

Theoretical Analyses

Възможности за развитието на висшите творчески способности при децата в условията на специално организирана образователна среда

Possibilities of Development of Schoolchildren's Higher Creative Capacities in a Specially Organized Educational Environment

Галина Ожиганова (Galina Ozhiganova)*^a

[a] Институт по психология, Руската академия на науките, Москва, Руска Федерация (Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation).

Резюме

В статията се обосновава необходимостта от психологически комфортна образователна среда, която да съдейства за творческото и интелектуалното развитие на децата. Разглеждат се характеристиките на специално организираната образователна среда, създаваща условия за проявата и развитието на висшите творчески способности на учащите се, на основата на Метода на пролонгираната диагностика и формирането на креативността.

Ключови думи: хуманистичен подход, субектно-субектна парадигма, висши творчески способности, психологически комфортна, безопасна, образователна среда

Abstract

The article explains the need for a psychologically comfortable educational environment that contributes to children's creative and intellectual development; it discusses the characteristics of specially organized educational environment creating conditions for the development of the higher creative capacities in children of primary school age on the basis of the Method of prolonged diagnostics and formation of creativity.

Keywords: humanistic approach, subject-subject paradigm, higher creative abilities, psychologically comfortable safe environment

Psychological Thought, 2016, Vol. 9(2), 1–99, doi:10.5964/psyct.v9i2.196

Received: 2016-07-30. Accepted: 2016-09-18. Published (VoR): 2016-10-28.

Handling Editor: Irina Roncaglia, The National Autistic Society (NAS) - Sybil Elgar, London, United Kingdom

*Corresponding author at: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, 13, Yaroslavskaya Str., 129366 Moscow, Russian Federation. E-mail: galinaozhiganova@rambler.ru



This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Въведение

Понастоящем, обществото се нуждае от по-активно развитие на висшите творчески способности, позволяващи на човека да постигне висше ниво на самоизява в процеса на творчеството, да създава ценен, обществено значим, нов, оригинален творчески продукт.

Актуалността на проблема се обуславя не само от необходимостта за увеличаване на броя на творческите личности и на породените от тях творчески идеи, които се претворяват в новите технологии, но и от пот-

ребността на самия човек да запази и развитие собствената си индивидуалност, уникалност, цялостност, в рамките на съвременното масово общество, в което доминират процесите на глобализация и унификация. Проблемът за развитието на висшите творчески способности придобива особена острота във връзка с развитието на творческите способности на децата, тъй като именно подрастващото поколение е носител на огромния творчески потенциал и от създаването на възможности за неговата реализация, зависи благосъстоянието на цялото общество.

Целта на нашето теоретическо изследване е разкриването на важността на психологически комфортната образователна среда, която е благоприятна за творческото и интелектуалното развитие на децата, както и разглеждането на характеристиките на специално организираната образователна среда, допринасяща за развитието на висшите творчески способности при децата от ранна училищна възраст, в рамките на предложения от нас Метод на пролонгираната диагностика и формиране на креативността.

Понятието «висши творчески способности»

Нашата концепция за висшите творчески способности се основава на идеите на А. Маслоу, К. Роджерс, М. Чиксентмихай, Е. Деси и Р. Райан и др. (Csikszentmihalyi, 1997; Deci & Ryan, 1985; Maslow, 1971; Rogers, 1983).

Според нас, най-важните характеристики на висшите творчески способности са следните: 1) мотивацията на творческата *самоизява*, която е свързана с личностно значимия проблем, със задачата, избрана от самия автор и решена от него, по подходящ за него творчески начин. Мотивацията на самоизявата е смислово ориентирана към висшите ценности, като красотата, истината, добростта. Тя предполага изход извън пределите на егоцентричното «Аз»; 2) *безкористното създаване на творческия продукт*, което предполага наслаждение от самия творчески процес, независимо от възнаграждението и отсъствието на съревнователен дух.

С въвеждането на понятието «висши творчески способности», ние предлагаме разграничаване между психометричната креативност, изследвана в изкуствените условия на психодиагностичната процедура и висшите творчески способности, свързани с реалния творчески процес и със създаването на творческите продукти в реалните условия на жизнената дейност.

