

УДК 373.2

Т. В. Александрович

канд. пед. наук, доц., доц. каф. специальных педагогических дисциплин
Брестского государственного университета имени А. С. Пушкина
e-mail: pedchild@brsu.brest.by

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривается феномен креативности, специфика креативности детей дошкольного возраста, раскрывается структурно-функциональная модель развития креативности детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования. Модель включает целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты, а также педагогические условия ее эффективной реализации. Особенность разработанной модели развития креативности у детей дошкольного возраста состоит в ее универсальном характере, т. е. возможности использования в разных группах с учетом возрастных особенностей детей и содержания учебной программы дошкольного образования.

Введение

Закономерным развитием социального идеала человека является идеал творческой личности, т. е. личности, способной к деятельности по совершенствованию окружающей действительности и самого себя. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится все разнообразнее, сложнее и требует от человека не шаблонных, привычных действий, а гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Творческие способности человека являются его важнейшей личностной характеристикой, существенной частью его интеллекта, а воспитание творческой личности – одной из важнейших задач современного образования.

Творческий путь начинается с детства. С точки зрения психологии дошкольное детство является как раз тем периодом, когда происходит развитие творческих способностей. В этом возрасте дети очень любопытны, у них имеется огромное желание узнавать мир вокруг себя. Именно этот возраст сензитивен для развития образного мышления и воображения – психических процессов, которые составляют основу для развития способности к творчеству.

Б. П. Никитин, изучавший развитие способностей в дошкольном возрасте, считал, что если возможности возраста не используются, т. е. соответствующие способности не развиваются, не функционируют, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать. Это угасание возможностей к развитию – необратимый процесс. И незначительное количество в обществе людей с высокой креативностью объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей [1].

Таким образом, запросы общества, государства на творческую личность с одной стороны и недостаточная проработанность методических основ развития данного качества с другой стороны определили цель данного исследования – теоретически обосновать и разработать структурно-функциональную модель развития креативности у детей дошкольного возраста в условиях образовательной среды учреждения дошкольного образования.

Сущностные характеристики и особенности развития креативности у детей старшего дошкольного возраста

Понятие «креативность» (от лат. *creation* ‘творить, созидать’) буквально обозначает способность к творчеству. Интерес психологов к изучению феномена креативности начинается во второй половине 50-х гг. XX в. и приводит к появлению большого количества определений креативности.

Так, Дж. Гилфорд рассматривает креативность как личностную категорию, а именно как дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разномысленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. Дивергентный способ мышления лежит в основе творческого мышления, которое характеризуется следующими основными особенностями: *быстрота* – способность высказывать максимальное количество идей; *гибкость* – способность высказывать широкое многообразие идей; *оригинальность* – способность порождать новые нестандартные идеи; *законченность* – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

Дивергентное мышление, как полагал Дж. Гилфорд, определяет творческие достижения, т. к. допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам, а интеллект обеспечивает успешность понимания и усвоения нового (конвергентное мышление) – и в этом заключается их основное различие.

Совершенно другое понимание креативности можно найти в работе В. Н. Козленко, который определяет креативность «как набор особенностей психики, обеспечивающих продуктивные преобразования в деятельности, как потребность в исследовательской деятельности, которая присуща каждому человеку от рождения и проявляется в форме рефлекса: «что с этим можно сделать?»» [2, с. 145]. Авторская дефиниция отражает соотношение различных форм взаимодействия приспособительного и преобразующего.

М. А. Холодная рассматривает креативность в узком и широком значении. Креативность в узком понимании – это дивергентное мышление (точнее, операции дивергентной продуктивности по Дж. Гилфорду). Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность привносить нечто новое в опыт; способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения и постановки новых проблем; способность осознавать проблемы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации; способность отказываться от стереотипных способов мышления [3].

Анализируя спектр определений понятия «креативность», К. В. Тейлор группирует их следующим образом. В первой группе акцент делается на возникновении «новой целостности». Вторая группа определений сосредоточивается на «продуцировании нового». Определения, делающие акцент на самовыражении творца, составляют третью группу. Характеристика креативности через отношения «Оно», «Я», «Сверх-Я» – психоаналитические определения – составляют четвертую группу. «Проблема» стоит во главе угла в определениях, включенных в пятую группу. И последняя, шестая группа – это те определения, которые невозможно отнести к какой-либо выше названной группе [4].

Множественность интерпретаций понятия «креативность» обусловила вариативность подходов к построению структуры креативности. Операции дивергенции, преобразования, импликации, считает Дж. Гилфорд, есть основа креативности. Ученый выделял четыре структурных параметра креативности: оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, семантическая спонтанная гибкость [4]. Предложенная Ф. Вильямсом модель креативности характеризуется следующими факторами, объединенными в две группы:

1) когнитивно-интеллектуальные: беглость мышления, гибкость мышления, оригинальность мышления, разработанность мышления;

2) личностно-индивидуальные: способность пойти на риск, сложность (комплексность), любознательность, воображение [3].

