

УДК 159.923.2

Н.Ц. Бадмаева

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

*В статье рассматриваются актуальные вопросы развития творческой одаренности детей, раскрываются психологические условия развития творческой одаренности по результатам исследования школьников г. Улан-Удэ.*

**Ключевые слова:** творческая одаренность, интеллект, мотивация, познавательный интерес.

N.Ts. Badmaeva

## PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ENDOWMENT

*The article is devoted to pressing questions of development of creative endowment of children, psychological conditions of the development of creative endowment. The results of research of endowment schoolboys of Ulan-Ude are revealed.*

**Key words:** creative endowment, intellectual endowments, abilities, motivation, informative interest.

Современные подходы к исследованию детской одаренности во многом противоречивы и не могут дать однозначного ответа на многие вопросы. Трудности связаны и с выявлением одаренных детей, и с разработкой программ их обучения. В нашем исследовании мы рассматриваем интеллектуальную одаренность, которая в условиях общеобразовательной школы выходит на первый план. А развитие творческой одаренности учащихся является одним из основных запросов, которые современная жизнь предъявляет к образованию.

Выявление одаренных детей – процесс, связанный с анализом развития конкретного ребенка. Поэтому нами было проведено как групповое, так и индивидуальное тестирование учащихся с применением стандартных методик, позволяющих выявить уровень интеллектуальной, творческой и технической одаренности школьников г. Улан-Удэ, а также психологические условия развития их интеллектуального и творческого потенциала.

Известно, что учащиеся, находящиеся на разных ступенях развития, отличаются качественное своеобразие. Однако до настоящего времени в науке не представлена единая система возрастных закономерностей данного явления. Многие исследователи предлагают рассматривать периодизацию развития психики ребенка на базе физиологического подхода. Так, по П.К. Анохину [1], неравномерность темпов развития психики во внутреннем (структурном) аспекте проявляется в асинхронности развития отдельных функциональных систем либо различных подсистем внутри одной системы (межсистемная и внутрисистемная гетерохрония). При этом гетерохрония, являясь отражением внутренней противоречивости психики, может рассматриваться как внутренний источник ее развития.

Хотя в различных концепциях учения процессы формирования когнитивных, сенсомоторных и кинестетических структур рассматриваются во взаимосвязи с мотивационными и другими аспектами научения, однако в стороне остается один из главных аспектов научения – это развитие способностей. Понимая умственные способности как многоуровневую систему, состоящую из многих подсистем и имеющую многообразные функции, мы приходим к выводу о том, что невозможно дать им однозначное определение, а в исследованиях способностей нужно осуществлять комплексный подход.

Диагностика одаренности школьников г. Улан-Удэ проводилась нами в контексте личностного развития ребенка, поэтому целью исследования явилось выявление как умственного своеобразие одаренных детей, так и психологических (внутренних и внешних) условий развития интеллекта и креативности школьников. Результаты проведенного исследования на представительной выборке (1500 человек) позволили выявить некоторые закономерности, которые могут быть использованы для совершенствования содержания и методов обучения с учетом особенностей формирования эмоциональной сферы, мотивов и потребностей интеллектуально и творчески одаренной личности.

В нормальных условиях обучения и воспитания по мере того, как ребенок становится старше, заметно возрастают его умственные силы. Но было бы неправильно считать, что с возрастом внутренние условия развития становятся более благоприятными, так как младшие школьники особенно податливы окружающим влияниям и умственная восприимчивость их не всегда возрастает по мере того, как они становятся старше. Л.Ф. Алексеевой [2] интеллект рассматривается

как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды и как фактор саморегуляции психической активности. Согласимся с тем, что во взаимодействии уникального внутреннего мира развивающейся личности с другими личностями и реальным миром происходят раскрытие и реализация безграничных возможностей человека.

Современные исследования соотношения коэффициента интеллекта со школьной успеваемостью показывают, что между результатами тестирования и успехами в школе средние корреляции равны приблизительно 0,50. Такая невысокая корреляция объясняется влиянием дополнительных факторов (влиянием семьи, личностных качеств самого учащегося, а также его учебной мотивации). Поэтому для оценки умственного развития необходимы дополнительные сведения (наблюдение, биографические данные, анализ методов обучения и т. д.).

