в следующие периоды:

- дореволюционный период — достаточно частое применение метода «сократического диалога» в учебно-воспитательном процессе;
- 20–30-е годы — активное использование методов исследования (лабораторно-бригадный метод, метод проектов, задач и другие) с фактическим отсутствием теоретического обоснования;
- 60–80-е годы — теоретическое и практическое обоснование проблемного обучения. В педагогических исследованиях доказывается необходимость формирования в процессе обучения умственных действий (анализ, сравнение, обобщение); тем не менее эти навыки классифицируются как специальные способности;
- 80–90-е годы — теоретические основы системы развития образования, основной задачей которого является разработка логических навыков, в то время как приоритетом является развитие интеллектуально-творческих способностей.

В недавних исследованиях развитие интеллектуально-творческих способностей связывается с реализацией личностно-ориентированного подхода к обучению, необходимость которого обосновывали В.В. Давыдов, В.И. Звягинцев, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, И.С. Якиманская.

В концепции личностно-ориентированного обучения основное внимание уделяется воспитанию личности и развитию ее индивидуальных качеств. При таком подходе развитие личности выступает в качестве основного элемента учебного процесса. Образование служит только как средство развития, а не самоцель. Учебный процесс направлен на максимальное развитие личности и основывается на принципе творческого сотрудничества между учителями и учениками [11].

В педагогике и педагогической психологии существуют научные направления, разрабатывающие проблему формирования интеллектуально-творческих способностей: это развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин), проблемное обучение (А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и другие), теория воспитания интеллектуальной творческой личности ученика (В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская и другие).

Развитию интеллектуально-творческих способностей должно уделяться достаточное внимание в урочной и внеурочной деятельности. Необходимо рассматривать интеллектуально-творческий потенциал учащихся как интегративное свойство, судить о его проявлении можно по способности и готовности учащегося использовать творческий подход, проявляя инициативу для решения тех или иных задач. Данное интегративное свойство, как и любые другие способности учащихся, требуется развивать. Это необходимо для самосовершенствования личности и самообразования.

Особое внимание развитию интеллектуально-творческих способностей должно уделяться в рамках внеурочной деятельности, так как она является частью учебно-воспитательного процесса и позволяет грамотно подойти к организации свободного времени обучающихся в школе [12].

В рамках урочной и внеурочной деятельности для развития интеллектуально-творческих способностей учащихся необходимо создавать и поддерживать благоприятные условия.

Именно в этой среде у учащихся должна быть возможность проявить свои творческие способности. Внеурочная деятельность решает одну из главных

задач в учебно-воспитательной работе — она позволяет удовлетворить потребности современных школьников в неформальном общении.

В череде реформ в системе образования произошло изменение содержания образования, требования к его качеству и условиям учебно-воспитательной среды. Сегодня развитие интеллектуально-творческих способностей ведется не просто как работа отдельных учащихся и пассивное участие остальных в качестве пассивных участников учебно-воспитательного процесса, а как деятельность, направленная на удовлетворение многообразных потребностей современных школьников.

Так, развитию интеллектуально-творческих способностей у учащихся школы способствует их участие в самоуправлении, подготовке и реализации общественно полезных проектов, участие в исследовательской и культурно-досуговой работе.

Учебно-воспитательный процесс, направленный на развитие интеллектуально-творческих способностей, имеет выраженную социально-педагогическую направленность, поскольку в рамках этой деятельности выявляются потребности школьников в реализации творческого потенциала, развитии интеллекта, и посредством создания специальных условий учебно-воспитательного процесса происходит удовлетворение этих потребностей. Развитие интеллектуально-творческих способностей имеет особое значение для сферы нравственного воспитания школьников.

С. Смирнов в своем исследовании указывает на то, что развитые интеллектуально-творческие способности ребенка чрезвычайно важны с позиции социализации его личности. Для развития способностей могут использоваться разные формы организации деятельности учащихся.

Л.Ф. Полякова в своей хрестоматии по педагогике указывает, что через организацию внеклассной работы у школьников появляется возможность углубить свои знания, развить творческие способности и удовлетворить интересы [12].