Изучаването и развитието на висшите творчески способности е възможно в рамките на разработения от нас Метод на пролонгираната диагностика и формирането на креативността (МПДФК), в рамките на който, креативността се разбира като универсална способност за творческо отношение към действителността, присъщо на всеки човек, по природа. Това е способността за създаването на която и да е принципиално нова възможност, способността да се погледне на света по различен начин, да се преобразува той, дори да се пресъздава света по новому. Тази способност може да се разглежда като обща творческа способност, включваща такива съставляващи, като: мотивацията за самоизява, творческото въображение, чувството за форма и хармония.

За нейната актуализация и по нататъшното ѝ формиране, в съответствие с конкретната предметна област, избрана от самото дете, са необходими определени условия – специално организирана образователна среда.

Създаването на психологически комфортна образователна среда, като фактор за творческото и интелектуалното развитие на личността на учащите се

В психологията, проблемът за развитието на творческата личност е тясно свързана с разкриването на творческия потенциал на човека, посредством актуализацията на присъщите му творчески способности.

В контекста на хуманистичния подход (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) се счита, че личността, по природа, притежава творчески потенциал и трябва да се стреми към творческа самореализация (Maslow, 1971, 1999; Rogers, 1983). Маслоу посочва също, че за самоактуализацията са необходими определени условия (Maslow, 1971, 1999). Например, за децата е много важна атмосферата на доброта, ласки и свобода на избора: «за средния организъм, именно добрата среда е една от първостепенните фактори за самоактуализацията и здравето. Когато на организма се предостави възможността за самоактуализация, тя, подобно на добрия наставник застава в сянка, за да позволи на него самия да направи избора, в съответствие със собствените си желания и изисквания (оставяйки за себе си правото да следи как се отчитат желанията и изискванията на другите хора» (Maslow, 1999, p. 364).

Според Н. Роджерс (Rogers, 1990), всички хора притежават природната склонност към творчество, а техните преживявания и емоции са източник на енергия. Тази жизнена енергия може да бъде насочена, освободена и преобразувана посредством експресията и експресивните изкуства: движенията, художествените занаяти, вокала, музиката, медитацията и въображението. Видовете изкуства са взаимно свързани. Те се стимулират взаимно. Творческият процес изцелява. Н. Роджерс (Rogers, 1990) подчертава важноста на специално организираната психологически комфортна среда: личностният ръст е възможен в безопасно, поддържащо личността обкръжение. То се създава от родителите, учителите, груповите ръководители. Отношенията трябва да бъдат естествени, топли, открити, а заобикалящите хора – разбиращи, съпреживяващи, загрижени (Rogers, 1990).

Създаването на психологическата среда, която допринася за разцвета на личността и за проявата на висшите творчески способности, не е възможно в рамките на традиционното обучение, основано на принципа на предаването на информация от учителя, която е предназначена за усвояване от рецепиентите – ученици. То не е възможно в условията на пасивност от страна на обучаемите, получаващи направо от учителя знания от определени предметни области. Не е възможно, когато се прилага учебна програма, предписана отвън, от учителя, с използването на стандартните тестове за академични постижения, външните оценки за успеваемостта, формализираното общуване в рамките на субектно-обектната парадигма.

В тази връзка, К. Роджърс предлага като алтернатива - хуманистическия подход, концепцията за обучението, центрирана върху човека (Rogers, 1983).

Той определя и два типа обучение: 1) традиционното – принудително, безличностно, насочено върху освояването на знанията като значения и оценявано отвън; 2) хуманистически-ориентираното – осмислено, свободно, самостоятелно иницирано от самите учащи се, насочено към освояването на смисъла, като елемент на личностния опит (Rogers, 1983).

Следователно, свободната творческа самоизява е възможна само при втория тип обучение, за който се изискват определени условия. Като организатор на тези условия, на особения психологически климат, на специално организираната образователна среда, се проявява учителят – помощник, чиято главна цел е съдействието (от англ. *facilitate* – облекчавам, помагам, съдействам (*според терминологията на К. Роджърс - Rogers, 1983*) на центрираното върху човека обучение и стимулирането на осмисленото учене, което се постига посредством определена интелектуална и емоционална обстановка.