Л. Б. Ермолаева-Томина, обобщая опыт зарубежных исследователей креативности, выделяет следующие ее компоненты: открытость опыту – чувствительность к новым проблемам; широта категоризации – отдаленность ассоциаций, широта ассоциативного ряда; беглость мышления – способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного способа решения к другому; оригинальность мышления – самостоятельность, необычность, остроумность решений [5].

Существуют и другие варианты структуры креативности (Д. Б. Богоявленская, А. Н. Лук, А. М. Матюшкин и др.). Так, к структурным компонентам креативности А. Н. Лук относит такие качества, как «интерес к парадоксам, склонность к сомнению, чувство новизны, острота мысли, творческое воображение, интуиция, эстетическое чувство красоты, остроумие, способность открывать аналогии, смелость и независимость суждений, самокритичность, логическая строгость, способность пользоваться различными формами доказательств, любознательность, легкость владения языком (как средством формулирования мыслей) и др.» [Цит. по: 4, с. 167–168].

Вслед за А. Н. Луком современный исследователь Т. А. Барышева рассматривает креативность как системное психологическое образование, имеющее многомерное и многоуровневое строение, состоящее из следующих элементов:

- 1) мотивационный: интересы, мотивация, творческая позиция, потребность в творчестве;
- 2) аффективный: эмпатия, эмоциональность, лабильность и т. д.;
- 3) интеллектуальный: интуиция, способность к преобразованию, дивергентность, прогнозирование;
- 3) эстетический: чувство юмора, стиля, перфекционизм, ассоциативность;
- 4) экзистенциальный: креативная модель мира, уникальность, неконформизм;
- 5) коммуникативный: сотрудничество, мотивирование других, аккумуляция творческого опыта; компетентность (актуальный уровень владения какой-либо областью знаний) [6].

На разной возрастной ступени креативность имеет свою специфику. В работах В. Н. Дружинина подчеркивается, что развитие творческой способности, не специализированной по отношению к определенной области человеческой жизнедеятельности, наиболее успешно протекает в 3–5 лет [7]. Однако, как отмечает Е. И. Николаева, для социализации ребенку нужно «пожертвовать» собственной уникальностью. Процент оригинальных ответов в 4 года отмечается у 50 % детей, число их снижается в два раза в начале посещения школы [8].

Д. Б. Богоявленская рассматривает креативность через категорию «интеллектуальная активность» и выделяет два уровня креативности – эвристический и креативный. Эвристический уровень исследователь характеризует как проявление активности человека, который имеет способ решения, но продолжает анализ, что приводит его к открытию новых способов решения. Креативный уровень – самостоятельно найденная эмпирическая закономерность не используется как прием решения, а выступает в качестве новой проблемы. По ее мнению, нижняя возрастная граница первого, эвристического уровня приходится на дошкольный возраст [9].

В исследованиях В. Н. Дружинина, Н. В. Хазратовой обнаружено, что повышение креативности не является поступенчатым и однонаправленным, вслед за существенным повышением креативности можно видеть ее снижение [7]. К такому же выводу приходит и Д. Б. Богоявленская, утверждая, что становление творческих способностей не идет линейно, а имеет в своем развитии два пика: наиболее ярко они проявляются к 3-му классу (возраст 10 лет), а второй приходится на юношеский возраст [9].

Исследователи проблем творческого развития личности на этапах дошкольного онтогенеза (С. Т. Кудрявцев, Н. Н. Поддьяков и др.) отмечают, что наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала ребенка-дошкольника является познавательная мотивация, составляющая психологическую основу высокой исследовательской мотивации. Доминирующая познавательная мотивация выражается в форме исследовательской активности и проявляется в более низких порогах чувствительности к новизне ситуации, любознательности, высокой избирательности ребенка по отношению к исследуемому новому. По мере творческого развития ребенка (к 5–6 годам) основным структурным компонентом творческой личности ребенка становится проблематичность – «постановка субъектом системы вопросов, системы проблемно-творческих задач, которые направляют мышление на наиболее важные стороны исследуемого объекта и обеспечивают постоянную открытость ребенка новому». Проявлением проблематичности является поиск несоответствий и противоречий, собственная постановка новых вопросов и проблем, а также настойчивость, склонность к рискованным действиям, преобразованиям [10; 11].

В качестве критериев креативности ребенка-дошкольника В. Кудрявцев, В. Синельников выделяют следующие параметры:

1) реализм воображения – образное схватывание некоторой существенной, общей тенденции или закономерности развития целостного объекта до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий;

2) умение видеть целое раньше частей;

3) надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность при решении проблемы не просто выбирать из навязанных извне альтернатив, а самостоятельно создавать альтернативу;

4) экспериментирование – способность сознательно и целенаправленно создавать условия, в которых предметы наиболее выпукло обнаруживают свою структуру в необычных ситуациях, сущность, а также способность проследить и проанализировать особенности «поведения» предметов в этих условиях [10, с. 62–66].