Как считает большинство педагогов-практиков, современная школьная среда должна предоставлять возможности для реализации ребенком своего творческого потенциала.

В условиях внеучебной среды целью является углубление среди школьников их интереса к разным областям знаний и видам деятельности, именно через это осуществляется развитие интеллектуально-творческих способностей.

Одним из условий организации внеучебной работы является то, что она должна дополнять основной образовательный процесс и быть ориентирована на решение его проблем. Учащимся должна предоставляться достаточная свобода для выбора ими внеурочной деятельности, ориентированной на развитие интеллектуально-творческих способностей. В частности, на базе школы могут организовываться секции и кружки разной направленности, чтобы у каждого учащегося была возможность выбрать интересное направление деятельности.

Чтобы развить у школьников интеллектуально-творческие способности, педагогу необходимо решить несколько задач. Во-первых, создать условия для формирования у каждого учащегося положительной «Я-концепции». Каждый учащийся должен осознать чувство собственной значимости в рамках учебно-воспитательной работы, почувствовать уверенность в положительном отношении к нему со стороны всех участников образовательного процесса, убедиться

на практике в успешном овладении теми или иными навыками в рамках выбранного им поля деятельности.

Во-вторых, развить у школьников навыки коллективного взаимодействия, что является неотъемлемым условием для успешного прохождения шагов социализации. У ребенка должно сформироваться положительное отношение как к себе, так и к другим людям. Например, по результатам выполнения общественно значимых проектов школьникам необходимо предоставить возможность презентовать их, так как в основе таких проектов находится решение социально значимой проблемы. Только при развитых навыках сотрудничества у школьников формируется положительная «Я-концепция».

В-третьих, создать условия для осознания школьниками необходимости участия в творческой деятельности. Это делается путем организации секций и кружков разной направленности, путем предоставления возможности познакомиться с разными видами деятельности, которыми можно заниматься во внеурочное время. Педагогу в этом процессе необходимо делать упор на индивидуальные особенности ребенка, учитывать имеющиеся умения и навыки, условия и ресурсы для их развития.

В-четвертых, создать условия для формирования мировоззрения детей через усвоение норм поведения и правил для организации конкретных видов деятельности.

В-пятых, способствовать развитию познавательных интересов у школьников, обеспечивая преемственность между основным и дополнительным образованием, возможность применения в ходе выполнения работы метапредметных знаний.

Развитие интеллектуально-творческих способностей учащихся усиливает эффект от проведения учебной работы и в то же время положительно отражается на воспитании ребенка как полноценной личности и представителя общества. В рамках внеурочной деятельности обучающая функция не имеет приоритета, она служит лишь вспомогательной. В то же время она способствует реализации развивающей и воспитывающей функции. Обучающая функция сводится не к формированию системы знаний, а к развитию навыков в области самореализации, исследовательской работы и коллективной жизни [13].

Что касается развивающей функции, то она сводится к развитию у школьников интеллектуально-творческих способностей с учетом многообразия у них интересов в том или ином виде деятельности. Например, если у ребенка есть артистические способности, то ему должна быть предоставлена возможность участвовать в спектакле или празднике с участием родителей и других учащихся. Если у школьника есть интерес к углубленному изучению естественных наук, то ему должна быть предоставлена возможность участия в конкурсах и научно-исследовательской работе для применения знаний и получения новых знаний через осуществление практической деятельности. Создавая условия для реализации развивающей функции, педагог выявляет у ребенка скрытые способности и интересы к той или иной сфере деятельности.

Через участие школьников во внеурочной деятельности ими расширяется социальный опыт, а это является необходимым условием для развития интеллектуально-творческого потенциала. Когда мы говорим о развитии интеллектуально-творческих способностей через участие школьников во внеурочной деятельности, то и здесь должна производиться оценка успеваемости учащихся.

Как правило, здесь используется следующий подход: комплексно оценивается уровень развития тех или иных компетенций, навыков, делается вывод об успешности участия в общественной жизни, например через подготовку и презентацию проекта, направленного на решение социальной проблемы.

Результаты участия школьника во внеурочной деятельности должны добавляться к его портфолио. При этом выявленные в ходе индивидуальной работы склонности и интересы в дальнейшем необходимо использовать в работе по профессиональной ориентации.

