ТЕМА ВКР - «ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ВЫРАЖЕННОЙ КРЕТИВНОСТЬЮ»

Содержание

Введение.....3
Глава 1. Теоретические основы исследования поведенческих особенностей детей с выраженной креативностью.....7
1.1. Подходы к рассмотрению креативности в отечественной и зарубежной науке.....7
1.2. Развитие творческих способностей в детском возрасте.....24
1.3. Теоретические и экспериментальные исследования детской кретивности34
Глава 2. Эмпирическое исследование поведенческих особенностей детей с выраженной креативностью.....41
2.1. Организация и методики исследования.....41
2.2. Представление результатов исследования.....48
2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования.....55
2.4. Разработка практических рекомендаций.....57
Заключение.....62
Список литературы.....67

Введение

Актуальность исследования. Современное состояние системы образования характеризуется всё большим вниманием к поддержке и развитию внутреннего потенциала креативной личности. Это объясняется, во-первых, значимостью способностей для развития личности, во-вторых, возросшей потребностью общества в людях, обладающих нестандартным мышлением, способных созидать новое в различных сферах жизни. Самым сензитивным периодом для развития проявлений креативности является раннее детство и дошкольный возраст.

Дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях креативности, большой вклад в развитие которой внесли такие ученые как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин В.А. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, К. Хеллер, Дж. Гилфорд и многие другие отечественные и зарубежные психологи.

В условиях введения ФГОС дошкольного образования особую значимость приобретают вопросы развития творческого потенциала подрастающей личности. Именно в дошкольном периоде закладываются базовые характеристики, которые в дальнейшем будут определять творческую направленность человека. Самый большой интерес в изучении креативности представляет именно дошкольный возраст. Большой вклад в её развитие внесли такие отечественные и зарубежные ученые, как В.Н. Дружинин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, Л.А. Венгер, Д.Б. Богоявленская, В.А. Кудрявцев, О.М. Дьяченко, А.М. Матюшкин, К. Хеллер, Н.С. Лейтес, Дж. Гилфорд и другие. В своих трудах психологи рассматривают креативность как специфическую черту мышления, которая отличает её от остальных психических процессов. Они связывают креативность с личностными особенностями детей и с их воображением.

Дошкольный возраст является самым благоприятным для становления творчески активной личности, поскольку именно этот возраст характеризуется прогрессивными изменениями во многих областях, когда совершенствуются психические процессы (память, речь, внимание, мышление, воображение, восприятие) и происходит активное развитие личностные качества, на основе которых развиваются склонности и способности. В дошкольных образовательных учреждениях развитие творчества происходит через разные виды деятельности детей, такие как: коммуникативная, игровая, продуктивная и прочие. Многообразие методов связано с многогранностью процесса усвоения системы знаний и овладением основами наук, куда входит, в первую очередь, игра, являясь вместе с тем ведущим видом деятельности этого возраста. Театральные и 3 сюжетно-ролевые игры, игры-забавы, игры-экспериментирования и прочие – они все направлены на становление у дошкольника творческого потенциала. Однако становление творческих способностей может быть достигнуто только в случае выполнения набора условий: свобода в выборе видов деятельности, их многоплановость; ранее начало творческого развития; создание в детском саду благоприятной развивающей среды; постоянное поддержание интереса к творческой деятельности и т.д.

В тоже время необходимо учитывать то, что креативность и одаренность тесно связаны с личностными особенностями ребенка, том числе и с поведенческими особенностями. С одной стороны, креативность откладывает отпечаток на поведение ребенка, с другой – определенные поведенческие особенности могут как способствовать развитию креативности, так и подавлять ее.

Вместе с тем, можно констатировать наличие существующих противоречий:

- между возрастающей потребностью общества в творческом развитии детей дошкольного возраста и недостаточной готовности системы дошкольного образования к эффективному решению данной задачи;

- между необходимостью поиска условий развития креативности детей дошкольного возраста и недостаточной эмпирической базой исследования личностных особенностей детей с выраженной креативностью;

На основе анализа психолого-педагогической литературы была сформулирована проблема исследования: каковы поведенческие особенности креативных детей?. Разрешение данной проблемы связано с необходимость рассмотрения психолого-педагогической литературы по вопросам развития креативности в детском возрасте.

Актуальность проблемы и выявленные противоречия обусловили выбор темы исследования: «Поведенческие особенности креативных детей».

Степень исследованности. Дошкольный возраст представляет наибольший интерес в исследованиях креативности, большой вклад в развитие которой внесли такие ученые как А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Н.Н. Поддъяков, Л.А. Венгер, В.Н. Дружинин, О.М. Дьяченко, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин В.А. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, К. Хеллер, Дж. Гилфорд и многие другие отечественные и зарубежные психологи.

Цель исследования – выявить и экспериментально изучить поведенческие особенности креативных детей.

Задачи исследования:

1. рассмотреть подходы к изучению креативности в современной науке.

2. Выявить особенности развития креативности у детей.

3. Экспериментально изучить поведенческие характеристики креативных детей.

Объект исследования – креативность у детей дошкольного возраста.

Предмет исследования – поведенческие особенности креативных детей.

Гипотеза исследования: дети с выраженной креативностью имеют более высокий уровень развития игровой деятельности, уровень притязаний, а также имеют различия в выраженности поведенческой тревожности и конфликтности по сравнению с детьми группы нормы.

Теоретические методы: анализ и обобщение содержания педагогической, психологической литературы, методических источников; построение гипотез, количественный и качественный анализ фактического материала.

Эмпирические методы: тестирование.

Методы математической статистики для обработки и интерпретации полученных данных.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды:

- о развитии креативности и творческих способностей (Б.М.Теплов, И.В.Тихомирова, М.Т.Таллибулина, А.И.Савенков, Н.С. Лейтес, и др.).

База исследования: исследование проводилось на базе учреждения: Республика Хакасия, с. Бельтирское, МБДОУ Бельтирский детский сад «Василек», в нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая новизна исследования заключается в том, что в работе впервые были изучены поведенческие особенности дошкольников с выраженной креативностью исходя из психологических особенностей возраста, были исследованы такие параметры как уровень развития игровой деятельности, уровень притязаний, уровень тревожности и конфликтности.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в практике работы педагогов с детьми дошкольного возраста.

Структура работы: выпускная квалифицированная работа состоит из введения, двух глав (теоретическая и практическая), заключения, библиографического списка, приложения.

Глава 1. Теоретические основы исследования поведенческих особенностей детей с выраженной креативностью

1.1. Подходы к рассмотрению креативности в отечественной и зарубежной науке

С 50-х годов XX века психологической науке стал известен феномен креативности. Понятие «креативность» (от лат. creatio – создание, творческое) имеет достаточное распространение в наше время и в отечественной, и в зарубежной психологической науке. Изучением креативности занимались как отечественные специалисты Богоявленская Д.Б, Пономарев Я.А., Дружинин В.Н., Холодная М.А., Матюшкин А.М., Юркевич В.С., так и зарубежные психологи Роджерс К., Медник С.А., Баррон Ф., Гилфорд Дж.