В настоящее время учеными активно разрабатывается личностный подход к развитию способностей. Суть этого подхода в том, что наиболее эффективным средством развития способностей человека считается формирование у него определенных личностных качеств. Такой подход поможет выявить умственные способности во всех их взаимосвязях со многими другими подструктурами личности – мотивацией, темпераментом, характером, направленностью и т.д. А так как основа

личности закладывается в дошкольном возрасте, то, значит, этот возраст является и наиболее чувствительным периодом для развития способностей. Также многие исследователи указывают на большую значимость роли эмоциональных переживаний в процессе познавательной деятельности. А это уже связано с эмоционально-мотивационной сферой развивающейся личности, с ее отношением к познавательной деятельности.

Диагностика интеллектуальных способностей ребенка всегда предполагает учет его возраста. Умственные способности младшего школьника, ученика средних классов или старшеклассника нельзя измерять в каких-то единых, абсолютных единицах измерения, так как ребенок развивается, у него постепенно накапливается общий объем знаний, кроме того, существует своеобразие умственного развития на разных возрастных этапах. Умственные способности школьников нами исследовались с помощью широко распространенных и известных стандартизированных тестов Равена, Векслера (в адаптации А.Ю. Панасюка) и школьного теста умственного развития (ШТУР).

В таблице 1 представлены средние показатели интеллекта школьников по тесту Векслера на разных уровнях школьного обучения. Мы видим, что в возрасте 8-9 лет (при переходе во 2-й класс) наблюдается резкий скачок в развитии интеллекта, и далее темп интеллектуального развития школьников постепенно снижается.

Таблица 1

Средние показатели по Векслеру в 1-3 классах

Классы	Субтест «Арифметический»	Субтест «Сходство»
1	13,12	11,89
2	14,44	13,44
3	13,83	12,93

Нами была выделена группа учащихся с высокими показателями интеллекта по тесту Векслера, которая составила в среднем 29,83% (субтест «Арифметический») и 28,71% (субтест «Сходство») от числа всех протестированных учащихся. Как видим, случаи, когда ребенок очень быстро развивается в умственном отношении и при прочих равных условиях далеко опережает своих сверстников, не так уж редки. Одними из задач нашего исследования были выявление таких детей и попытка проанализировать их наиболее общие психологические качества.

В целом учащиеся начальных классов, показавшие высокие результаты по тесту Векслера, имеют высокий уровень школьной мотивации. Их мотивационная структура значительно отличается от структуры школьной мотивации учащихся со средними и низкими показателями интеллекта. Интеллектуально одаренные школьники 1-4 классов отличаются наличием высоких познавательных мотивов и стремлением успешно выполнять все предъявляемые к ним требования.

Проанализировав структуру школьной мотивации детей с высокими показателями интеллекта

(по тестам Равена и Векслера) и креативности (по тесту Гилфорда-Торранса) в сравнении с детьми, имеющими средние и низкие показатели интеллекта и творческой одаренности, мы пришли к выводу, что школьников побуждают к учению чаще не учебно-познавательные мотивы, а социальные (долга и ответственности) и узколичностные (мотивы престижа, оценочные непосредственно). Так как социальные и узколичностные мотивы направлены не на учебные задачи, а на удовлетворение других потребностей, не относящихся к учебным задачам, то развитие интеллектуальных и творческих способностей происходит в основном стихийно.

Существует сложная и глубокая взаимосвязь между мотивацией и развитием интеллектуальных способностей. Во-первых, на продуктивность познавательной деятельности школьника влияет не один конкретный мотив, а целый комплекс различных мотивов. Во-вторых, влияние каждого отдельного мотива неодинаково для разных видов и структурных уровней общих умственных способностей [3]. Учебно-познавательная мотивация, сформировавшаяся у ребенка на раннем этапе школьного обучения, в большей степени влияет на развитие умственных способностей, чем все другие виды мотивации, побуждающие его к учебной деятельности (социальная, оценочная, мотивация избегания неудачи и др.).

Из результатов нашего исследования следует, что интеллектуальные способности постепенно возрастают при переходе с одной ступени на другую, и в большей степени этому способствует учебно-познавательная мотивация. При оценочной и внешней социальной мотивациях наблюдается незначительное повышение показателей интеллектуальных способностей, но, скорее всего, оно обусловлено постепенным овладением школьниками навыками учебных действий.