Участие школьников в секциях и кружках должно быть ориентировано на совершенствование имеющихся умений и навыков, их применение в практической работе, которая в основном носит самостоятельный характер. Развитию интеллектуально-творческих способностей учащихся способствуют следующие формы организации деятельности:

- включение их в члены клубов и творческих объединений по интересам;
- включение в детские объединения при школе и учреждениях дополнительного образования и т. д.

Для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса необходимо обеспечить выполнение определенных педагогических принципов.

В частности, требуется обеспечить реализацию принципа целесообразности, то есть определить конкретные цели и задачи при проведении работы по развитию интеллектуально-творческих способностей.

Также требуется спрогнозировать желаемые результаты от участия школьников в тех или иных видах внеурочной деятельности. Более того, необходимо рассматривать учебно-воспитательную среду в рамках внеучебной деятельности как оптимальную для проведения коррекционной работы с теми учащимися, которые относятся к категории трудных подростков и нуждаются в применении по отношению к ним индивидуального подхода.

Таким образом, развитию интеллектуально-творческих способностей на уроках способствуют новые формы организации учебной деятельности и формы взаимодействия между педагогом и учащимся.

Развитию интеллектуально-творческого потенциала способствует приобщение учащихся к внеурочной деятельности, где они могут выбрать для себя интересное направление, получить успешный социальный опыт и углубить предметные знания.

2. Материалы и методы

Целью нашего исследования являлись обоснование и экспериментальная проверка возможности применения модульно-обобщающей технологии развития интеллектуально-творческих способностей младших школьников в инклюзивном образованном процессе. В общей цели исследования была выделена цель диагностического исследования: выявить особенности дивергентного мышления у младших школьников с нарушениями речи.

Экспериментальная группа состояла из 270 испытуемых. Из них нормотипичных учащихся начальной школы было 90, данная группа рассматривалась как контрольная; экспериментальная группа разделена на 2 подгруппы по 90 человек каждая, в первую вошли учащиеся младших классов с нарушениями речи без сопутствующих нарушений, во вторую группу вошли учащиеся

с нарушениями речи при интеллектуальных отклонениях по типу задержки психического развития (ЗПР). Все испытуемые являются учениками общеобразовательных школ г. Оренбурга.

Методика исследования дивергентного мышления — в модификации Е.Е. Туник, Д.Б. Богоявленской, Т.А. Барышевой [14].

Критерии оценки:

1. Беглость (легкость, продуктивность) — этот фактор характеризует беглость творческого мышления и определяется общим числом ответов.

2. Гибкость — фактор характеризует гибкость творческого мышления, способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов.

3. Оригинальность — фактор характеризует оригинальность, своеобразие творческого мышления, необычность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа.

4. Точность — фактор, характеризующий стройность, логичность творческого мышления, выбор адекватного решения, соответствующего поставленной цели.

Для проведения диагностического исследования были выбраны следующие субтесты:

Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления).

Субтест 2. Заключение.

Субтест 3. Выражение — модификация для 9–15 лет.

Субтест 4. Составление изображений.

Субтест 5. Слова — модификация для детей 5–8 лет.

Субтест 6. Словесная ассоциация.

Полученные результаты были обработаны как количественно, так и качественно. Также результаты были обработаны статистически: расчет средних значений, стандартных отклонений; произведен корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена.

Следует отметить, что в группе младших школьников с нарушениями речи преимущественно 76 % испытуемых имеют общее недоразвитие речи (ОНР) 3-го уровня. 18 % учащихся имеют ОНР 2-го уровня и 6 % — фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР). У всех учащихся отмечены смешанные дисграфические нарушения с преобладанием нарушения языкового анализа и синтеза.

3. Результаты исследования

В рамках исследования была выстроена следующая процедура проведения тестирования.

Субтест 1. Использование предметов (варианты употребления). Задача: перечислить как можно больше способов использования предмета, отличающихся от обычного употребления. Инструкция испытуемому: газета используется для чтения, ты можешь придумать другие способы использования газеты. Что из нее можно сделать? Как ее можно использовать?