Найважните за създаването на такава обстановка и атмосфера за педагогическа и психологическа поддръжка са трите основни установки на учителя – помощник, определени от Роджърс (*Rogers, 1983*) по следния начин:

1. «конгруетност» на учителя, т. е. неговата «истинност» (има се предвид, че учителят в отношенията си с учениците трябва да бъде такъв, какъвто е в действителност).
2. «приемане», «доверие», което означава вътрешна увереност на учителя във възможностите и способностите на всеки обучаем.
3. «приемане с емпатия», което е свързано с умението на учителя да вижда вътрешния свят и поведението на всеки ученик, именно от гледната точка на последния.

Хуманистически-ориентираното обучение за К. Роджърс (*Rogers, 1983*) олицетворява особената педагогическа философия, чиято основа представлява следната система от ценности: убедеността в личното достойнство на всеки човек, в ждещостта в личностно достойнство на всеки човек, в общочовешката личностна значимост на свободния избор и отговорността за неговите последствия, в радостта от учението като творчество.

Основавайки се на резултатите от многобройните емпирични изследвания, К. Роджърс привежда данни, които потвърждават предимството на хуманистически-ориентираното обучение по сравнение с традиционното (*Rogers, 1983*).

Приложението на хуманистичната, центрирана върху човека концепция за обучението, стимулирането чрез учители – помощници на осмисленото обучение, чрез създаването на особена благоприятна за личностното развитие, образователна среда, е позволило да се разкрият редица позитивни характеристики на учащите се. По сравнение с учениците, обучавани по традиционната система, те притежават по-висока самооценка, демонстрират по-високи академични постижения по всички учебни дисциплини, създават по-малко проблеми на учителя по време на урока, стабилно повишават своето IQ и показателите за креативност по време на цялата учебна година (*Rogers, 1983*).

Следователно, изследователите признават, че висшите творчески способности са присъщи на всички хора, но за тяхната проява и развитие, особено в детска възраст, са необходими специални условия.

Според В. Н. Дружинин, креативността е свойство, което се актуализира едва тогава, когато заобикалящата среда позволява това (*Druzhinin, 1995*). «По данните на многобройните изследвания, във всекидневния живот, креативните свойства на индивида се потискат. Това може да се обясни с факта, че креативността предполага независимо поведение, сътворяване на единичното, докато обществото, като цяло е заинтересовано от вътрешната стабилност и непрекъснатото възпроизвеждане на съществуващите форми на

отношения, на различен вид продукция и т.н. Затова формирането на креативността е възможно само в специално организирана среда» (Druzhinin, 1995, p. 131).

В последно време, учените и педагозите отделят все повече внимание на изследването и създаването на условия и на специална комфортна образователна среда, която позволява на учащите се да разкрият напълно своите интелектуални и творчески възможности.

Според И. А. Баева и В. В. Семикин, «образователната среда е психолого-педагогическа реалност, която съдържа специално организирани условия за формирането на личността, а също възможности за развитие, които са включени в социалното и предметното пространствено обкръжение. Психологическа същност на образователната среда се оказва съвкупността от дейностно-комуникативни актове и взаимоотношения между участниците в учебно-възпитателния процес. Фиксацията върху определена реалност е възможна посредством системата от отношения между участващите в нея субекти» (Baeva & Semikin, 2005, p. 9).

По такъв начин, в разбирането за образователна среда се прилага субектно-субектния подход, в чиито рамки се отчитат равноправието, активността, свободата на изразяване на желанията и интересите на другите хора, необходимостта от тяхното позитивно развитие, стремежът им и възможността им за само-актуализация.

В последно време, учените – специалисти в областта на психологията на образованието все по-ясно осъзнават необходимостта от използването на субект-субектната парадигма, реализираща се в рамките на субектно-дейностния подход, чийто привърженици изтъкват ценността, целостта, уникалността, отговорността, самостоятелността, свободата на избор и активността на личността като субект на дейността и общуването. «Хуманистичното разбиране за човека като субект се противопоставя на разбирането му, като пасивно същество, което отговаря на външните въздействия (стимулите) единствено посредством системата от реакции, оказващо се ... продукт (т. е. само обект) от развитието на обществото» (Brushlinsky, 1997, p. 40).