В современных условиях социально-активная, яркая творческая личность становится все более востребованной обществом. Развитие и становление такой личности – одна из важнейших проблем психологической и педагогической теории и практики. Идея обучения, направленного на развитие творческих способностей, креативности личности, лежит в основе современного подхода к воспитательно-образовательному процессу.

Понятие «креативность» происходит от латинского creatio, что означает «сотворение», «создание». Сущность и различие подходов к определению креативности раскрываются в сопоставлении научных трактовок. В науке выделяются три подхода в исследовании креативности, в соответствии с которыми креативность рассматривается как:

личностная категория, связанная с саморазвитием и самоактуализацией;

созидательный процесс;

результат деятельности, связанный с созданием нового.

Существуют различные определения понятия «креативность». Креативность – это интеллектуальная способность «порождать» необычные идеи, отклоняться от традиционных схем, быстро решать проблемные ситуации; это способность, которая «может проявляться в мышлении,

чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания»[1].

Обобщая имеющиеся толкования на смысловом уровне, креативность можно представить как разновидность универсальной творческой способности, которая обнаруживает себя в реальном действии. Она характеризуется готовностью человека к работе с принципиально новыми идеями и подходами вне привычных схем мышления и поведения; умением использовать обстановку, предметы, обстоятельства необычным образом, предлагать нетривиальное решение проблемы. Особенно ярко это проявляется в ситуации неопределѐнности.

Э. Фромм определяет креативность как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта[2]. Таким образом, под данным понятием он подразумевает процессы, активизирующие творческую деятельность, при этом качество результата такой деятельности критерием креативности не является. Нацеленность на новизну, по своей сути, – самоцель, новое не должно быть ни личностно, ни социально значимым. Ф. Вильямс понимает под креативностью некоторое свойство или характеристику личности, выражающуюся в творческой продуктивности, а именно в способности порождать оригинальные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. То есть, именно его определение креативности лежит в основе трактовки данного понятия составителями современных психологических словарей[3].

По Е. Торренсу, «креативность – это не специальная, а общая способность, которая базируется на констелляции общего интеллекта,

[1] Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 1. / А. Ребер - М.: Вече, 2003. – с. 342 с.
[2] Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2012. – с. 76.
[3] Цит. По Поздняков С.А., Васильченко Р.Э. Анализ качества опросников «самодиагностика уровня креативности» и «креативность в профессиональной деятельности // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. № 7. С. 6-10.

личностных характеристик и способностей к продуктивному мышлению»[4]. В то же время Е. Торренс определяет креативность не только как способность личности, но и как процесс. Он утверждает, что «креативность – это такой процесс, составными частями которого являются чувствительность к проблемам, ощущение неудовлетворенности и недостаточности своих знаний, чувствительность к отсутствующим элементам и дисгармонии, опознание проблем, поиск решений, догадки, формулирование гипотез, проверка и перепроверка этих гипотез, их модификация, а также обобщение результатов»[5].

Е. Торренс пришел к выводу, что развитие креативности не предопределено генетически, а зависит от культуры и среды, в которой эта личность формировалась, кроме того, он экспериментально доказал, что спад в развитии креативности может быть устранен в процессе обучения[6].

Д. Гилфорд определяет креативность как некоторую специфическую способность к творчеству, а творческие способности, в свою очередь, он выделяет в особый класс наряду с интеллектуальными способностями[7]. Исследование креативности преимущественно велось в двух направлениях. Первое направление характеризуется изучением зависимости креативности от интеллекта, измеряемого с помощью традиционных интеллектуальных тестов. Данную проблему изучал Д. Гилфорд. Предположение, что чем выше уровень умственных способностей, тем более творческим должен быть индивид, не было подтверждено в ходе проведенного им эксперимента. В дальнейшем в методологическом подходе Д. Гилфорда нашла разрешение проблема выделения некоторой специфической способности к творчеству, не сводимой только к интеллекту. Данная способность заключается в дивергентном

[4] Цит. По: Корчагина М.В., Жаткин Д.Н. Креативность как основа педагогической деятельности будущих педагогов профессионального обучения // XXI век: итоги прошло- го и проблемы настоящего плюс. 2015. Т. 2. № 1 (23). С. 75-78.
[5] Там же.
[6] Там же.
[7] Цит. По: Барышева Т. А. «Креативность. Опыт самопознания» - технология рефлексивной самоорганизации (self-examination - development) студентов в информационной образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена . — СПб. — 2013. — N 158. - С. 26.

мышлении, которое в отличие от конвергентного мышления, ориентирующегося на известное, тривиальное и однозначное решение проблемы, определяется как «способность мыслить в разных направлениях»[8], то есть основано на стратегии генерирования множества решений одной и той же задачи.

Впоследствии Е. Торренс выдвинул теорию «интеллектуального порога», согласно которой нет лиц с низким интеллектом, обладающих креативностью, но высокий интеллект необязательно связан с высокой креативностью.

Второе направление предполагает связь креативности с личностными и мотивационными особенностями человека. Исследования Ф. Бэррона показывают, что креативная личность – это человек, чуждый конформизму и ригидности, обладающий высокой самооценкой, как правило, недисциплинированный, многое подвергающий сомнению и не считающийся с чужим мнением, находящийся зачастую в состоянии психологической неуверенности, при этом энергичный, находчивый, любознательный, имеющий широкий круг интересов, сохраняющий способность удивляться и восхищаться. Его восприятие мира постоянно обновляется, он способен своевременно и продуктивно реагировать на изменение обстоятельств. Такой человек четко отдает себе отчет в том, что знает и чего не знает, именно данное качество направляет его деятельность, порождает вопросы, сподвигает на постановку новых проблем, ведет к открытиям. То есть креативность, по мнению Ф. Бэррона, «встает» в один ряд со способностями и чертами характера личности[9].

Согласно теории А. Маслоу, креативность, как особый способ взаимодействия с реальностью, может быть «первичной» и «вторичной».

---

[8] Цит. По Барышева Т. А. «Креативность. Опыт самопознания» - технология рефлексивной самоорганизации (self-examination - development) студентов в информационной образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена . — СПб. — 2013. — N 158. - С. 26.

[9] Цит. По BesanQon M., Lubart, T. & Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. Educational & Child Psychology [Electronic resource] / M. BesanQon., T. Lubart, & B. Barbot // The British Psycological Society. - 2013. - 30 (2). - P. 79-88. - URL: http://webpage.pace.edu/bbarbot/Site/publications/ MBTLBB2013 ECP.pdf

«Первичная» креативность является этапом «вдохновенного творчества», не нацеленного на результат, а концентрирующегося на процессе как таковом. На стадии «первичной» креативности индивид стремится получить от творчества именно удовлетворение и не склонен видеть в нем способ достижения успеха и признания. «Первичная» креативность не уникальна в том смысле, что она генетически заложена в каждом человеке. «Вторичная» креативность – это «процесс детализации творческого продукта и придания ему конкретной формы», включающий в себя «не столько творчество, сколько тяжелую рутинную работу, успех которой в значительной мере зависит от самодисциплины». «Вторичная» креативность предполагает наличие трудолюбия, терпения, выносливости; она «выступает своего рода аналогом научной продуктивности»[10].