Для выявления школьников с высокими показателями творческого мышления мы применили тест Гилфорда-Торранса (в модификации Е.Туник). Диагностические возможности адаптированного варианта методики позволяют оценивать такие 4 показателя креативности, как беглость, гибкость, оригинальность, точность. В разных школах мы наблюдаем разные картины возрастной динамики творческих способностей у детей.

Такой разброс показателей на разных этапах школьного обучения в различных школах подтверждает выводы современных исследователей

о том, что на развитие творческой одаренности в значительной мере влияют внешние условия обучения и воспитания: образовательная среда, семья, благоприятный или неблагоприятный эмоциональный фон психического развития ребенка. Обучение и воспитание – это движущие силы психического развития, которые оказывают формирующее влияние на личность школьника не непосредственно, а через внутренние условия развития.

Для изучения структуры учебной мотивации школьников мы разработали собственную методику, которая позволила нам более дифференцированно подойти к изучению структуры мотивации и выявить наиболее значимые мотивы учения современных школьников. Это мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, учебно-познавательные (содержание и процесс учения), коммуникативные, творческой самореализации, достижения.

Школьников побуждают к учению чаще не учебно-познавательные мотивы, а социальные (долга и ответственности) и узколичностные (мотивы престижа, оценочные). Эти мотивы являются реально действующими, а познавательные мотивы являются чаще всего только непосредственно «понимаемыми». Так как социальные мотивы направлены не на учебные задачи, а на удовлетворение других потребностей (самоутверждения, благополучия, избегания неудачи и т.д.), не относящихся к учебным задачам, то развитие интеллектуальных способностей в основном происходит стихийно, а поэтому значительно медленнее, чем при сформировавшейся учебно-познавательной мотивации.

Учащимися всех школ, набравшими высокие баллы по тесту творческой одаренности Гилфорда-Торранса, чаще, чем школьниками со средними и низкими показателями творческих способностей, выделяются мотивы долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, престижа, коммуникативные мотивы и учебно-познавательные мотивы (содержание учения). Интересно, что у школьников с творческой одаренностью не выявились мотивы творческой самореализации и слабо выражены внутренние учебно-познавательные мотивы (процесс учения). В структуре мотивации учащихся именно эти мотивы являются основой развития творческих способностей, но, будучи неосознаваемыми,

они не стимулируют в достаточной мере раскрытие творческого потенциала детей [4].

Вопрос, связанный с эмоционально-мотивационными факторами развития интеллектуальных и творческих способностей, является одним из важнейших в проблематике системогенеза умственной деятельности человека. Исследование особенностей влияния мотивационных факторов на развитие умственных способностей будет способствовать разработке эффективных психолого-педагогических технологий целенаправленного формирования учебно-познавательной мотивации как одного из основных компонентов развивающего обучения.

Для повышения умственного потенциала школьников необходимы новые программы и формы обучения, предусматривающие этапы формирования мотивации умственной деятельности с учетом знания роли познавательной мотивации в развитии интеллектуальной и творческой одаренности. Проблема заключается не столько в том, чтобы выявлять и отбирать детей, обладающих этими видами одаренности, сколько в том, чтобы развивать ее у всех учащихся без исключения.

Интеллектуальное и творческое развитие и в целом результативность учебной деятельности во многом зависят от особенностей взаимоотношений, складывающихся между учащимися в классе, эмоционального самочувствия каждого его члена. С этой целью нами было проведено исследование особенностей эмоционального состояния школьников города, степени их удовлетворенности отношениями с ближайшим окружением: одноклассниками, родителями, учителями.

В результате психологического мониторинга было выявлено 360 учащихся, набравших более 100 баллов по тесту Гилфорда-Торранса, и рассмотрены такие психологические особенности этих детей, как психологическая совместимость, тревожность, работоспособность.

Результаты исследования показывают, что в каждой школе создается свой особенный микроклимат, который оказывает влияние на уровень психологической совместимости школьников, степень их эмоциональной комфортности, на раскрытие творческого потенциала каждого учащегося. Благоприятный психологический климат является результатом взаимодействия многих условий, важнейшим из которых является общение детей со взрослыми и сверстниками, степень удовлетворенности межличностными отношениями.