Тези положения стават перспективни за съвременната психология и педагогика. Основавайки се на тях, обучаемите се разглеждат като свободни, дейни субекти, притежаващи творчески възможности, които учителят им помага да разкрият и развият в процеса на творческото взаимодействие. Според известния представител на субектно-дейностния подход в психологията - А. В. Брушлински: «...истинското възпитание представлява в същността си сътворчество (освояване и съзидание) на духовните ценности в хода на съвместната дейност на субектите – възпитателите и възпитаваните» (Brushlinsky, 1997, p. 43). Според нас, такъв подход, при който специално организираната среда оказва определено влияние върху човека, без да го подтиска и подчинява, а напротив – проявява се като условие за изявата на неговата свободна активност, самостоятелност, уникалност, оптимално съдейства за разцвета на личността, за разкриването на творческата индивидуалност, на висшите творчески способности.

В съвременната психология, психологическата безопасност също се счита за съществен признак на средата, която е благоприятна за личностното развитие. Тя се разбира като състояние на образователната среда, която е свободна от проявите на психологическо насилие при взаимодействието, водещо до удовлетворяване на потребностите от личностно-доверително общуване, което придава референтно значение на средата и осигурява психичното здраве на участниците, включени в нея (Baeva, 2002).

Според нас, именно такава среда е лагоприятната и комфортната за проявата на висшите творчески способности и на творческата индивидуалност на децата от ранна училищна възраст, които се нуждаят изключително много от доброжелателно отношение и поддръжка от страна на значимия възрастен (учителя), както и от свободно, позитивно, емоционално наситено общуване с педагога и връстниците.

Класическите изследвания, проведени в началното училище, показват, че продуктивното поведение на децата (готовност за отговор, устойчивост на вниманието, увереност в себе си) е тясно свързано с дружелюбността, със сърдечното отношение, с емпатията и разбирането от страна на учителя (Ryans, 1961). Установено е, че учителят може съзнателно да променя и преднамерено да измени Аз-концепцията на детето, демонстрирайки определено поведение. Като използва позитивните подкрепления, той е в състояние да съдейства на децата да почувстват по-голяма увереност в себе си и в своите способности (Staines, 1958).

Съвременните изследвания показват също, че при наличието на емоционална поддръжка, т. е. при психологически безопасна среда в клас, децата имат по-малко проблеми с поведението си и са по-съсредоточени върху учебните постижения, отколкото децата в онези класове, в които няма емоционална поддръжка от страна на учителя (Pianta, la Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002).

Резултатите от други експерименти свидетелстват в подкрепа на това, че близките емоционални връзки с учителя и неговата емоционална поддръжка съдействат за подобряването на когнитивните възможности на децата (Ahnert, Milatz, Kappler, Schneiderwind, & Fischer, 2013).

Изследванията на интелектуалните и творческите възможности на децата показват, че тези способности не са нещо застинало, неизменно, а напротив – имат голям динамичен потенциал и могат да се развиват активно в процеса на взаимодействието на субекта със средата (Kholodnaya, 2002). Стимулиращата благоприятна среда съдейства за тяхното формиране и проява, а ограничаващата среда ги отслабва и пречи на тяхното развитие.

Дружинин счита, че креативността и творческите способности се проявяват в ситуации, които са свободни от ограничаващите изисквания към дейността на човека. Той предполага също, че «средата, в която креативността би могла да се активизира притежава висока степен на неопределеност и на потенциална многовариантност (богатство от възможности). Неопределеността стимулира търсенето на собствени, а не на приети и готови ориентири ... Освен това, такава среда трябва да съдържа образците на креативното поведение и неговите резултати» (Druzhinin, 1995, p. 132). Според нас, всичко това съдейства за формирането на творческата индивидуалност и уникалност на висшите творчески способности.



Възможностите за проява и развитие на висшите творчески способности при децата чрез приложението на Метода на пролонгираната диагностика и

формирането на креативността (характеристиките на специално организираната среда)

На основата на гореизложените концепции за влиянието на средата върху развитието на личността и изявата на нейните творчески възможности, като важна научна задача се очертава разработката на начини и методи, допринасящи за проявата и развитието на висшите творчески способности в условията на образователна среда. Следователно, става дума за създаването на комфортна, психологически безопасна образователна среда, която да съдейства за разкриването на творческия потенциал на учащите се.

В нашето изследване, което е посветено на изучаването на креативността при децата от начална училищна възраст, бе предприет опит за създаване на специални условия за проявата на висшите творчески способности, за развитието на творческата личност на учащите се (Ozhiganova, 2001). Методът на пролонгираната диагностика и формирането на креативността (МПДиФК), предложен от нас, се основава на създаването от учителя, по специален начин, на организирана образователна среда, която позволява да се актуализират и развият висшите творчески способности на децата (Ozhiganova, 2005).