Таким образом, в трактовке А. Маслоу, креативность в определенной степени зависит от конкретных способностей и черт характера человека.

Я. А. Пономарев считает, что с креативностью связаны два личностных качества, а именно: интеллектуальная активность и «чувствительность к побочным образованиям, которые возникают при мыслительном процессе». Креативность рассматривается им не как удел избранных, а как неотъемлемое свойство каждого человека, как компонент его развития и самореализации и, в результате, как ведущее свойство личности.

В исследованиях Д. Б. Богоявленской, специалиста в области психологии творчества, главным показателем креативности является интеллектуальная активность, проявляющаяся, в свою очередь, на трех уровнях: стимульно-продуктивном, при котором человек добросовестно работает в рамках заданного или первоначально найденного способа действия; эвристическом, когда человек проявляет интеллектуальную инициативу, не стимулированную внешними факторами, и высшем уровне – креативном. Креативность интерпретируется ею как духовно-практическая, созидательная деятельность, результатом которой является создание неповторимых

[10] Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2009.

социально-значимых ценностей, установление новых фактов, открытие новых свойств и закономерностей, а также методов преобразования мира[11].

В таком взгляде на креативность присутствует философский аспект, в некотором смысле Д. Б. Богоявленская развивает мысль Н. А. Бердяева о взаимосвязи творческих деяний человека и его нравственного долга. В своих работах термин «креативность» она часто заменяет на «творческость», что с точки зрения русской филологии звучит не совсем благозвучно, но вполне оправданно, так как выражает суть данного понятия[12].

Заслуживает внимания подход к изучению креативности М. А. Холодной. Она понимает креативность как способность мыслить нестандартно, порождать оригинальные идеи, не имеющие аналогов в прошлом, преодолевая стереотипы и инертность собственного мышления. Креативность, на ее взгляд, является составляющей высокоразвитого интеллекта[13].

В. Н. Дружинин характеризует креативность как «глубинное свойство, отражающееся в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом»[14], и также рассматривает ее как составную часть интеллекта. Л. Г. Вяткин понимает креативность как «способность создавать нечто новое, оригинальное», то есть вполне традиционно, но при этом утверждает, что необходимо избегать идентификации нового с творческим. Творчество – это деятельность, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей. То есть творчество всегда должно содержать новизну, но не всему новому может быть дано определение творческого. Творчество предполагает полезную, социально-значимую новизну. Данный тезис говорит о переосмыслении автором теории креативности Э. Фромма. Таким образом, проведенное теоретическое исследование показало, что, несмотря на то, что авторы определяют

[11] Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: ИЦ «Академия», 2012. С. 73.
[12] Там же. С. 121.
[13] Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2012. – с. 65.
[14] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 86.

креативность по-разному, общим является представление о ней как о комплексе интеллектуальных и личностных особенностей индивида, заключающихся в умении находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленности на открытие нового и глубокое осознание своего опыта[15].

Креативность может входить в структуру одарѐнности в качестве независимого фактора, независимо от возраста, проявляясь:

в потребности к нетривиальному решению проблем,

в профессиональном и личном интересе к новым задачам, к новым ситуациям,

к преодолению «барьеров», появляющихся на жизненном пути,

в обострѐнном чувстве нерациональности, не оптимальности тех или иных способов деятельности, необходимости их изменить,

в желании активно участвовать в усовершенствовании окружающего мира (среды, себя в этом мире),

в отношении к себе как существу способному изменять мир и себя самого к лучшему.

А. Маслоу называл креативность творческой направленностью, врожденно свойственной всем, но которую многие теряют под влиянием среды. П. Торренс говорил, что креативность содержит в себе повышенную чувствительность к проблемам, к противоречивости или дефициту знаний; действия по выявлению таких проблем и поиску их решений. Дж. Гилфорд, давая определение креативности, выделил дивергентное (отступающее от логики; идущее в разных направлениях одновременно) и конвергентное (однонаправленное; логическое) мышление.

Согласно З. Фрейду творческая активность является результатом сублимации полового влечения на иную сферу деятельности. Он считал, что в творческом продукте в социальноприемлемой форме опредмечивается сексуальная фантазия. К. Юнг находил в креативности выражение архетипов

[15] Семенов И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексики в философии и общей психологии творчества Я.А.Пономарева / И. Н. Семенов // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - С. 438.

коллективного бессознательного. А. Адлер считал её способом компенсации человеческого комплекса неполноценности. Р. Ассаджиоли утверждал, что креативность является процессом приближения личности к некоему «идеальному Я»[16].

С точки зрения И.П. Калошиной, творческая деятельность с нормативным интеллектуальным компонентом – это творческая деятельностью, выполняемая на осознаваемом уровне теоретическим и планомерным путем, методом движения к конкретному мышлению от абстрактного. Согласно Д.Б. Богоявленской, креативность – это ситуативно- не стимулированная активность личности, которая проявляется при стремлении выйти за границы рассматриваемой проблемы. Данное качество называют интеллектуальной активностью и рассматривают как личностную характеристику субъекта[17]. В.Н. Дружинин трактует креативность как свойство личности, характеризующее ее преобразующую и активную деятельность, противоположностью которой выступает реактивная, адаптивная деятельность[18]. В этом смысле он разводит понятия креативности и интеллекта, который и отвечает за адаптацию человека к окружающему миру. Как отмечает И.Н. Семёнов, смена личностной позиции с регрессивной на прогрессивную – это важное условие успешного решения творческой задачи субъектом[19].

С точки зрения Г. Айзенка креативность является неслучайным процессом поиска-комбинирования, который направлен на творческое решение различных задач. По его мнению, центральная черта креативности – «сверхвключенность». Когнитивная сверхвключенность является способностью производить множество креативных идей за счет продуцирование ряда ассоциаций – настолько широкого, насколько

[16] Шабельников В.К. Творчество — это действие или деятельность? // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. М.: РГГУ, 2008. – с. 43.
[17] Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: ИЦ «Академия», 2012. С. 73.
[18] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 86.
[19] Семенов И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексики в философии и общей психологии творчества Я.А.Пономарева / И. Н. Семенов // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - С. 438.

ассоциации релевантны проблеме. По утверждению Г. Айзенка, когнитивная сверхвключенность генетически обусловлена и связана с психотизмом, она создает предрасположенность к креативному поведению человека. Наличие оригинальных ассоциаций характеризует креативное мышление. Следовательно, умение генерировать ассоциации, креативность и дивергентное мышление связаны[20].