И. Я. Лернер специфику креативности детей дошкольного возраста раскрывает через творческое мышление, которое характеризуется способностью переноса знаний и умений в новую ситуацию, видением новой проблемы в знакомой и нестандартной ситуациях, способностью к альтернативному решению и т. д. [12].

Таким образом, несмотря на многообразие подходов к определению сущности креативности, ее структуры, разделяя взгляды большинства исследователей, мы будем рассматривать креативность как интегративную качественную характеристику личности, как индивидуальные психологические особенности, как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания. Особая ценность креативности – это возможность предъявить себя миру, проявить свою индивидуальность, открыть свои способности, а значит познать самого себя. В структуру креативности входит целый комплекс различных способностей, включающий эмоциональные, мотивационные, коммуникативные, интеллектуальные. Основными направлениями в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста является, во-первых, развитие продуктивного творческого воображения, которое характеризуется такими качествами как богатство продуцируемых образов и направленность, во-вторых, развитие качеств мышления, которые формируют креативность (быстрота, гибкость, оригинальность, законченность).

Структурно-функциональная модель развития креативности детей старшего дошкольного возраста

Наиболее распространенным методом исследования объектов различной природы является моделирование. Разрабатывая модель развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования, следует руководствоваться тем, что она должна отражать логику и организацию целостного образовательного процесса, содержание, структуру креативности детей дошкольного возраста. Модель развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования включает **целевой, методологический, содержательный, технологический и оценочно-результативный компоненты**. Рассмотрим структуру и содержание каждого компонента модели.

Целевой компонент включает определение конечных и промежуточных целей и задач, решение которых необходимо для достижения цели. Целевой компонент характеризуемой модели обусловлен социальным заказом общества на воспитание творческой личности и заключается в ориентации образовательной работы педагога на развитие креативности личности дошкольников. Емкость поставленной цели делает возможным выделение системы подцелей, сформулированных исходя из структуры креативности: развивать креативное мышление, его беглость, гибкость, оригинальность; развивать творческое воображение, восприятие; стимулировать развитие речи как основу творческого мышления; воспитывать качества творческой личности (активность, инициативность, самостоятельность, любознательность, восприимчивость к новому, мотивацию на создание нового, оригинального).

Методологический компонент модели развития креативности у детей дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования представлен личностно ориентированным, деятельностным, средовым и синергетическим подходами.

Теоретические и методические основы личностно ориентированного подхода в педагогике разработали Е. В. Бондаревская, Л. М. Митина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская. Отличительной чертой личностно ориентированного подхода является признание личности ребенка главной действующей фигурой всего образовательного процесса, ориентация на личность ребенка как на цель, субъект, результат и главный критерий эффективности образовательного процесса. В центре внимания педагога – целостная уникальность личности ребенка, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открытая для восприятия нового опыта, способная на сознательный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Основным ориентиром в развитии креативности ребенка с позиции личностно ориентированного подхода является развитие его индивидуальности, его способностей и творческого потенциала.

Основоположниками деятельностного подхода в образовании являются Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн. К активным их сторонникам и продолжателям следует отнести Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызину и др. Обобщая их взгляды, деятельностный подход можно определить как такую организацию обучения и воспитания, при которой ученик действует с позиции активного субъекта познания, труда и общения, у которого целенаправленно формируются учебные умения по осознанию цели, планированию хода предстоящей деятельности, ее исполнению и регулированию, выполнению самоконтроля, анализа и оценки результатов своей деятельности. Целью деятельностного подхода является воспитание личности как субъекта жизнедеятельности.

Деятельностный подход сегодня востребован и в дошкольном образовании. Деятельность рассматривается как средство развития субъектности ребенка: в процессе и результате образовательной работы формируется личность, способная выбирать, оце-

нивать, конструировать те виды деятельности, которые адекватны ее природе, удовлетворяют ее потребности в саморазвитии, самореализации.

Развитие детской креативности с точки зрения деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит не просто деятельность, а совместная деятельность детей и взрослых в реализации вместе выработанных целей и задач. Деятельностный подход в рамках развития творческих способностей базируется на принципе субъектности воспитания: ребенок не объект образовательного процесса, не просто исполнитель, он субъект деятельности, посредством которой осуществляется его самореализация. Педагог не дает готовые образцы, а создает, вырабатывает их вместе с детьми. Таким образом, совместный поиск способов решения задачи в процессе деятельности и составляет содержание образовательного процесса, реализуемого в контексте деятельностного подхода [13].

Реализация деятельностного подхода в развитии креативности детей позволяет развивать у дошкольников способность и готовность к эффективной познавательно-исследовательской и продуктивной деятельности в различных социально значимых ситуациях, актуализировать реализацию потребностей ребенка в осознании себя субъектом творческой деятельности.