Методът се основава на субектно-субектната парадигма. В рамките на тази парадигма се предполага:

- проява на уважение към личността на детето;
- признаване на неговото творческо начало;
- заинтересованост от всяка проява на творческата активност на децата;
- творческо взаимодействие между възрастния и детето;
- поощряване на самостоятелната творческа дейност на децата;
- предоставяне на учениците на свободен избор в творческата работа.

Да разгледаме характеристиките на образователната среда, които създават възможност за проявата на висши творчески способности, реализиращи се в рамките на МПДиФК.

Като се изхожда от субектно-субектната парадигма, образователната среда се организира по такъв начин, че учащите да могат да получат свобода на избора, както и да проявяват активност и самостоятелност: сами да измислят творческата задача и да я решат по достъпни и интересни за тях начини.

Както отбелязва В. Д. Шадриков, «способностите се разкриват най-вече тогава, когато има свобода на дейността, свободен избор на самата дейност, свобода във формите на нейната реализация, във възможността за творчество» (Shadrikov, 1994, p. 4).

За реализацията на субектно-субектната парадигма по време на уроците е необходимо също да се създават ситуации на творческо взаимодействие между възрастния и детето, в които децата и учителят да се разкрият, като свободни, самостоятелни, активни и равноправни участници в творческия процес. Учителят трябва да установи тесен емоционален контакт с децата, да се стреми да ги въвлече в творческия процес, да ги заинтересува със своята творческа продукция демонстрирайки по време на уроците, колкото се може по-често, образци на творческо поведение.

В рамките на МПДФК, особено значение придобива личността на учителя, който със своето творческо поведение (в присъствието на учениците, учителят задава образците на креативност: на самия творчески процес и неговия резултат – творческия продукт) стимулира творческата активност на учениците. Учителят създава условия за формирането на потребността от творческа самоизява у детето.

По специален начин, той организира взаимодействието с децата, създавайки психологически безопасна и комфортна дружелюбна среда със следните параметри:

- демонстрация от страна на учителя на образеца на творческото поведение;
- стимулиране на позитивните емоционални реакции на децата, в процеса на творческото взаимодействие между учителя и ученика;
- позитивна емоционална атмосфера в класа;
- поддръжка на всяка творческа инициатива на децата;
- възможността на детето за избор и за самостоятелна организация на интересувания го проблем;
- висока оценка на интелектуалните и творческите способности на децата;
- отсъствие на сторга критика на неуспешните творчески опити;
- отказ от приложението на традиционния училищен начин за оценяване на творческата работа чрез поставянето на оценки.

Процесът на обучение, който е организиран по подобен начин, се актуализира от вътрешната мотивация, спомагаща творческата самоизява и развитието на висшите творчески способности на учениците.

От гледна точка на дидактиката е интересно да се разгледат възможностите за творческо развитие на децата, в рамките на МПДФК, във връзка на процеса на обучение. Предмет на дидактиката е системата от отношения «учител – ученик», «ученик – учебен материал», «ученик – другите ученици». Приложението на МПДФК в учебния процес, който включва специално организирани условия на образователната среда, позволява да се говори за това, че тези отношения отразяват връзката на творческото развитие с обучението и могат да бъдат описани по следния начин:

- «*учител – ученик*» - в рамките на МПДФК, тези отношения, сами по себе си, представляват творческо взаимодействие, сътрудничество на основата на субект – субектната парадигма, което води до повишаване на самооценката на учениците, на тяхната увереност във важността на творческия подход при получаването на знания за заобикалящия свят. Това повишава мотивацията за учене и облекчава освояването на учебните теми.
- «*ученик – учебен материал*» - МПДФК дава възможност на детето да избира задача, която е интересна за него, в рамките на изучаваната урочна тема, което автоматически индивидуализира процеса на обучение и го прави привлекателен за децата. В хода на проведеното изследване, ние използвахме МПДФК при създаването на условия (специално организирана образователна среда) за разкриване и развитие на висшите творчески способности в часовете по френски език. На децата се предлагаше, например, темата «Животни» и съответната френска лексика. Учениците имаха възможността да освояват тази тема по техен избор (сами да измислят задачите по време на урока). В следствие на това, един рисуваше любимото си куче и го описваше на френски език, а друг съставяше

кръстословица, като използваше названието на животните на френски език. Някои ученици създаваха различни игри, в които използваша френските названия на животните, а други измисляха гатанки и т.н.