Дж. Гилфорд первым ввел понятие креативного мышления как релятивного, интуитивного и целостного. Он указал на существенное 8 различие между такими мыслительными операциями, как дивергенция и конвергенция. Дж. Гилфорд также определил креативное мышление как «тип мышления, идущий в различных направлениях». Такое мышление предполагает изменение путей решения задачи, приводит к неожиданным результатам и выводам. Креативное мышление базируется на воображении и предполагает наличие нескольких вариантов ответа на один и тот же вопрос. Это является условием самовыражения человека и возникновения оригинальных идей. Гилфорд утверждал, что креативное мышление можно охарактеризовать 4 главными качествами: гибкостью, точностью, быстротой и оригинальностью. Гибкость является способностью высказывать широкое разнообразие идей. Точность является способностью совершенствовать и придавать завершенный вид собственным мыслям, законченностью. Быстрота является способностью высказывать как можно больше идей за определенный интервал времени. В этом случае важно количество идей, а не их качество. Оригинальность является способностью генерировать новые нетривиальные идеи и может проявляться в ответах, которые не совпадают с общепринятыми[21].

Согласно У. Симпсону понятие креативность определяется как способность к разрушению привычного порядка следования идей в

[20] Семенов И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексики в философии и общей психологии творчества Я.А.Пономарева / И. Н. Семенов // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - С. 438.

[21] Цит. По: Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин - СПБ.: Питер, 2012.

мыслительном процессе. Труды А.В. Брушлинского, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, А.А. Мелик-Пашаева, Н.Н. Нечаева, Я.А. Пономарева, Б.М. Теплова, Д.В. Ушакова, М.А. Холодной и В.Д. Шадрикова содержат концептуальные подходы к изучению развития креативности. Рассматривая креативность в контексте психологического развития человека, важно выделить возрастные этапы, когда креативность является значимой для развития.

В отечественной психологии доказано, что возрастная сензитивность имеет двухфазовый характер. Дружинин В.Н. утверждает, что в развитии креативности обнаруживается два сензитивных периода: первый – в возрасте 3-5 лет, второй – в возрасте 13-20 лет. Но эти периоды имеют между собой 9 качественное отличие. Первый период характеризуется интенсивным развитием «первичной» креативности, как общей творческой способности, а второй период характеризуется развитием «специализированной креативности», то есть способности к творчеству, которая связана с конкретной сферой деятельности человека. В конце второй фазы человек отрицает свою подражательную функцию и бывшие идеалы. В этот момент он или переходит к оригинальному творчеству, или остается на фазе подражания навсегда[22].

В зарубежной (Дж. Гилфорд А.Маслоу, П.Торренс) и отечественной (Д.Б. Богоявленская, В.Н.Дружинин, В.Г. Рындак, Э. Босс, А.В. Хуторской) психологии и педагогике феномен креативности описан на уровне структуры, механизмов, условий проявления в различных ситуациях. Разработаны психологические инструменты измерения и оценки различных видов креативности и отдельных креативных способностей. Обращение к высказываниям людей, известных своей креативностью или исследованиями творческих проявлений, позволяет с учѐтом их субъективного опыта выделить дополнительно некоторые положения, на наш взгляд, важные для понимания

[22] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 65.

специфики этого феномена. Креативные решения возникают за счѐт создания неожиданных связей между вещами.

Креативны, как правило, люди, имеющие разнообразный и разнородный практический и ментальный опыт.. Креативность требует воображения и смелости отказываться от привычных способов восприятия и мышления.

Креативность определяется интуицией и способностью к спонтанным реакциям при условии чѐтко понимаемого смысла задачи, которую предстоит решить. При наличии идеи интуиция выступает как спутник креативности. Креативный человек оптимистичен и не боится многократных проб и ошибок. В его взгляде на мир доминирует не критическая оценка, а установка на позитивное преобразование ситуации. Он «видит побочные продукты своих действий и может их использовать, нетворческий человек их не замечает, тем самым, проходя мимо новизны и лишая себя возможности творить»[23].

По мнению А. Маслоу, креативность врождѐна всем людям, но большинство утрачивает еѐ под воздействием сложившейся системы воспитания, образования и социальной практики. Это означает, что возможен и «обратный путь» к пробуждению креативности. Обозначим основные компоненты, как нам кажется, необходимые для этого, исходя из известных науке и практике характеристик данного феномена. Отправной точкой развития креативности служит специфическое преобразовательное отношение к миру, окружающей ситуации и себе[24]. Данное утверждение вытекает из интегративного понимания креативности как диспозиции личности, для которой характерны:

установка на перманентное творчество (теория установки Д. Узнадзе), причинно не обусловленная склонность к созидательно-преобразующим действиям (персоналистская психология В. Штерна),

---

[23] Дорфман Л. Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. - Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры. - 2002. - С. 89.

[24] Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2009. – с. 102.

предрасположенность к творческой реакции на внешнюю среду (теория личности Г. Олпорта),

готовность к нестандартному видению и оценке ситуации и преобразующему поведению, основанному на предшествующем опыте (В. А. Ядов).

Ещѐ одним необходимым шагом в развитии креативности становится снятие блоков (ментальных, эмоциональных, психологических, поведенческих), препятствующих новому взгляду на действительность.

Внутреннее раскрепощение важно, поскольку у креативной личности интеллектуальная независимость (свобода) сопряжена со свободой поведенческой и коммуникативной. Это проявляется на уровне нонконформизма, спонтанных творческих реакций и действий; открытости чужим идеям, готовности кооперироваться для решения поставленных задач не только с единомышленниками. Процесс развития креативности включает активизацию креативного типа мышления как специфического интеллектуального «устройства» для творчества. Подобное мышление отличает: многомерность, ассоциативность, комбинаторность, дивергентность (П.Гилфорд), латеральность (Э.де Боно), «игривость ума». (Э.Л. Маквильям, Д. Тан); богатое воображение, интуиция. Перечисленные характеристики позволяют человеку постоянно расширять поле интеллектуального поиска, обнаруживать неявные внутренние связи между явлениями и процессами, двигаясь с уровня подсознания на уровень сознания и осознания[25].

Креативность, развивающаяся до определѐнного момента в виде общих творческих проявлений, чтобы найти дальнейшее практическое применение, должна быть переведена в какой-то предметный (профессиональный) контекст. Принципиальным при этом становится свободное владение стандартным диапазоном действий (в профессии, в типовых жизненных ситуациях) при отсутствии внутренней «привязанности» к ним. Это позволяет

[25] Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество - М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2003. – с. 162.

в нужный момент обоснованно отказаться от стереотипов и непродуктивных действий. В поисках творческого стимула к обновлению некоторыми организациями и фирмами, приветствуется приглашение работников, не имеющих опыта работы в своей области. В связи с этим стоит заметить, что дилетант действует «от недостатка» профессиональных ресурсов, «не видя» очевидных решений и лишь случайно может найти инновационный путь. В то время как действительно креативные действия осуществляются всегда «от избытка» этих ресурсов. Отсюда, на наш взгляд, развитие креативности требует соблюдения разумного баланса между ритуальностью и импровизацией, системностью и спонтанностью.