Многолетние фундаментальные психологи-

ческие исследования отечественных и западных ученых показали, что общение является решающим фактором общего психического и личностного развития учащихся на всех этапах школьного обучения, что существует тесная связь между особенностями общения младших учащихся и формированием у них мотивации учения.

Показательно, что среди первоклассников оказалось меньше всего детей с высокими результатами творческих тестов, причем это характерно для всех школ. Трудно однозначно определить причины таких результатов, скорее, это целый комплекс проблем, которые связаны со сферой общения первоклассника, особенностью его эмоциональной сферы. Успехи первоклассников напрямую зависят от степени успешности общения с учителем. На начальном этапе обучения характер общения ученика и учителя определяется, с одной стороны, прошлым опытом общения ребенка со взрослым, с другой стороны, формирует его эмоциональное отношение к учителю. Это отношение может быть положительным, когда ученик «принимает» личность учителя, проявляет открытость и доброжелательность в общении с ним; отрицательным, когда ученик «не принимает» личность учителя, ведет себя агрессивно или замкнуто; и, наконец, конфликтным, при котором у учащихся возникает противоречивое отношение к личности учителя.

Интересно отметить, что ответы первоклассников отличаются от ответов старших школьников. Так, первоклассники отвечают, что им удастся добиваться взаимопонимания чаще всего с друзьями (74%), а затем уже в семье (61%), в то время как остальные учащиеся чаще называют семью. Около половины (52%) первоклассников находят взаимопонимание в классе, и в то же время 37% детей отвечают, что редко или никогда не находят взаимопонимания среди одноклассников, и 33% первоклассников редко находят взаимопонимание с друзьями. Редко находят понимание с родителями 29% первоклассников. Они подошли к опросу нешаблонно, по-видимому, это каким-то образом отражает непростые реалии их жизни.

Положительное отношение, доверие к учителю вызывает желание хорошо учиться, способствует развитию познавательной мотивации. Большинство первоклассников наших школ считает, что находит понимание с учителем (70%), но при этом 19% считает, что редко, а 4% – вообще никогда. Обычно дети не осознают причин собственного эмоционального состояния, огорчений,

переживаний, самое главное – этого часто не понимают взрослые. Понятно, что первоклассники из-за недостаточности жизненного опыта иногда склонны преувеличивать и глубоко переживать строгость учителя. Такие ситуации часто недооцениваются учителями в самом начале школьного обучения. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих классах отрицательные эмоции могут закрепиться и перенестись на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителями, одноклассниками, что, в свою очередь, может привести к серьезным отклонениям в психическом и личностном развитии школьников.

В младших классах довольно редко ученики отрицательно относятся к учителю, чаще встречается конфликтное, противоречивое отношение. В нашем исследовании на вопрос «Как часто вы находите взаимопонимание с учителем?» 28% учащихся младших классов ответили «редко» и «совсем не находят». В таких случаях у детей задерживается формирование познавательной мотивации, играющей решающую роль в интеллектуальном и творческом развитии. Это связано с тем, что потребность в доверительном отношении у них сочетается с недоверием к самому учителю, а следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, а в каких-то случаях связано со страхом перед учителем.

Такие дети чаще всего тревожны, замкнуты или, наоборот, равнодушны, не восприимчивы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, смирение, конформность. Налицо эмоциональное неблагополучие таких детей. По нашим данным, 17% младших учащихся наших школ имеют повышенный уровень тревожности, 10% учащихся характеризуются сниженной работоспособностью.

Полноценное общение подростков и старшеклассников со сверстниками и взрослыми также можно рассматривать как одно из важнейших психологических условий их интеллектуального и творческого развития. Неудачи в общении ведут к внутреннему дискомфорту, компенсировать которые не могут никакие высокие показатели в других сферах. Эффективность общения старшеклассников со взрослыми во многом определяется той системой отношений, которая сложилась к этому времени между детьми и родителями, учащимися и учителями. По нашим данным, школьники 8 – 9-х классов с высокими результатами творческих тестов находят больше взаимопони-

мания в первую очередь в семье (82% учащихся), затем среди друзей (78%), затем с одноклассниками (69%) и уже потом с учителями (21–55%).