Средовой подход исходит из признания среды как важнейшего фактора развития личности. При этом основная задача педагога – превратить окружающую среду в образовательную, сделать из нее своего активного союзника и помощника. Исследования Г. Ю. Беляева, Ю. С. Мануйлова, Н. А. Масюковой, С. В. Сергеева, В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина и др. обеспечили оформление данной идеи в достаточно стройную теорию, которая включает в себя следующие основные положения.

1. Образовательная среда – это совокупность влияний, условий и возможностей развития личности ребенка. При этом влияния – это источник разнообразного культурного опыта (знаний, умений, отношений); условия – гарант успешного его присвоения (переживания, сопереживания, многократные повторения); возможности – символ активного начала не только среды, но и самого ребенка, который может осуществлять выбор объектов «собственной» активности в среде, способ, форму, темп и интенсивность взаимодействия с ними.

2. Структурными элементами образовательной среды являются средовые ресурсы, среди которых выделяют: предметные, пространственные, организационно-смысловые и социально-психологические.

3. Среда нуждается в специальной организации в соответствии с заданной образовательной целью. Продуманная, организованная образовательная среда в большинстве случаев обеспечивает более высокий учебно-воспитательный эффект, чем та, где информация представлена хаотично, эпизодично, без каких-либо акцентов.

4. Организованная образовательная среда представляет собой не отдельно взятые ресурсы, а многомерные образования – «средовые комплексы». В комплексе разнообразные группы ресурсов тесно переплетаются и взаимодействуют, т. е. в соответствии с образовательной целью специальным образом организовано пространство, продумано его наполнение и возможные виды деятельности, заданы основные установки, мотивы и правила поведения.

5. Взрослые (педагоги и родители), управляющие образовательным процессом, выполняют систему действий по созданию средовых комплексов. Они определяют цель, проектируют и непосредственно организуют образовательную среду. В ряде случаев к работе над средой могут и должны привлекаться дети.

6. Основной развивающий эффект достигается при условии самостоятельного взаимодействия ребенка с образовательной средой. Образовательная среда призвана стимулировать детскую активность, самостоятельность и инициативу [14].

Таким образом, средовой подход – это теория и технология опосредованного (через среду) управления образовательным процессом, в котором основной акцент делается на включение внутренней активности ребенка, его самообучение, самовоспитание и саморазвитие. Реализация средового подхода в развитии креативности личности дошкольника позволяет обеспечить его творческое развитие, т. к. креативность – это свойство, как утверждает В. Н. Дружинин, актуализирующееся только тогда, когда этому способствует окружающая среда, и становление креативности происходит в специально созданной среде [7].

Синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий и методов синергетики в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами.

Синергетический подход позволяет говорить о переходе человека из организуемой в самоорганизующуюся личность. В синергетике креативность рассматривается как свойство неравновесной среды (сложной, нелинейной системы) самоорганизовываться, балансируя на границе порядка и хаоса. Характеристиками креативности выступают флуктуационность, безграничность, ацентрированность и процессуальность. Использование синергетического подхода в педагогике креативного развития личности способствует обогащению образовательного процесса диалоговыми приемами и методами педагогического взаимодействия, что интенсифицирует не только процесс развития детей, но и личностно-профессиональный рост педагогов.

Взаимодействие может быть внутренним (взаимное понимание) или внешним (совместная творческая деятельность, обмен понимающими взглядами, понятными жестами). Во взаимодействии происходят изменения в каждом из субъектов, раскрывается не только возможность обмена информацией, но и организация совместных действий в общей для них творческой деятельности, т. е. «обмен действиями», что позволяет планировать и общую деятельность. При этом планировании возможна такая регуляция действий одного ребенка «планами, созревшими в голове другого», которая и делает деятельность действительно совместной. В связи с этим для развития креативности в дошкольном детстве необходимо развивать сначала коллективную творческую деятельность, которая постепенно будет переходить в индивидуальную на последующих этапах развития личности. В коллективной творческой деятельности взаимодействие воспитателя и ребенка, детей друг с другом объединено диалогом, действием в нечто одно целое. Диалог мнений, мотивов, ценностных установок детей и взрослых содействует формированию духовно богатой, нравственно чистой и эмоционально благоприятной атмосферы в коллективе, развитию и раскрытию неповторимых индивидуальностей его членов [15, с. 142–147].

Содержательный компонент конструируемой модели представлен системой заданий (игр, упражнений), направленных на развитие креативности как качественной характеристики личности и универсальной творческой способности. Исходя из цели, задач данной модели и структуры креативности, рассматриваемый компонент модели включает следующие задания.