Движение к креативности идѐт также через накопление и варьирование разнообразного жизненного (профессионального) опыта и выработку на его основе индивидуальных форм творческой активности. В педагогическом плане принципиальным является вопрос о реакции окружающих на разные (в том числе, отрицательные) результаты творческих проб. Здесь, на наш взгляд, следует различать задачи развития общих креативных способностей (например, в детском возрасте или в системе неформального образования взрослых) и становление креативности как профессионального качества. Вероятно, в данном случае, целесообразнее культивировать философское отношение к творческим неудачам и стремление их преодолеть. Поскольку живые существа обладают способностью к «аутопоэзной организации», «строительству» самих себя (У. Матурана и Ф. Варела), в качестве одного из направлений самостроительства (аутокреации) человека может выступать активизация внутренних (психологических) условий формирования и проявления у себя креативности. Аутокреация в этом контексте предстаѐт как осознанное овладение субъектом приѐмами развития и поддержки своего креативного потенциала.

Описанный в работах Е.П. Ильина, В.Э. Мильман, Д.Б. Богоявленской, Л.Б. Ермолаевой-Томиной, А.М. Матюшкина мотивационный подход к развитию креативности отражает ценностное отношение к творческой

деятельности, выраженное в мотивах, интересах, установках, а также в стремлении к креативному поведению. Этот подход содержит в себе изучение механизмов и принципов принятия человеком ценностей творчества и становления социальной и психической готовности строить траекторию саморазвития через творчество. Мотивация личности к креативной деятельности понимается как совокупность движущих сил, побуждающих его к осуществлению креативных действий. Эти силы находятся вне и внутри человека и заставляют его осознанно или же не осознанно совершать креативные поступки. Функция мотивационного элемента – помощь в усвоении смысла процесса творчества как механизма саморазвития[26].

В содержание мотивационного элемента входят интегрированные динамические и содержательные процессы личностных смыслов, целеобразования в области саморазвития и творчества. Мотивирование креативного поведения выстраивается в зависимости от конкретных задач. Расширяется репертуар поведенческих стратегий креативного поведения. Организуется обучение приемам, методам, способам формирования активной жизненной позиции. Осознание цели является изначальным условием включения индивида в творческую деятельность.

При неоднократном повторении мотивационные явления со временем стают чертами личности. Полученные изменения мотивации в сторону укрепления мотива выбора креативного поведения, сформированная творческая жизненная позиция студента, высокий уровень адаптации к изменяющимся условиям социума, креативная регуляция своих действий и выработка креативных моделей поведения закрепляются в условиях учебно-профессиональной деятельности для того, чтобы стать доминирующей жизненной стратегией человека.

Эмоционально-личностный подход к развитию креативности (Е. Торренс, Дж. Гилфорд, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев и др.) направлен

[26] Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество - М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2003. – с. 67.

на развитие креативности как личностного свойства, обеспечивающего эффективность творчества и выражающегося в умении свободно ориентироваться, действовать в неопределенных ситуациях, ломать старые стереотипы и алгоритмы, искать и выстраивать методы самопреобразований, сообразные своим целям в области саморазвития и детерминированные активностью субъекта и эвристическим стимулированием творческого процесса; на становление позитивной эмоционально-чувственной творческой активности, навыков уверенного поведения и психологической стабильности в условиях креативной деятельности; на развитие позитивного отношения к ситуации выбора креативного поведения, то есть выбора ситуаций открытости или незавершенности, в отличие от жестко заданных; на развитие готовности отказываться от жестких стереотипов в мышлении и поведении (конформности, преклонения перед авторитетами), что обеспечивает установление сети сильных ассоциаций, способствующих доминированию и большой привлекательности креативного поведения; на формирование ощущения личностной состоятельности, значимости, уверенности в себе, признания неповторимости и уникальности своей индивидуальности; на овладение техниками регуляции эмоциональных состояний, развитие навыков регулирования негативных эмоций путем их вербализации, навыков самодиагностики и самонастройки на позитивную ситуацию[27].

Интеллектуальный подход к развитию креативности (Л.Б. Ермолаева-Томина, В.Н. Дружинин, Е.П. Ильин, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, Д.В. Ушаков, С.Л. Рубинштейн, Т. Любарт и др.) направлен на развитие системы креативных качеств и свойств, а также знаний, творческих способностей, умений, навыков и компетенций, которые обеспечивают эффективность процесса творчества и, как результат, оптимизацию процесса самоизменений; на формирование индивидуальных способов преодоления креативных стереотипов и барьеров, развития творческого потенциала;

[27] Семенов И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексики в философии и общей психологии творчества Я.А.Пономарева / И. Н. Семенов // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - С. 438.

формирование готовности к конструктивному, нестандартному мышлению; на развитие гибкости, беглости, точности, оригинальности мышления; на развитие способности к дивергентному мышлению (способность к генерированию множества нестандартных и оригинальных решений) как основу креативности; на изменение стратегий поведения в учебно-профессиональной деятельности с помощью развития познавательной активности, поиска нового решения старых проблем, нетрадиционного подхода к учебным задачам[28].

Коммуникативный подход к развитию креативности (М.М. Кашапов, Д.Б. Богоявленская, Любард и др.) направлен на развитие системы коммуникативных умений, формирование коммуникативных компетенций и навыков; на овладение психотехнологиями, помогающими в быстрой адаптации в любом обществе, в развитии коммуникабельности; на развитие психологической грамотности и навыков изменять ситуацию общения так, чтобы довести до конца совместную деятельность, уменьшить недоразумения, достичь взаимопонимания, ликвидировать конфликты; на овладение психо-технологией, позволяющей активизировать механизмы эффективного коммуникативного взаимодействия, оптимизировать навыки вербального и невербального общения, обучение приемам конструктивного взаимодействия в конфликте, тактике эмпатийного общения; на создание знаний о существующих коммуникативных приемах и методах, являющихся эффективными в отношении различных ситуаций и людей[29].

Рефлексивный подход к развитию креативности (О.С. Анисимов, С.П. Курдюмов, В.А. Петровский, И.Р. Пригожий, В.М. Розин и др.) направлен на научение осмыслению своей деятельности при помощи сравнения и изучения. Осмысление – это размышление, полное противоречий, сомнений, переживаний, это особенный источник знаний, который опирается на

[28] Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин - СПБ.: Питер, 2012.

[29] Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества // Дорфман Л., Мартиндейл К., Петров В., Махотка П., Леонтьев Д., Купчик Дж. (ред.) Творчество в искусстве — искусство творчества. М.: Наука; Смысл, 2007. – с. 40.

внутренний опыт субъекта в отличие от внешнего опыта его ощущений; реализация потребностей к самоотчету об испытываемых переживаниях сознания и к самоанализу; осознание того, как человек оценивается и воспринимается окружающими людьми.