Инструкция зачитывается устно. Время выполнения субтеста — 3 мин. Все ответы дословно записываются психологом при индивидуальной форме проведения. При групповой форме проведения ответы записывают сами испытуемые. Время засекается после прочтения инструкции. Оценивание: результаты

выполнения теста оценивались в баллах. Имеются три показателя: беглость, гибкость, оригинальность.

Субтест 2. Заключение. Задача: перечислить различные последствия гипотетической ситуации. Инструкция испытуемому: вообрази, что случится, если животные и птицы смогут разговаривать на человеческом языке. Время выполнения субтеста — 3 минуты.

Оценивание: Результаты выполнения субтеста оценивались в баллах. Имеются два показателя: беглость, оригинальность.

Субтест 3. Выражение — модификация для детей 9–15 лет. Задача: придумать предложения, состоящие из четырех слов, в которых каждое слово начинается с указанной буквы. Инструкция испытуемому: придумай как можно больше предложений, состоящих из четырех слов, причем каждое слово в предложении начинается с указанной буквы. Вот эти буквы (испытуемым предъявляются напечатанные буквы): ВМСК. Пожалуйста, используй буквы только в таком порядке, не меняй буквы местами. Привожу пример предложения: Веселый мальчик смотрит кинофильм. А теперь придумай как можно больше своих предложений с этими буквами. Время выполнения субтеста — 5 минут. Оценивание: результаты выполнения субтеста оценивались по трем показателям — беглость, гибкость, оригинальность.

Субтест 4. Составление изображений. Задача: нарисовать заданные объекты, пользуясь определенным набором фигур. Инструкция испытуемому: нарисуй определенные объекты, пользуясь следующим набором фигур: круг, прямоугольник, треугольник, полукруг. Каждую фигуру можно использовать несколько раз, менять их размеры и положение в пространстве, но нельзя добавлять другие фигуры или линии. В первом квадрате нарисуй лицо, во втором — дом, в третьем — клоуна, а в четвертом — то, что ты хочешь. Подпиши четвертый рисунок. Время выполнения всех рисунков — 8 минут. Оценивание производится по двум показателям: беглость–гибкость, оригинальность.

Субтест 5. Слова — модификация для детей 5–8 лет. Субтест проводится индивидуально. Задача: придумать слова, которые начинаются или оканчиваются определенным слогом. Инструкция испытуемому: 1 часть — придумай слова, которые начинаются на слог «по», например «полка» (время выполнения — 2 минуты). 2 часть — придумай слова, которые оканчиваются на слог «ка», например «сумка» (время выполнения — 2 минуты). Время выполнения всего субтеста — 4 минуты. Оценивание: результаты выполнения субтеста оценивались в баллах. Имеются два показателя: беглость, оригинальность.

Субтест 6. Словесная ассоциация. Задача: привести как можно больше определений для общеупотребительных слов. Инструкция испытуемому: приведи как можно больше определений для слова «книга». Например: «красивая книга» — какая еще бывает книга? Время выполнения субтеста — 3 минуты. Оценивание: результаты выполнения субтеста оцениваются в баллах по трем показателям: беглость, гибкость, оригинальность.

Субтесты показали: в экспериментальной группе нормотипичных детей у 100 % испытуемых имеется высокий уровень сформированности семантики понятий. Дети данной группы с высокой активностью выполняли предложенное задание. Учащиеся с высокой мотивацией подбирали варианты использования различных предметов. Количество предложенных вариантов было более