В отношении учителей здесь нет единодушия: разный уровень взаимопонимания с учителем отмечается в отношении преподавания различных школьных дисциплин. Так, по мнению большинства учащихся (54%), наибольшего взаимопонимания они находят у преподавателей русского языка и литературы, в то же время половина школьников считает эти отношения сложными. Подобные отношения у учащихся с учителями физики (53% детей считают, что находят взаимопонимание с учителем, а редко находят взаимопонимание с учителем 32% учащихся). Труднее всего находят взаимопонимание школьники с учителями математики (только 25% учащихся считают, что находят взаимопонимание), причем 46% учащихся считают, что редко или вообще не находят понимания.

Наши исследования свидетельствуют о том, что для большинства школьников 8-9-х классов характерна потребность в так называемом регламентированном или доверительном общении с окружающими взрослыми, а в действительности же преобладает регламентированная форма общения, что вызывает чувство неудовлетворенности у учащихся.

Рассмотрим динамику уровня тревожности по школам. В экспериментальных группах (школьники с высокими показателями творческих тестов) преобладают более низкие значения уровня тревожности, чем в остальных группах.

При этом показатели тревожности различаются по возрастам внутри экспериментальных групп. Творчески одаренные школьники 8-9-х классов (экспериментальные группы) всех школ отличаются невысокими показателями тревожности: 21,4 балла (гимназия №3); 19,0 баллов (школа №63); 22,0 баллов (школа №40). Сравнение общих средних значений контрольных и экспериментальных групп по уровню тревожности – 26,9 и 24,3 балла ( $t$  – критерий Стьюдента – 2,356 при  $p < 0,05$ ) – дает основание полагать, что среди учащихся с высокими показателями творческих способностей уровень тревожности ниже, чем среди остальных учащихся.

Необходимо отметить еще одну важную особенность эмоционального состояния учащихся экспериментальных групп, безусловно оказывающую заметное влияние на результативность их интеллектуальной и творческой деятельности. Это

более высокая работоспособность по сравнению с остальными учащимися (табл. 2). Соотношение общешкольных показателей работоспособности и показателей работоспособности учащихся в экспериментальных группах следующее: 67,0;

55,9; 66,7 баллов и 67,7; 67,8; 72,3 балла (средние значения по школам №3, 63, 40 соответственно). Отметим, что в группах с повышенным уровнем тревожности общие значения работоспособности более низкие.

Таблица 2

Показатели работоспособности творчески одаренных учащихся 1-9-х классов

Школы	Классы			Средние показатели одаренных учащихся	Средние показатели по школе	t-критерий Стьюдента
	1-3	4-7	8-9			
Лингвистическая гимназия №3	62,8	67,7	72,8	67,7	62,7	1,994*
МОУ СОШ № 40	74,3	73,5	70,4	72,3	66,7	2,465*
МОУ СОШ № 63	78	60	65	67,8	55,9	2,897*

Примечание: \* –  $p < 0,05$

Средние баллы академической успеваемости учащихся экспериментальных групп показывают, что большинство учащихся с высокими показателями творческих способностей хорошо справляется со школьной программой – более половины учатся на 4 и 5. Но при этом достаточно много учащихся, которые имеют средние оценки: 3 и 4; таких учащихся в школе № 63-40%; в школе № 40-35%; в гимназии № 3 – 40%.

Таким образом, наше исследование позволяет предположить, что учащиеся с высоким творческим потенциалом в большей степени удовлетворены отношениями со своей семьей, но не всегда психологически совместимы с учителями и одноклассниками; в большинстве они не тревожны, достаточно стабильны, уверены в себе, в своих силах и возможностях, поэтому активны, работоспособны. Они имеют хорошую академическую успеваемость, но при этом не в полной мере используют свой творческий потенциал.

Результаты проведенного психодиагностического исследования в представительной выборке позволили выявить некоторые закономерности, которые могут быть использованы для совершенствования содержания и методов обучения школьников с учетом особенностей формирования личности творческого человека (эмоциональной сферы, мотивов и потребностей), которые особенно актуальны в развитии одаренного ребенка. От качественной характеристики мотивации (содержания мотивации) зависит продуктивность по-

знавательной деятельности, уровень реализации возможностей человека в решении стоящих перед ним задач.