Рефлексия - метод самовоспитания, познания (знание, понимание) самого себя в конкретной ситуации; выработка представлений о возможных изменениях. Рефлексия как самоконтроль креативных действий обуславливает саморегуляцию творческой деятельности и поведения. Рефлексивность при самооценке творческой деятельности делает ее более обоснованной, приближает к адекватной. Рефлексивность может проявляться в способности анализировать собственные поступки и действия, уровень их креативности, критически осознавать свои особенности, видеть возможности в саморегуляции творческой деятельности и креативного поведения. В результате рефлексия имеет большое значение для развития креативности: рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о содержании, способах и средствах своей творческой деятельности, позволяет критично отнестись к себе, делает человека субъектом своей творческой активности[30].

1.2. Развитие творческих способностей в детском возрасте

Если рассматривать креативность, как способность, присущую лишь одаренным, то можно предполагать генетическую обусловленность творческих способностей и исключить существенное влияние средовых на их развитие. (К. Сишор и Г. Ревеш). Однако многие исследовательские работы доказывают важность создания благоприятных условий развития креативности, утверждая, что процесс обучения и воспитания может благоприятствовать раскрытию творческих задатков, или способствовать их

[30] Цит. Бабаева Ю.Д. Роль эмоций в творчестве: проблемы и перспективы исследований // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е.Е.Кравцовой, В.Ф.Спиридонова, Ю.Е.Кравченко. М.: РГГУ, 2008.

«свертыванию», оставлению в зачаточном состоянии. Так, Э. Торренс подчеркивает, что «значительный процент одаренных детей отбраковывается школой»[31].

Стремление массового образования адаптировать к условиям учебно-воспитательного процесса, «усреднить» способности детей часто приводит к невозможности проявления ребенком своего творческого потенциала. Как утверждает Кудрявцев В.Т., именно развивающая образовательная система способна культивировать творческое развитие ребенка[32].

Лонгитюдные исследования подтверждают, что творческие способности не остаются константными на протяжении жизни. Исследования Банзелюк Е.И. показали увеличение показателей креативности в возрасте от 6 до 8 лет, однако к 8-9 годам рост показателей прекращается. Автор уточняет, что рост показателей к 8 годам обусловлен развитием только параметра беглости, связанным с увеличением моторных возможностей детей. Следовательно, такие данные не позволяют с уверенностью говорить о повышении уровня креативности благодаря генерированию большего количества идей. Как пишут Олехнович М.О., Фидельман М.И. и Юркевич В.С., приобретения знаний в процессе школьного обучения приводит к снижению уровня креативности. Это также подтверждено в исследованиях Шумаковой Н.Б.: высокая творческая активность дошкольников шести лет снижается к 11 годам, однако качественный характер творчества тоже подвержен изменениям[33].

Согласно работам Э. Торренса кульминация творческих проявлений соответствует дошкольному и младшему школьному возрасту, а затем приходится на старший школьный возраст. Таким образом, в связи с необходимостью социальной адаптации и нарастающей ригидностью форм поведения, потребность в творческих проявлениях снижается. Можно увидеть понижение показателя оригинальности с возрастом: оригинальность ответов в

---

[31] Цит. По Алфеева, Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет) : дисс. … канд. психол. наук / Е.В. Алфеева. – М., 2000. – с. 43.
[32] Там же. С. 47.
[33] Алфеева, Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет) : дисс. … канд. психол. наук / Е.В. Алфеева. – М., 2000. – с. 56.

4 года отмечается у 50% детей, их число падает в два раза в начале посещения школы, и только в подростковом периоде снова возрастает до 50%[34].

Land G. и Jarman B. провели лонгитюдное исследование на 1600 детях разного возраста с помощью теста для отбора инноваторов и инженеров для НАСА. Детям предоставлялся один и тот же тест в возрасте 5, 10, 15 лет и во взрослом возрасте. Полученные данные показали следующее: в дошкольном 14 возрасте 98% детей показали высокий уровень креативности, к 10 годам этот показатель снизился до 30% испытуемых, в 15 лет среди данной выборки лишь 12% детей прошли тест успешно. Эти же тесты были также предложены 280 тыс. взрослых и среди них высокие показатели были достигнуты лишь 2% испытуемых. По результатам исследования учеными был сделан вывод, что люди учатся некреативному поведению[35]. Таким образом, исследования подтверждают, что дошкольный возраст является сензитивным периодом для выявления и развития креативного мышления (Выготский Л. С., Торренс Э. и др.) [20; 42; 74].

Согласно А. М. Матюшкину в дошкольном возрасте усиливается взаимовлияние внимания и интеллекта, в данном возрасте начинает функционировать произвольное внимание и память. Совершенствуются и другие когнитивные процессы (восприятие, мышление), также в активной стадии находятся речь и воображение[36]. Воображение, одно из самых важных новообразований в этот период, является основой творческой деятельности (Дьяченко О.М., Кудрявцев В.Т., Давыдов В.В.)[37]. Воображение позволяет создавать различные образы на основе комбинаций элементов приобретенного опыта, т.е. благодаря воспринятым в прошлом впечатлениям, представлениям, переживаниям и знаниям. Пассивное воображение связано с грезами, сновидениями, галлюцинациями, а активное может быть воссоздающим, при

[34] Цит. По Воронин А.Н., Трифонова И.Г. Соотношение сходства/различия личностных особенностей учителя и ученика с креативностью учащихся // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 77-85.
[35] Moyle K. Building Innovation: Learning with technologies / K. Moyle - ACER Press, 2010.
[36] Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. М.: Смысл. - 2009.
[37] Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности – М.: Знание, 2012.

котором образы создаются согласно конкретному описанию, и творческим - конструирование новых независимых образов, которые могут быть реализованы в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Воображение активизируется при необходимости нахождения решений открытых, дивергентных задач (У. Рейтман, Э. Торренс, А. Петровский и др.).

В старшем дошкольном возрасте важно сформировать у ребенка устойчивый познавательный интерес, который является залогом креативного поведения (Getzels, Jackson (1962), Harrington, Block (1987), Runco (1992). В его основе лежит любопытство, характерное для каждого ребенка. В случае возникновения положительного эмоционального к познанию нового, любопытство перерастает в любознательность - стремлению исследовать окружающий мир, приобретать новый опыт и знания. Holt отмечает невероятное любопытство и мотивацию, которую дети проявляют в процессе исследования окружающей среды. Автор считает, что раннее детство - это период критического осмысления мира, что является полезным инструментом в творческой деятельности, и время возникновения непоколебимого интереса к пониманию мира[38].

В работах Gardner H. раннее детство является чрезвычайно важным периодом, благоприятствующим развитию творческих способностей. Он указывает, что дальнейшая «непосредственность» мышления ребенка зависит от опыта, полученного им в раннем детстве, так как в дошкольном возрасте мозг характеризуется пластичностью[39]. По мнению Gardner H. и Sousa D., раннее детство является ключевым периодом для развития мышления, навыков решения проблем, способности создавать креативные продукты. В это время дети активно пользуются данными навыками[40]. При этом некоторые

[38] Цит. Aubrey K. and Riley A. Understanding and using educational theories/ K. Aubrey and A. Riley // London: SAGE. - 2015.