Задания на дивергентное мышление (альтернативное, отступающее от логики). Дивергентная задача предполагает, что на один поставленный в ней вопрос может быть несколько или даже множество верных ответов. Примеры таких заданий:

1) *эвристические задачи*: «Мышь съела волшебную таблетку и стала невидимой. Как сделать так, чтобы кот увидел мышь?», «Как выгнать лису из избушки зайчика?», «Как спасти колобка от лисьего языка?», «Как измерить длину кобры?», «Что может быть одновременно и острым, и тупым?»;

2) *игры «Данетки», или «Угадай, что я загадала», «Угадай, кто я»* (чтобы отгадать, ребенок задает вопросы, на которые можно отвечать только «Да» или «Нет»);

3) *игры со словами*: вспомните слова, которые начинаются со слогов (по-, пи-, пе-), заканчиваются слогами (-оп, -он, -ор), содержат заданный звук;

4) *игры-ассоциации*: дети определяют, с чем ассоциируется слово по предложенной схеме; например, слово «батон» по назначению (хлебобулочное изделие) ассоциируется со словами «бутерброд», «завтрак», «магазин» и т. д.; по звучанию – со словами «бетон», «бутон»; по рифме – со словами «кулон», «бадминтон» и т. д.;

5) *игры-анalogии*: называется какой-либо предмет или явление (парк, дом, стрекоза, космос), и детям предлагают назвать как можно больше предметов, обладающих сходными свойствами, и т. д.;

6) *игры на нахождение схожих признаков*: детям предлагается найти как можно больше схожих признаков для непохожих предметов (колодец – паркет, бревно – коробка, облако – дверь, кукла – снег);

7) *задачи на поиск причин событий*: детям предлагаются ситуации, когда необходимо предположить несколько причин их возникновения, например: «Утром Дима проснулся раньше обычного...», «Солнце еще не ушло за горизонт, но уже стало темно...», «сидевший у ног хозяина пес зарычал...», «Придумай и расскажи, что произошло у каждого из изображенных на картинках героев»;

8) *задачи с неполными условиями* решаются путем получения информации при помощи дополнительных вопросов, например: «На поляне в парке лежат 5 угольков, морковь и шарф. Эти предметы никто специально туда не клал. Как они там оказались?»;

9) *«рисунок в несколько рук»*: первый участник игры рисует какой-то характерный элемент предмета, а другие участники по очереди дорисовывают по элементу, отталкиваясь от изображения; игра продолжается до законченного рисунка и т. д.

В ходе выполнения задач дивергентного типа у детей развиваются такие качества как оригинальность, гибкость мышления, беглость (продуктивность) мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к обнаружению и решению проблем.

Задания на воображение. Воображение – психический процесс создания образов предметов, ситуаций путем комбинирования элементов прошлого опыта. Основу для воображения создают разнообразные представления, собственный опыт ребенка. Задача взрослого состоит в том, чтобы научить ребенка способам и средствам преобразования, развить комбинаторские способности. Освоение способов создания образов происходит при разрыве связей, путем включения объектов в несвойственные им ситуации, наделения несвойственными функциями и соединения разнородных объектов в новый образ. Подобранные и разработанные задания направлены на развитие как репродуктивного, так и творческого воображения:

1) *игры-импровизации с использованием метода фокальных объектов*: «Изобретатель», «Изображение растений», «Фантастическое животное», «Необычный подарок»;

2) *игры со сказками*: «Продолжение сказки», «Сочиняем сказку вместе», «Сказка-калька», «Старая сказка на новый лад», «Сказки со сменой места действия», «Сказки из собственного опыта»;

3) *игры-инсценировки, сюжетно-ролевые игры*: «Расскажу о путешествии» – воспитатель приносит пальчиковые куклы: зверей, людей, растений и т. п. Детям предлагается выбрать одного или двух героев и рассказать о путешествии, о котором они мечтают. Это могут быть, например, истории морковки и свеклы, убежавших из огорода и отправившихся к морю или любая другая история. По ходу рассказывания своей истории ребенок показывает ее в форме спектакля, говоря от имени своих героев и от имени автора;

4) *ігры-заняття* с использованием типовых приемов фантазирования: «На что похоже?», «Волшебные цветы и деревья», «Сказочные избушки», «Что общего», «Почемучки», «Узнай, какой художник меня нарисовал», «Скажи наоборот» и т. д.;

5) *ігры-упражнения* «Если бы...», «Что было бы, если...»: «Что бы ты сделал, если бы из крана полился апельсиновый сок?», «Если вдруг игрушки оживут и заговорят» (о чем они могут рассказать?) и т. д.;

6) *подвижные ігры*: «Море волнуется», «Поезд», «Совушка» и т. д.

В процессе выполнения подобных заданий у детей формируются легкость к генерированию идей, способность к предвидению, свертыванию мыслительных операций, умение менять точку зрения (преодоление эгоцентризма); умение ассимилировать информацию, эмпатия.

Задания на когнитивное развитие – развитие конвергентного мышления, восприятия, внимания, памяти, речи.

Конвергентное мышление (логическое, последовательное, однонаправленное мышление). Оно проявляется и развивается при решении задач, имеющих единственный верный ответ, причем этот ответ, как правило, может быть логически выведен из самих условий. Развитию этого вида мышления способствуют такие упражнения, как:

1) поиск соответствий: подобрать пары для слов или фигур;

2) анализ последовательностей: найти закономерность и продолжить число, слово или изображение;

3) логические головоломки: разгадывать ребусы, кроссворды; собирать рисунки из множества фрагментов;

4) декомпозиция: найти в большой геометрической фигуре другие формы.