5 у каждого. Первые 3 предложенных варианта характеризовались типичностью характеристик, но все последующие варианты показывали более гибкие, нестандартные, в некоторых случаях «сказочные» подходы. При выполнении субтестов первая подгруппа учащихся (с нарушениями речи, не имеющих интеллектуальных отклонений) показала следующие результаты: 5 % детей этой группы показали средние показатели и 95 % — низкий уровень. Основную сложность при выполнении задания у младших школьников этой группы вызывает подбор слов. Испытуемые с трудом подбирали даже общепризнанные характеристики использования предложенных предметов. С одной стороны, эта сложность возникла от существенной ограниченности словарного запаса и бедности фразовой речи, а с другой стороны, отмечались сложности смыслового понимания самих предметов и проявлялась невозможность «придумать» свое смысловое применение. Т. е. имели место и ограниченность семантики понятий, несформированность семантических полей, и трудности соотнесения предмета и его полезности. Такие результаты позволяют нам предположить наличие своеобразных трудностей адаптации не только в рамках образовательного процесса, но и в рамках коммуникативного компонента взаимодействия с другими людьми. В ходе наблюдения за этой группой детей нами были отмечены следующие коммуникативные особенности: 1) часто переспрашивают и ждут подсказку от взрослого (72 % испытуемых данной группы), притом что совершенно не используют ее; 2) проявляют агрессию как вербально, так и физически (отмахиваются, оговариваются, конфликтуют) по отношению к другим детям; 3) не жалуются; 4) не просят помощи, а «ждут готовый ответ». Все эти особенности показывают, что к младшему школьному возрасту сложились два варианта деятельности: во-первых, «я все равно не могу, сделай за меня» (60 %), что показывает снижение мотивации к деятельности и привычку «не прикладывать никаких сил»; во-вторых, манипуляторное поведение, «делать и думать я не буду, вам надоест и вы сами сделаете за меня», что проявляется в частых повторах, множестве уточняющих вопросов без реальной деятельности.

Вторая подгруппа, в которую вошли младшие школьники с нарушениями речи при ЗПР, показала стопроцентно низкие результаты при выполнении субтестов. На фоне грубо заниженного словарного запаса отмечалась совершенная беспомощность при подборе вариантов применения. Учащиеся данной группы преимущественно не выполняли задание, пропускали информацию, не задавали вопросов, не привлекали к себе внимание, предпочитали «отсидеться». В индивидуальных беседах отмечается снижение общей мотивации к обучению, основной характеристикой которого становится обреченная неуспешность в учебе: «Зачем я буду делать, все равно не правильно». Такое поведение характерно уже со 2-го класса. Для первоклассников же преимущественны ответы типа «не могу», «не знаю» и сразу отказ от выполнения, даже без попытки приступить к заданию. Однако в ходе наблюдения за детьми было отмечено, что именно эта категория находит контакт с более взрослыми учащимися, стараясь подружиться с ними, более адаптивна в бытовых вопросах при общей рассеянности, точно знает, когда и где можно поесть. Конечно, мы не можем однозначно определить, но можем предположить, что это и есть компенсаторный компонент в рамках социализации при перекомпенсации уже осознанных детьми особенностей своего развития. И чем старше они становятся, тем

сильнее проявляется в них тяга к более старшим учащимся вследствие мнимой стабильности коммуникации в рамках неформального общения, в отличие от непосредственно образовательной деятельности.

Развитие творческих способностей в рамках интеллектуальной деятельности при нарушении интеллектуального развития может быть таким же успешным, как и при сохранном интеллекте, и не влияет на уровень успешности в обучении и реализации социально значимого навыка — психологической и социальной адаптации лиц с ОВЗ.

Это подтверждают исследования творческого интеллекта у успешно обучающихся детей и детей с низкой успеваемостью, проведенные Е.Е. Туник [13]: «Высоким значениям показателя успешности в учебе не всегда соответствуют высокие значения показателя творческой способности, они могут быть и очень низкими, что свидетельствует о том, что для достижения успешности в учебе не обязательно наличие творческого потенциала. Можно сделать вывод, что ребенок, обладающий высоким творческим потенциалом, будет чаще всего хорошо учиться, т. е. соблюдается достаточное условие».

Современные мировые подходы в формировании креативности и дивергентного мышления в целом показывают тяготение к неспецифическим педагогическим приемам. Так, Матье Энселен, Александр Обри и Беатрис Бурден [15] показывают положительную динамику в развитии дивергентности мышления в критериях оригинальности и беглости при включении в педагогическую работу такого направления, как «импровизация» в рамках работы в «импровизационном театре». Данное направление широко транслируется во Франции; имеется тенденция к расширению интереса к этому направлению в мировом педагогическом пространстве. Однако для всестороннего развития дивергентного мышления необходима работа по развитию последовательности деятельности и глубины понимания поставленной задачи, чего не смогли добиться в своем исследовании Матье Энселен, Александр Обри и Беатрис Бурден.