- «*ученикът – другите ученици*» - като използват предимствата на свободната ситуация в рамките на МПДиФК, децата не само сами избираха типа и формата за изпълнение на интересната за тях задача, свързана с темата на урока, но и запознаваха останалите ученици със своите творчески продукти, като включваха съучениците си в решаването на кръстословицата и ребусите, в изпълнението на измислената игра, в отгатването на гатанките и др. Това съдействаше за освояването на учебния материал и за развитието на творческите способности в живото общуване, в реалните житейски ситуации.

Следователно, в хода на нашето експериментално изследване, бяха създадени специални условия за творческа активност, свързана с интересите на детето, с проявите и развитието на неговите творчески способности:

- експериментаторът (учителят) не ограничава изследваното лице (ученика) при избора на вида, формата и съдържанието на творческата работа;
- той ориентира децата към самостоятелната организация на проблема (детето само си измисля творческата задача);
- с личния си пример, експериментаторът развива у обучаемите такива свойства на творческата личност, като независимост, потребност от творческа самоизява, оригиналност, богато въображение, ярко изразено естетическо чувство (стремеж към красота и хармония), висока целеустременост и упоритост (способност да се преодоляват препятствията чрез творческата самореализация);
- той поощрява проявата на творческата активност и индивидуалността (Ozhiganova, 2001).

Изводи

- По такъв начин, специално организираната образователна среда, под формата на психологически комфортна свободна ситуация на взаимодействието между учителя и ученика, създаде възможност за активно влияние върху развитието на висшите творчески способности при децата.
- В резултат на това, изследваните лица охотно проявяваха своите творчески способности, по време на занятията, създавайки многобройни и разнообразни творчески продукти: стихотворения, рисунки, игри и т.н. В условията на организираната, по специален начин, образователна среда (експериментална ситуация), те създадоха 499 творчески продукти, 131 от тях бяха публикувани (Ozhiganova, 2002; Ozhiganova, 2005). (Ще поясним, че Методът на пролонгираната диагностика и формирането на креативността е ориентиран към изучаването на творческите прояви и развитието на висшите творчески способности в реалните ситуации на жизнената дейност, които за децата от начална училищна възраст са, всъщност, училищните занятия. Резултатите от този формиращ метод се оценяват чрез отчитането на количеството и качеството на творческите продукти, които децата реално създават).
- Психологически безопасната, комфортна, свободна образователна среда съдейства не само за творческата продуктивност, но и за разкриването на творческата индивидуалност, тъй като децата проявяваха своята креативност в различни творчески области, в съответствие със склонностите си,

интересите и индивидуалните си особености. Един предпочиташе да пише. Друг пишеше разкази и сам рисуваше илюстрациите към тях. На някои им харесваше само да рисуват, а на други – да измислят гатанки. Някои отдаваха предпочитание на графичните форми, създавайки кръстословици, а други избираха платичните форми, като измисляха гатанки под формата на пантомими.

- Необходимо е да се подчертае, че ключовите характеристики на специално организираната среда, в рамките на МПДФК, които създават възможности за развитието на висшите творчески способности при децата, са:

а) демонстрация, от страна на учителя (значимият възрастен за детето от начална училищна възраст) на образци за творческото поведение в процеса на обучение (създаването от педагога на творчески продукти по време на учебния час, в присъствието на децата);

б) организация, от страна на учителя, на свободната ситуация в образователния процес, която позволява да се актуализира при учащите се мотивацията на творческата самоизява и да се проявят висшите творчески способности;

в) творческо взаимодействие между учителя и учениците (реализация на субект – субектната парадигма);

г) подкрепа, от страна на учителя, на творческата активност на детето (основаваща се на хуманистическия подход: уважение и любов към децата).

Заклучение

Данните, получени чрез използването на МПДФК, свидетелстват за голямото значение на специално организираната образователна среда за развитието на висшите творчески способности на децата, а също за проявата на тяхната творческа индивидуалност.