Решение задач такого типа способствует развитию умений анализировать, синтезировать, делать обобщения, устанавливать закономерности, классифицировать, давать определения понятиям.

Игры и упражнения на развитие восприятия ориентированы на формирование таких умений, как умение сравнивать предметы между собой, выявлять взаимосвязь ощущений и восприятия, понимать соотношение объективного и субъективного в восприятии, они также развивают осмысленность и обобщенность, предметность и целостность, быстроту и правильность, избирательность, константность восприятия (развивающая игра «Кто где находится?», «Найди двух одинаковых медвежат», «Составь предмет», «Собери пирамидку!», «Нарисуй так же») и т. д.

Память – это способность запоминать, сохранять и впоследствии воспроизводить ранее усвоенные знания, умения, навыки. Объединенные в данный блок игры и упражнения ориентированы на развитие разных видов памяти:

а) зрительной («Что изменилось», «Вспомни и нарисуй», «Опиши соседа», «Дорога домой»);

б) слуховой («Слова», «Вспомни, как прошел день», заучивание стихов);

в) ассоциативной («Я знаю пять...»: игра заключается в том, чтобы повторять названия чего-либо, отбивая мяч, например: «Я знаю пять городов: Минск – один, Витебск – два, Борисов – три... и т. д.»; «Назови пару»: ребенку называют 5–6 пар слов, связанных друг с другом по смыслу (суп – ложка, зима – снег, телевизор – мультики), затем просят его вспомнить второе слово из каждой пары в ответ на первое; постепенно количество пар слов можно увеличивать);

г) двигательной и тактильной («Графический диктант»: рисуют на листе в клеточку несложный узор, просят ребенка его продолжить, затем дают малышу чистый лист и предлагают воспроизвести узор, который он рисовал ранее; «Марионетки»: воспитатель просит ребенка закрыть глаза, встает сзади и, держа его за плечи, проводит

малыша по определенному маршруту, например, два шага вперед, один шаг вправо и три шага назад. Открыв глаза, ребенок должен повторить этот маршрут).

Внимание – познавательный психический процесс, характеризующий сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте (образе, предмете, событии, рассуждении). Задания предусматривают активизацию произвольного и непроизвольного внимания и направлены на развитие умений концентрировать внимание на одном объекте, удерживать в поле зрения несколько идей и действовать одновременно в каждом из направлений, быстро переключаться с одного вида деятельности на другой («Где чей домик»; «Корректор», «Цифровая таблица Шульте», «Топ-хлоп» и т. д.).

Речь детей тесно связана с мышлением. Для развития всех видов и форм речи (активной, пассивной, монологической, диалогической) целесообразно наряду с традиционными методами обучения (рассказ, беседа) использовать игры, основанные на методах и приемах ТРИЗ – РТВ-технологии, составление загадок, лимериков («Скажи наоборот», «Чей детеныш?», «Кто кем был?», «Что из чего?», «Найди картинки, названия которых звучат одинаково», «Путешествие по волшебной дорожке», «Укрась слово», «Придумай рифмованное слово», «Сочини дальше», «Составь рассказ из 3–5 слов» и др.) [16; 17].

Технологический компонент данной модели включает традиционные методы и приемы обучения (игровые, практические, словесные), а также методы и приемы теории решения изобретательских задач и развития творческого воображения (ТРИЗ – РТВ-технологии), обеспечивающих развитие креативности личности дошкольника.

Кратко рассмотрим педагогический потенциал включенных в технологический компонент модели методов и приемов ТРИЗ – РТВ-технологии:

1. **Метод «Мозгового штурма».** Это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участники обсуждения могут высказать большое количество вариантов решений, в том числе фантастических. Затем из общего количества идей отбирают наиболее удачные.

2. **Метод каталога** позволяет обучить дошкольников творческому рассказыванию. Его цель – составить сказку из слов, выбранных наугад. Алгоритм составления сказки составляют вопросы, на основе которых будет строиться сюжет, а ответ дети ищут в книге, произвольно указывая место на странице: Жил-был... И был он... какой? Умел делать... что? Делал он это потому, что... и т. д.

3. **Метод фокальных объектов** является альтернативой методу каталога. Его цель – установить ассоциативные связи предмета с различными случайными объектами.

4. **Метод синектики** основан на использовании всех видов аналогий: прямой (решение похожих задач), личностной (представление себя на месте изменяемого объекта), фантастической (использование сказочных персонажей), символической (краткое, образное название задачи).

5. **Игра «Данетка»** как метод развития креативности помогает детям находить существенный признак в предмете, слушать и слышать ответы других, точно формулировать свои мысли, т. к. для того чтобы угадать, какой предмет находится у ведущего, можно на поставленный детьми вопрос отвечать только «Да» или «Нет».