[39] BesanQon M., Lubart, T. & Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. Educational & Child Psychology [Electronic resource] / M. BesanQon., T. Lubart, & B. Barbot // The British Psycological Society. - 2013. - 30 (2). - P. 79-88. - URL: http://webpage.pace.edu/bbarbot/Site/publications/ MBTLBB2013 ECP.pdf

[40] Там же.

авторы считают, что креативность мышления характерна для всех дошкольников (Маслоу А., Gardner H., Wolf C., Савенков А.И., Выготский Л.С. и др.). Однако исследования показывают, что механизм создания креативных идей у дошкольников отличается от механизмов, проявленных у взрослого человека, так как креативность детей является естественным поведением ребенка в связи с отсутствием необходимости преодоления стереотипов.

Ученые называют этот феномен «наивной креативностью», т.к. у ребенка преобладает «свежий, творческий взгляд на мир от бедности его опыта и от наивного бесстрашия его мысли: все может быть, потому что он думает, что может быть»[41]. Далее, вначале стихийно, затем целенаправленно, ребенок осваивает «выверенные способы деятельности» и человеческий интеллектуальный опыт в виде шаблонов и стандартов способов познания и поведения. С утратой естественности творческого процесса, наивная креативность трансформируется в культурную креативность, более зрелый, осознанный и сложный механизм творчества. Маслоу также отмечает независимость детского восприятия мира от контроля, табу, дисциплины, запретов, планирования, расчетов возможности и невозможности.

Gardner H. и Wolf C. признают, что детская креативность не эквивалентна креативности взрослого, однако «трудно представить себе возможность взрослого творчества без творческого опыта в детстве»[42]. Изучая особенности креативных способностей детей, многие авторы делали попытки описания процесса детского творчества.

Дж. Тэйлор выделил пять уровней развития креативности:

• изображающая креативность, при которой ребенок самовыражается в игре, речи, рисовании и т.д.;

• продуктивная креативность, позволяющая ребенку представлять приобретенный ранее опыт в новых условиях;

---

[41] Беляева Е. Н. Развитие креативности в сензитивный период/ Е. Н. Беляева // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 4. - С. 65.

[42] Moyle K. Building Innovation: Learning with technologies / K. Moyle - ACER Press, 2010.

• изобретение, как способность находить новые и оригинальные связи между ранее несвязанными частями;

• новаторство характеризуется нахождением принципиально нового способа решения проблемы;

• творчество, при котором возникает нечто объективно новое для общества (принцип или гипотеза). Левин В. А. предлагает рассмотреть этапы создания детьми креативного продукта[43].

Из пяти предложенных им этапов, к дошкольному творчеству относятся следующие:

1. Поиск замысла, идеи, прогнозирование результатов творческой деятельности.

2. Поиск способов реализации замысла с помощью определения необходимых образов и художественных средств в имеющемся жизненном опыте. Данный процесс можно проходить как осознанно, так и неосознанно.

3. «Мысленное манипулирование образами, элементами произведения, связями между ними; комбинирование, сопоставление и противопоставление элементов, усмотрение неожиданной функции элемента, изменение угла зрения на связи между явлениями и т.п.», т.е. процесс генерации идей.

4. Реализация идей в продуктах творчества.

5. Оценка найденных способов и идей, соотнесение их с первоначальным замыслом, отбраковка и отбор. Автор отмечает, что последний этап творческого процесса - оценка и критика - в творчестве дошкольников выполняет взрослый, при этом у самих детей в процессе создания креативных продуктов задействованы не более трех этапов из представленных.

Хотя авторы указывают на креативность как на массовое явление среди дошкольников, стоит отметить, что если в данный сензитивный к креативным способностям период среда не поощряет свободу выражения творческого

[43] Цит. Беляева Е. Н. Развитие креативности в сензитивный период/ Е. Н. Беляева // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 4. - С. 65.

начала и не мотивирует к совершению открытий и исследований, то эти способности могут быть утеряны навсегда. При этом удовлетворение естественной потребности ребенка в исследовательской деятельности стимулирует максимально возможное проявление креативного потенциала.

Таким образом, именно в дошкольный период необходимо создать условия, благоприятствующие формированию креативности. Э. Торренс в своих работах пришел к выводу о зависимости креативных способностей от культуры воспитания ребенка. Ориентация на успех, зависимость от мнения сверстников, фиксированность половых стереотипов, подавление инициативности, жесткое ограничение трудовой и игровой деятельности, по мнению автора, являются факторами, подавляющими креативность ребенка.

Капская А. Ю. и Мирончик Т. Л., на основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых, выявили шесть оказывающие положительное влияние на творческие способности ребенка. Среди них, ранее физическое (плавание, гимнастика) и интеллектуальное развитие (раннее чтение, счет и др.), предоставление ребенку свободы выбора деятельности, доброжелательная и ненавязчивая помощь взрослых, комфортная психологическая обстановка. Особое влияние оказывает среда, опережающее развитие ребенка, так как она пробуждает интерес ребенка и стимулирует его исследовательскую деятельность. Также, по мнению авторов, следует поощрять самостоятельное решение ребенком задач, «требующих максимального напряжения сил»[44].

Развитие творческих способностей возможно только в соответствующих видах деятельности, обусловленных культурными способами освоения действительности. Большинство исследователей соглашаются с тем, что для возникновения творческого процесса необходима проблема, т.е. цель и отсутствие известного способа её достижения. Исключение составляют маленькие дети, в которых природой заложена потребность творить.

[44] Цит. Диалектическая психология / А. К. Белолуцкая, Е. В. Воробьева, Е. В. Глядешина, С. В. Горохов, И. И. Дубинина, Е. Е. Крашенинников; Под ред. Е. Е.Крашенинникова. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2005.

Р.С. Немов, рассматривая творческие проявления детей, обращает внимание на связь творчества и интереса ребёнка к осуществляемой деятельности. Он подчёркивает, что интерес к деятельности связан с открытием нового, т.е. с творческим процессом.

Педагоги и психологи (А.Н. Лук, Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн и др.) указывают, что одним из условий развития творческих способностей у детей выступает личность педагога и его готовность к соответствующей организации образовательного процесса. В отечественной педагогике и психологии процесс развития творческих способностей дошкольников достаточно хорошо изучен[45].

Исследования в области физиологии показывают, что мозг ребёнка интенсивно растёт и «дозревает» в первые годы жизни. Рост количества клеток мозга и анатомических связей между ними зависит как от многообразия и интенсивности функционирования уже существующих структур, так и от того, насколько стимулируется образование новых. Это время высшей сензитивности, наиважнейшее для начала развития способностей. Но для успешного развития необходимо подкрепление данного процесса соответствующими стимулами с опорой на оптимальные условия, существующие на момент созревания. Если созревание мозговых структур и начало функционирования идут синхронно, а условия благоприятны, то развитие происходит легко. Однако возможности развития способностей, достигнув максимума в момент созревания, не остаются неизменными. Если эти возможности не используются, то они постепенно утрачиваются, а способности деградируют, и тем быстрее, чем слабее их функционирование. Это угасание – необратимый процесс. Установлено, что для разных специальных способностей характерно неодинаковое время их возникновения в онтогенезе. Раньше прочих возникают художественные способности.