Наше исследование показало, что для успешности развития творческой способности как потенциального средства повышения успешности в процессе обучения необходим достаточный уровень речевого развития. При этом для качественного усвоения знаний необходимо формировать способности к расширению речевых возможностей учащихся и навыки нестандартных алгоритмов при решении поставленных задач при условии создания особой образовательной среды, которой может выступить инклюзивная система обучения. В нашем исследовании все критерии дивергентности показывают рост при работе по модульно-обобщающей технологии, в т. ч. гибкость, беглость, оригинальность и точность.

Обсуждение и заключение

Теоретический анализ литературы показывает, что проблема рассматривалась достаточно широко. В то же время целый ряд конкретных (методических) вопросов, связанных со взаимосвязью конвергентного и дивергентного мышления в структуре интеллектуально-творческих способностей, остается мало разработанным. К этим вопросам можно отнести прежде всего связь вербального и невербального компонентов интеллектуально-творческих способностей. Практически отсутствуют исследования интеллектуально-творческих способностей у школьников с нарушениями речи. Имеются

лишь работы по исследованию интеллектуальных способностей без учета дивергентности.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые частные выводы о том, что структура интеллектуально-творческих способностей имеет сложную и разветвленную систему взаимосвязанных компонентов. Ведущую роль при формировании интеллектуально-творческих способностей играет мышление. Наряду с этим необходимо отметить следующее: особую роль при формировании и развитии интеллектуально-творческих способностей играет уровень развития речи в тесном взаимодействии с мышлением. Их консолидация определяет состояние интеллектуально-творческого развития обучающегося в целом.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что для системного и всестороннего обучения и развития личности школьника необходимо рассматривать его интеллектуальное развитие в системе интеллектуально-творческих способностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопян М.А., Оганнисян Л.А., Данчук М.П. Развитие профессионально значимых личностных ресурсов студентов в процессе обучения в вузе // Наука и мир. – 2016. – № 2 (30). – Т. 3. – С. 39–42.
2. Данчук И.И., Данчук М.П. Организация творческой деятельности школьников в технологическом образовании как социально значимая психолого-педагогическая проблема // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – № 8. – С. 45–56.
3. Марцинковская Т.Д. История психологии. – М.: Академия, 2001. – 538 с.
4. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. – URL: <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyu-proekt-obrazovanie> (дата обращения: 06.06.2021).
5. Фурин А.Г. Теоретические основы интеллектуального потенциала в условиях креативной экономики // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – № 2 (6). – С. 59–63.
6. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Учеб. пособие / Под ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. – М.: Гардарики, 2001. – 622 с. – С. 296–324.
7. Блонский П.П. Память и мышление. – СПб: Питер, 2001.
8. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. – М., 1996. – 392 с.
9. Учитель, который работает не так: опыт развития индивидуальности учеников и учителей: сборник статей / Под ред. А.И. Турбельского. – М.: Парсифаль, 1996. – 336 с.
10. Ушакова М.А. Формирование интеллектуально-творческих умений младших школьников в процессе учебной деятельности // ИТС. – 2012. – № 1 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-intellektualno-tvorcheskih-umeniy-mladshih-shkolnikov-v-protse-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 04.06.2021).
11. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 04.06.2021).
12. Полякова Л.Ф. Формирование креативной личности в процессе обучения иностранному языку // Таврический научный обозреватель: электронный научный журнал. – 2015. – № 4. – Ч. II. – С. 56–59.
13. Современные образовательные технологии: педагогика и психология: монография. Кн. 15 / А.В. Айпачев, С.А. Борщенко, И.Е. Буршит и др. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – 406 с.
14. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 44 с.
15. Mathieu Hainselin, Alexandre Aubry, Béatrice Bourdin. Improving Teenagers' Divergent Thinking With Improvisational Theater. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01759/full> (accessed June 21, 2021).