Формирование «внутренней» учебно-познавательной мотивации, направленной на саму задачу безотносительно к внешней ситуации, в которой она дана, имеет огромное значение в развитии умственных способностей учащихся и достижении ими успеха в учебной деятельности. Кроме того, известно, что сам по себе интеллектуальный уровень конкретного индивида не гарантирует ему реальных успехов в жизни, так как достижения во многом зависят от наличной мотивации к этим достижениям. Результат может быть высоким, когда доминирует мотивация достижения успеха, и низким, если преобладает мотивация избегания неудачи.

Личностный подход к анализу умственной деятельности предполагает изучение ее в общей системе жизнедеятельности человека, в том числе и в системе социальных отношений. Так, например, школьники, испытывающие дефицит в общении со сверстниками и взрослыми, имеют высокий уровень тревожности, как межличностной, так и общей, низкую школьную мотивацию. Такие условия не позволяют школьнику реализовать даже очень высокий интеллектуальный потенциал.

Одним из важнейших психологических условий развития творческой личности является наличие мотивации, связанной с реализацией соци-

альных потребностей высшего порядка, которые становятся смыслообразующими и побуждающими человека к творческой активности.

Обучение, при котором не обеспечивается развитие познавательного интереса, не способствует формированию положительного отношения к учебе и развитию личности ребенка. Только стойкий интерес к знаниям является надежной мотивационной основой учебной деятельности и основой развития умственных способностей и личности ребенка в целом.

Формирование позитивной мотивации учения будет наиболее эффективным, если:

1) создать вокруг ребенка развивающее пространство;

2) применить комплекс методов и приемов, направленных на формирование позитивной (учебно-познавательной) мотивации;

3) выработать единую стратегию в работе педагогов и родителей.

На развитие умственных способностей в учебной деятельности оказывает свое влияние и коммуникативная мотивация, которую можно целенаправленно строить. Поэтому большое значение во всех развивающих программах придается проблеме общения педагога с учащимися. В результате проведенных исследований мы можем заключить, что коммуникативная мотивация в структуре мотивации школьников является реально действующей, хотя и менее осознаваемой. Влияние коммуникативной мотивации на развитие умственных способностей, на наш взгляд, связано со стремлением ребенка быть принятым окружающими людьми и занять среди них достойное место.

Учащиеся с выраженной творческой мотивацией имеют наряду с учащимися с выраженной учебно-познавательной мотивацией самые высокие показатели по тестам интеллекта и творческой одаренности. В настоящее время разрабатывается много программ для стимулирования интеллектуального развития детей, применение которых позволит ограничить влияние неблагоприятной окружающей среды на школьное обучение.

Мастерство педагога заключается в том, чтобы общественно значимые мотивы преобразовать

в личностно значимые мотивы для школьника. На пути такого преобразования происходит смена ведущих мотивов, устанавливается их новая иерархическая структура. Для успешной интеллектуальной деятельности школьнику необходимы поддержка, благожелательная атмосфера, но результаты деятельности должны оцениваться реально, объективно. Важно установить эффективное сотрудничество взрослых с учащимися для формирования оптимального способа самооценки. Постоянная критика и недоброжелательное отношение со стороны взрослых, сравнение ребенка с более успешными сверстниками подавляют и губят потенциал личности.

В благоприятных условиях обучения у ребенка формируются глубокий интерес, более устойчивые потребности. В такой деятельности ребенок проявляет усидчивость и работоспособность, начинает преодолевать импульсивность и быструю истощаемость. Повышение динамического уровня мотивации, достигнутое в адекватной способностям ребенка деятельности, может способствовать и общему повышению его мотивационных возможностей в других областях жизнедеятельности.

Необходимо не только выявлять особо одаренных в интеллектуальной и творческой деятельности детей, но и развивать способности каждого ребенка в различных видах деятельности. Педагоги, психологи и родители, анализируя особенности поведения ребенка, должны делать своего рода «допуск» на недостаточное знание о действительных возможностях ребенка, понимая при этом, что существуют одаренные дети, чью одаренность они пока не смогли увидеть.