6. **Морфологический анализ** направлен на формирование умения анализировать ситуацию, устанавливать причинно-следственные связи; позволяет получить множество сочетаний характеристик. Суть его заключается в комбинировании разных вариантов определенного объекта при создании нового образа этого объекта.

7. **Типовые приемы фантазирования** (увеличение – уменьшение; деление – объединение; оживление – окаменение; специализация – универсализация) учат ребенка делать фантастические преобразования объекта по какому-либо признаку.

8. *Составление сравнений* развивает образность речи детей, расширяет словарный запас. В дошкольном возрасте отрабатывается модель составления сравнений по признаку цвета, формы, вкуса, звука, температуры и др.

9. *Составление загадок, лимериков*. В процессе составления загадок, лимериков (рифмованные тексты абсурдные по содержанию, состоящие, как правило, из пяти строк) развиваются все мыслительные операции ребенка, он получает радость от речевого творчества [16; 17].

Важным элементом технологического компонента модели являются виды и формы педагогической деятельности по развитию детской креативности. Представленные задания могут быть использованы в разных видах деятельности (игровой, коммуникативной, познавательно-исследовательской, изобразительной), в специально организованной (на занятиях) и свободной деятельности детей, в разных группах с учетом возрастных и психологических особенностей дошкольников и задач учебной программы «Дошкольное образование».

Оценочно-результативный компонент разработанной модели состоит из диагностического инструментария, уровней развития креативности дошкольников, критериев и показателей, необходимых для их диагностики, а также ожидаемых результатов опытно-экспериментальной работы по апробации данной модели.

Разделяя мнение многих исследователей о том, что основными ориентирами при диагностике и развитии креативности в дошкольном возрасте являются продуктивность (беглость мышления), оригинальность мышления, гибкость мышления, разработанность (способность разрабатывать идею), проявляющаяся в способностях к изобразительной и конструктивной деятельности, а также творческое применение, представим диагностический инструментарий модели с помощью методов и методик, определяющих вышеназванные качества (таблица).

Таблица. – Критерии, показатели и методы диагностики креативности

<i>Критерии</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методы диагностики</i>
Беглость мышления	Способность высказывать максимальное количество идей (в данном случае важно их количество, а не качество), выраженных в словесных формулировках или в виде рисунков; измеряется числом результатов, соответствующих требованиям задания	1) Тесты «Творческое мышление» Е. П. Торренса в модификации Е. Е. Туник, Т. А. Барышевой (состоят из 7 субтестов: «Использование газеты», «Заключения», «Слова», «Словесная ассоциация», «Изображения», «Эскизы», «Спрятанная форма»); 2) Методика «Солнце в комнате» В. Синельникова и В. Кудрявцева
Оригинальность мышления	Способность порождать новые, нестандартные идеи (это может проявляться в ответах, решениях, не совпадающих с общепринятыми), редкость идей, неповторимость образов	
Гибкость мышления	Способность генерировать широкий спектр идей (разнообразие ответов), способность переходить от одного аспекта проблемы к другому, использовать разные стратегии решения проблем	
Разработанность ответов, идей (детализация)	Отражает способность развивать, дополнять, дорабатывать возникшие идеи, расширять их границы; измеряется числом существенных и несущественных деталей при разработке основной идеи	

Окончание таблицы

Творческое применение	Предполагает внесение ребенком собственных мыслей при применении знаний на практике	1) Тест Е. П. Торренса «Необычное использование», 2) «Тест идей Шмидта», включающий два задания: а) придумайте как можно больше фраз, в которых слова начинаются с букв «Б», «У», «Л»...; б) укажите как можно больше возможностей применения, например, заколки для волос, не забудьте и о различных необычных способах ее использования; 3) Методика «Что может быть одновременно» Т. Д. Марцинковской
-----------------------	---	--

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования (Д. Б. Богоявленская, А. М. Матюшкин, А. И. Савенков) позволил выделить три уровня сформированности креативности у дошкольников.

1. *Собственно творческий* (высокий уровень): характеризуется широким кругом интересов, дети проявляют инициативность и самостоятельность принимаемых решений, у них выработана привычка к свободному самовыражению; проявляется наблюдательность, сообразительность, инициативность, творческое воображение, высокая скорость мышления.

2. *Творчески воспроизводящий* (средний уровень): ребенок пытлив и любознателен, достаточно осознанно воспринимает задание, работает преимущественно самостоятельно; выдвигает 2-3 идеи, но предлагает недостаточно оригинальные способы решения, особого интереса к предложенной деятельности не проявляет; характеризуется проявлением креативности в отдельных видах деятельности: к выполнению задания, его практическому решению идет лишь в том случае, если данная тема интересна.