REFERENCES

1. Akopyan M.A., Ogannisyana L.A., Danchuk M.P. Razvitiye professional'no znachimykh lichnostnykh resursov studentov v protsesse obucheniya v vuze [Development of professionally significant personal resources of students in the process of studying at the university]. *Nauka i mir*. 2016. No. 2 (30). Vol. 3. Pp. 39–42.
2. Danchuk I.I., Danchuk M.P. Organizatsiya tvorcheskoy deyatel'nosti shkol'nikov v tekhnologicheskoy obrazovaniy kak sotsial'no znachimaya psikhologo-pedagogicheskaya problema [Organization of creative activity of schoolchildren in technological education as a socially significant psychological and pedagogical problem]. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki*. 2016. No. 8. Pp. 45–56.
3. Marcinkovskaya T.D. Istoriya psikhologii [History of psychology]. Moscow: Akademiya Publ., 2001. 538 p.
4. Natsional'nyy proyekt «Obrazovaniye» [National Project «Education»]. <https://strategy24.ru/rf/education/projects/natsionalnyy-proekt-obrazovanie> (accessed June 6, 2021).
5. Furin A.G. Teoreticheskiye osnovy intellektual'nogo potentsiala v usloviyakh kreativnoy ekonomiki [Theoretical foundations of intellectual potential in the conditions of creative economy]. *Nauchno-issledovatel'skiye publikatsii*. 2014. No. 2 (6). Pp. 59–63.
6. Gal'perin P.Ya., El'konin D.B. K analizu teorii Zh. Piazhe o razvitiy detskogo myshleniya [To the analysis of the theory of Zh. Piaget on the development of children's thinking]. *Zhan Piazhe: teoriya, eksperimenty, diskussii: Ucheb. posobiye / Pod red. L.F. Obukhovoy, G.V. Burmenskoy*. Moscow: Gardariki Publ., 2001. 622 p. Pp. 296–324.
7. Blonskiy P.P. Pamyat' i myshleniye [Memory and thinking]. St. Petersburg: Piter Publ., 2001.
8. Brushlinskiy A.V. Sub'yekt: myshleniye, ucheniye, vobrazheniye [Subject: thinking, teaching, imagination]. Moscow, 1996. 392 p.
9. Uchitel', kotoryy rabotayet ne tak: opyt razvitiya individual'nosti uchениkov i uchiteley: sbornik statey / Pod red. A.I. Turbel'skogo [The teacher who works wrong: the experience of developing the individuality of students and teachers: a collection of articles/ Edited by A.I. Turbelsky]. Moscow: Parsifal Publ., 1996. 336 p.
10. Ushakova M.A. Formirovaniye intellektual'no-tvorcheskikh umeniy mladshikh shkol'nikov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti [Formation of intellectual and creative skills of primary school students in the process of educational activity]. ITS. 2012. No. 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-intellektualno-tvorcheskih-umeniy-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-uchebnoy-deyatelnosti> (accessed June 4, 2021).
11. Kontseptsiya modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda [The concept of modernization of Russian education for the period up to 2010]. <http://www.edu.ru> (accessed June 4, 2021).
12. Polyakova L.F. Formirovaniye kreativnoy lichnosti v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Formation of a creative personality in the process of teaching a foreign language]. *Tavricheskiy nauchnyy obozrevatel': elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2015. No. 4. Vol. II. Pp. 56–59.
13. Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii: pedagogika i psikhologiya: monografiya. Kn. 15 [Modern educational technologies: pedagogy and psychology: monograph. Book 15]. A.V. Ajpachev, S.A. Borshhenko, I.E. Burshit i dr. Novosibirsk: Publishing house CZRNS, 2014. 406 p.
14. Tunik E.E. Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnyye testy [Psychodiagnostics of creative thinking. Creative tests]. St. Petersburg: Didaktika Plyus Publ., 2002. 44 p.
15. Mathieu Hainselin, Alexandre Aubry, Béatrice Bourdin. Improving Teenagers' Divergent Thinking With Improvisational Theater. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01759/full> (accessed June 21, 2021).

Информация об авторе

Юлиана Юрьевна Юмашина, аспирант кафедры «Общая педагогика и социология». Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Российская Федерация. **E-mail:** yuliana16@mail.ru

Information about the author

Yuliana Yu. Yumashina, Postgraduate Student of Pedagogy and Sociology Department. Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russian Federation. **E-mail:** yuliana16@mail.ru