#### Литература

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. - М.: Наука, 1980. - 196 с.
2. Алексеева Л.Ф. Активность в жизнедеятельности человека. - Томск: Изд-во ЦИТИ, 2000. - 320 с.
3. Бадмаева Н.Ц. Мотивационные факторы формирования мыслительных и мнемических способностей. - Улан-Удэ: Изд-во ВСГТУ, 2000. - 175 с.
4. Бадмаева Н.Ц., Маихосва А.Д. Интеллектуальная и творческая одаренность школьников: комплексное исследование. - Улан-Удэ: Домино, 2008. - 70 с.

*Бадмаева Наталья Цыденовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Бурятского государственного университета (г. Улан-Удэ). E-mail: frau2001@mail.ru

*Badmaeva Natalia Tsydenovna* – candidate of psychological sciences, associate professor of department of general and social psychology of Buryat State University (Ulan-Ude). E-mail: frau2001@mail.ru

## ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

*В данной статье автор рассматривает некоторые теоретические аспекты психологической природы творчества, которые отражают неоднозначность понимания этой проблемы и многоплановость исследований в этой области.*

**Ключевые слова:** творческое поведение, художественные потребности, творческое восприятие, личностно-смысловые образования, эстетические ценности, предпосылки художественного творчества.

N.V. Larkina

## PSYCHOLOGICAL NATURE OF ART CREATIVITY

*The author of the article deals with some theoretical aspects of psychological nature of art, which reflect ambiguity of comprehension of this problem and the multiplan of researches in this area.*

**Key words:** creative behavior, artistic needs, creative perception, personal-semantic formations, esthetic values, prerequisites of an artistic creation.

История изучения проблемы творчества в науке насчитывает десятки лет. Создано большое количество теоретических и экспериментальных работ, которые в основном имеют фрагментарный, частичный характер. Как это отмечают исследователи в разных областях науки, творческая деятельность человека остается непознанной сферой.

По мнению Л.С. Выготского, «...в психологии было выдвинуто чрезвычайно много различных теорий, каждая из которых по-своему разъясняла процессы творчества или восприятия. Однако чрезвычайно немногие попытки были доведены до конца. Мы не имеем почти ни одной полностью законченной и сколько-нибудь общепризнанной системы психологии искусства» [6, с. 78]. По мнению современных ученых, положение и на сегодня остается прежним – не установлены критерии творчества, не определен предмет исследования, творчество остается неразвитой сферой [19].

Полностью совпадает с мнением Л.С. Выготского положение известного психолога Д.Н. Узнадзе, который говорит о необходимости психологического исследования творческого поведения. Особенность такого поведения состоит в специфике его детерминации. По мнению Д.Н. Узнадзе, «...оно (поведение) не является ответом на внешнее воздействие, а представляет собой внутренне обусловленную реакцию и, следовательно, свободную автономную активность» [18, с. 129].

Личная опосредованность творческой деятельности, достижение результатов высокого уровня, по мнению многих авторов научных исследований [19], требуют для выяснения условий

проявления творческих способностей обращения внимания на саму личность творца, ее культурные, ценностные ориентации, способ деятельности и достижение результатов, взаимодействие с окружающими и т.д.

М.С. Каган [9] на основе анализа различных видов деятельности личности выделяет пять потенциалов, характерных для личности:

1. Гносеологический, определяемый объемом и качеством информации – знаниями личности о внешнем мире, природе, обществе.

2. Аксиологический, определяемый системой ценностных ориентаций.

3. Творческий, определяемый умениями и навыками, способностями к действию.

4. Коммуникативный, определяемый мерой и формой общительности личности.

5. Художественный, определяемый художественными потребностями личности и тем, как они удовлетворяются.

Выделение в структуре личности творческого потенциала, по нашему мнению, является, с одной стороны, правомерным, так как в этом отражена роль творческой деятельности в жизни человека вообще, однако, с другой стороны, связь творческого потенциала только с определенным уровнем знаний и умений недостаточно правомерна ввиду более высокого уровня сложности феномена творческой деятельности.

Природа творческой активности основывается на инициативе, для которой в реальной жизни достаточно сложно выявить мотив. Кроме того, можно привести множество примеров того, когда проявление инициативы и активности является негативно сказывающимся фактором для человека. По мнению С.Л. Рубинштейна, отражаемые