3. *Воспроизводящий* (низкий уровень): характеризуется равнодушием к проблеме, отсутствием навыков и умений в учебно-познавательной и в свободной самостоятельной творческой деятельности. Дети пассивны, с трудом включаются в творческую работу, ожидают подсказки со стороны воспитателя; нуждаются в более длительном обдумывании; все детские ответы шаблонны, нет индивидуальности, оригинальности, самостоятельности; не проявляют инициативы и попыток к нетрадиционным способам изображения, поведения, иногда отказываются выполнять предложенное задание.

Развитию креативности у детей старшего дошкольного возраста в образовательной среде учреждения дошкольного образования в рамках разработанной модели будет способствовать комплекс педагогических условий, который рассматривается как совокупность мер образовательного процесса, направленных на повышение его эффективности:

1) разработка и реализация программы, ориентированной на развитие детской креативности на основе организации разнообразных видов и форм деятельности;

2) применение адаптированных инновационных технологий, современных эвристик, направленных на развитие детской креативности;

3) организация педагогического взаимодействия на основе личностно ориентированного, деятельностного, синергетического подходов, реализуемых в образовательной среде учреждения дошкольного образования;

4) работа педагога в зоне ближайшего развития креативности личности: педагогические усилия направлены на идентификацию уровня креативности, создание мотивации творческого саморазвития через поддержку инициативы и самостоятельности детей в специфических для них видах деятельности, продвижение в зону ближайшего творческого развития и саморазвития.

Основной задачей оценочно-результативного компонента модели является определение достигнутого уровня сформированности креативных свойств и качеств личности дошкольника. Прогнозируемым результатом апробации представленной модели должно стать повышение уровня развития креативности у всех детей дошкольного возраста, достижение высокого уровня ее развития у большинства дошкольников с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей.

Заключение

Креативность – это универсальная творческая способность, интегративное личностное образование, качественная характеристика личности, обеспечивающая продуктивность различных видов деятельности. Значимыми составляющими креативности у детей старшего дошкольного возраста являются направленность на творчество (мотивация), эмоционально-волевая и интеллектуальная активность. Креативность в дошкольном возрасте проявляется и развивается в процессе целенаправленного воспитания и обучения дошкольников, в деятельности, в специально созданной образовательной среде.

В результате проведенного теоретического исследования разработана структурно-функциональная модель развития креативности у детей старшего дошкольного возраста, которая представляет собой комплекс элементов педагогического обеспечения образовательной деятельности по развитию детской креативности и предусматривает наличие пяти взаимосвязанных компонентов: целевого, методологического, содержательного, технологического и оценочно-результативного.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Никитин, Б. П. Мы, наши дети и внуки / Б. П. Никитин, Л. А. Никитина. – М. : Молодая гвардия, 1989. – 303 с.
2. Козленко, В. Н. Проблема креативности личности / В. Н. Козленко // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / под ред. Я. А. Пономарева. – М. : Совершенство, 1990. – С. 131–148.
3. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2009. – 272 с.
4. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2013. – 448 с.
5. Ермолаева-Томина, Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Акад. Проект, 2003. – 304 с.
6. Барышева, Т. А. Психологическая структура креативности / Т. А. Барышева // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 54–64.
7. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2007. – 368 с.
8. Николаева, Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб. : Речь, 2006. – 220 с.
9. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

10. Кудрявцев, В. Т. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Т. Кудрявцев, В. И. Синельников // Дошк. воспитание. – 1995. – № 10. – С. 2–6.
11. Поддьяков, Н. Н. Проблемы обучения и развития творчества дошкольников / Н. Н. Поддьяков. – Н. Новгород, 1999. – 38 с.
12. Захарова, О. Г. Развитие креативности дошкольника в научно-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / О. Г. Захарова // Актуальные задачи педагогики : материалы IX Междунар. науч. конф., Москва, июнь 2018 г. – М. : Буки-Веди, 2018. – С. 25–29. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/279/14345/>. – Дата доступа: 18.02.2020.
13. Деятельностный подход к образованию в цифровом обществе / под ред. Н. А. Веракса. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2018. – 360 с.
14. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 36–41.
15. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2002. – 160 с.
16. Гин, С. И. Занятия по ТРИЗ в детском саду / С. И. Гин. – Минск : ИВЦ Минфина, 2008. – 112 с.
17. Веселая дидактика: элементы ТРИЗ и РТВ в работе с дошкольниками / авт.-сост. А. В. Корзун. – Минск : Университетское, 2000. – 87 с.

Рукапіс паступіў у рэдакцыю 17.03.2020

Aleksandrovich T. V. Structural and Functional Model of Development Creativity in Preschool Children in the Educational Environment of the Institution Preschool Education

This article examines the phenomenon of creativity, the specifics of creativity of children of pre-school age; reveals the structural and functional model of the development of creativity of preschool children in the educational environment of preschool education institutions. The model includes the target, methodological, content, technological and evaluative-effective components, as well as pedagogical conditions for its effective implementation. The peculiarity of the developed model of creativity development in preschool children is its universal nature, that is, it can be used in different groups, taking into account the age characteristics of children and the content of the curriculum of preschool education.