Другите изследвания, разгледани от нас в теоретическия обзор, също говорят за широките възможности на творческото и интелектуалното развитие на учащите се и за тяхното личностно израстване, като цяло, благодарение на приложението на хуманистичния подход и създаването, от страна на учителя, на психологически комфортна, сигурна, образователна среда.

Финансиране

Изследването е осъществено за сметка на проект на Руския научен фонд (проект №14-28-00087), Институт по психология на РАН.

Конфликт на интереси

Авторът декларира, че не съществува конфликт на интереси.

Благодарности

Авторът изказва благодарности към Руския научен фонд и Институт по психология на РАН за финансирането по проект №14-28-00087.

Литература

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., Schneiderwind, J., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher-child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology, 49*(3), 554-567. doi:10.1037/a0031283
- Baeva, I. A. (2002). *Psichologicheskaya besopasnost v obrazovanii* [Psychological safety in education]. St. Petersburg, Russian Federation: Soyuz.
- Baeva, I. A., & Semikin, V. V. (2005). Besopasnost obrazovatelnoy sredy, psichologicheskaya kultura i psichicheskoe zdorovye shkolnikov [Security of the educational environment, psychological culture and mental health of schoolchildren]. *Izvestiya Rossiyskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta im. A.I. Gertsena, 5*(12), 7-19.
- Brushlinsky, A. V. (1997). O subyekte myshleniya i tvorchestva [On the subject of thought and creativity]. In D. Bogoyavlenskaya (Ed.), *Osnovnye sovremennye konceptzii tvorchestva i odarenosti* [Main modern concepts of creativity and giftedness] (pp. 39-56). Moscow, Russian Federation: Molodaya gvardiya.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity*. New York, NY, USA: Harper Perennial.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY, USA: Plenum Press.
- Druzhinin, V. N. (1995). *Psihologiya obtshih sposobnostey* [Psychology of general abilities]. Moscow, Russian Federation: Lanterna Vita.
- Kholodnaya, M. A. (2002). *Psihologiya intelekta* [Psychology of intelligence]. St. Petersburg, Russian Federation: Peter.
- Maslow, A. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York, NY, USA: Penguin Arkana.
- Maslow, A. (1999). *Motivatsiya i lichnost* [Motivation and personality]. St. Petersburg, Russian Federation: Eurasia.
- Ozhiganova, G. V. (2001). Diagnostika i formirovanie kreativnosti u detey v protsesse utchebnoy deyatel'nosti [Diagnostics and formation of creativity in children in the process of educational activity]. *Psihologicheskii zhurnal, 22*(2), 75-85.
- Ozhiganova, G. V. (2002). *Igraem, risuem, fantaziruem, sochinyaem na urokah inostrannogo yazyka* [Playing, drawing, fantasizing, composing at foreign language lessons]. Moscow-Voronezh, Russian Federation: Moscow Psychological and Social Institute, NPO "MODEK".
- Ozhiganova, G. V. (2005). *Metod prolongirovannoy diagnostiki i formirovaniya kreativnosti u detey mladshego shkol'nogo vozrasta* [Method of prolonged diagnostics and formation of creativity in children of primary school age]. Moscow, Russian Federation: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences.
- Pianta, R. C., Ia Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*(3), 225-238. doi:10.1086/499701
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH, USA: Ch. E. Merrill.
- Rogers, N. (1990). Tvorchestvo kak usileniye sebya [Creativity as strengthening itself]. *Voprosy Psichologii, 1*, 164-168.

- Ryans, D. G. (1961). Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 52, 82-90. doi:[10.1037/h0040990](https://doi.org/10.1037/h0040990)
- Shadrikov, V. D. (1994). *Deyatelnost I sposobnosty* [Activity and abilities]. Moscow, Russian Federation: Logos.
- Staines, J. W. (1958). The self-picture as a factor in the class-room. *British Journal of Educational Psychology*, 28(2), 97-111. doi:[10.1111/j.2044-8279.1958.tb01430.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1958.tb01430.x)

About the Author

Galina Ozhiganova, PhD, senior researcher, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Laboratory of Psychology of Abilities and Mental resources, Moscow, Russia. Her scientific interests are related to the following topics: spiritual capacities of the person; higher capacities (moral, reflexive, creative); psychological aspects of the ancient Eastern knowledge systems.