У детей в возрасте 4–6 лет интенсивно формируются и развиваются навыки и умения, способствующие изучению ими внешней среды. Они

[45] Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин - СПБ.: Питер, 2012.

побуждают детей к анализу свойств предметов и явлений и к воздействию на них с целью изменения, что соответствует наглядно-действенному мышлению. В старшем дошкольном возрасте начинает интенсивно формироваться логическое мышление. Ребёнок способен не просто манипулировать объектами, но и предвидеть результат своих действий, которые становятся всё более целенаправленными. Накопление опыта практических действий, развитие восприятия, памяти, воображения создают уверенность в своих силах. Ребёнок ставит перед собой всё более разнообразные и сложные цели. Развивающаяся волевая регуляция поведения способствует их достижению[46].

В работах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, С. Выготского и других исследователей показано, что в старшем дошкольном возрасте появляется новый, творческий тип деятельности. Творчество проявляется в способности двигаться от мысли к ситуации, а не наоборот, как это было прежде. Большинство ученых связывают развитие творческих способностей в дошкольном детстве с появлением символов и развитием способности замещения (Н.Н. Поддьяков, Н.Е. Веракса, И.С. Якиманская, И.В. Смолярчук и др.).

Замещение может формироваться в разных видах деятельности детей – рисовании, игре, конструирование и т.д. Фазы творческого развития были описаны В.Н. Дружининым таким образом: 1) в дошкольном возрасте (в возрасте 3–5 лет) происходит развитие репродуктивных творческих способностей, неспециализированных по отношению к какой-либо области человеческой деятельности; 2) в подростковом и юношеском возрасте (в возрасте 13–20 лет) происходит становление «специализированной» креативности, связанной с конкретной сферой деятельности человека. В норме воображение у детей активизируется в 3 года, остаётся активным в детстве, отрочестве и юности, а во взрослом возрасте у большинства людей ослабевает. В многочисленных исследованиях психологов утверждается, что творческие способности являются скорее особенностью психического развития

[46] Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности – М.: Знание, 2012.

дошкольников, нежели их индивидуальной характеристикой. Однако педагоги и психологи отмечают специфичность творческой деятельности детей старшего дошкольного возраста[47].

Н.Н. Поддьяков убеждён, что в детстве творчество следует понимать, как механизм развития деятельности ребёнка, накопления опыта, личностного роста[48]. Подобной же мысли придерживается Л.С. Выготский: он считает, что ценность детского творчества заключается не в продукте, а в самом процессе[49]. Следует понимать, что творчество дошкольников важно не само по себе, а в той мере, в которой оно способствует развитию деятельности ребёнка. В развивающей деятельности развиваются и способности, в том числе творческие, т.е. творчество ребёнка имеет не объективную, но субъективную ценность.

Н.А. Ветлугина пишет, что развитие творчества идёт от подражания взрослому к применению приобретённого опыта в самостоятельной деятельности, а затем и к творческой инициативе. В дошкольном возрасте у ребёнка появляется ряд черт, характеризующих его как творца. Это активность и инициатива в применении уже известных приёмов работы в процессе освоения нового содержания, поиск оригинальных способов решения поставленных задач, использование разных видов преобразований. Одним из главных условий развития творческой личности ребёнка является право на самостоятельность. Педагог должен сделать естественный процесс жизни и деятельности дошкольников творческим, ставить их в ситуации художественного, познавательного, нравственного поиска, требующего активизации творчества[50].

---

[47] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 143.

[48] Поддьяков, Н.Н. Развитие идей А.В.Запорожца в исследовании творческой активности детей / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. 2005. №5. С.113.

[49] Выготский Л.С. Воображение, творчество в детском возрасте. /Психологический очерк кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 2012.

[50] Зайцева О.Ю., Карих В.В. Креативность воспитателя как условие развития креативности детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 96-99.

Другим важнейшим условием проявления творчества является организация содержательной жизни детей в дошкольных учреждениях, обогащение их ума яркими впечатлениями, обеспечение эмоциональной, продуктивной и интеллектуальной практики, которая послужит базой для появления замыслов и будет материалом, который необходим для работы воображения. Потому как творчество всегда является выражением индивидуальности, то при целенаправленном становлении творческих способностей просто необходим учет индивидуальных особенностей человека. Стоит учитывать особенности темперамента, характер и особенности протекания ряда психических процессов и даже ситуативное настроение ребенка в день, когда предстоит творческая работа Н.Е. Веракса замечает, что постановка ребёнка в проблемную ситуацию ещё не гарантирует проявления творчества. Она может привести к его отказу от всякой познавательной активности и к простому пассивному ожиданию помощи со стороны взрослых. Веракса рассматривает мыслительные действия опосредования и объединения как средства творческого развития дошкольников[51].

1.3. Теоретические и экспериментальные исследования детской креативности

Многие исследователи, напротив, признают существенное влияние окружающей среды и культуры на творческие достижения (Albert, 1990; Arieti, 1976; Csikszentmihalyi M., 1990; Helson, 1990; Дьяченко О. М., 1996; Богоявленская Д.Б., 1999; Кудрявцев В. Т., 1998 и др.). Маслоу А. связывал снижение показателей креативности по мере взросления с «окультуриванием» детей в авторитарной среде. Об этом также упоминает В.Н. Дружинин: «Креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного,

[51] Веракса Н. Е. Диалектическое мышление ребёнка и возможности его активизации / Н. Е. Веракса // Вестник МГПУ. - 2010. - № 2. - С. 46.

в то время, как социум заинтересован во внутренней стабильности и непрерывном воспроизведении»[52].

Только специальная среда, по мнению автора, способна культивировать формирование креативности. При этом стоит учитывать, что подход к организации среды должен быть системным: во-первых, воздействие на креативные свойства ребенка предполагают изменение широкой области эмоционально-личностных свойств, во-вторых восприятие мира как среды, доброжелательной к креативным проявлениям ребенка, должно быть «встроено» в его мировоззрение (K. Moyle, Дружинин В.Н.). Более того, отсутствие системности и постепенности в изменении среды для повышения уровня креативности может приводить к негативным последствиям.

В подтверждение этого положения могут выступать результаты экспериментального исследования Н. В. Хазратовой под руководством В.Н. Дружинина, в процессе которого детям, посещающим муниципальный детский сад, изменили развивающую среду благодаря элементам свободного воспитания, минимизации регламентации поведения, предъявления образцов креативного поведения, предметной обогащенности[53].

По результатам эксперимента было выявлено, что у значительной части выборки повышение уровня креативности в дальнейшем приводило к ее понижению, более того появились признаки невротизации, повышенная конфликтность, неустойчивость настроения, высокая амплитуда колебаний эмоционального состояния, подверженность отрицательным эмоциям и тревожность. Из этого следует, что развитие креативности невозможно без удовлетворения условиям психической безопасности ребенка, и программы по формированию креативных способностей должны учитывать данный аспект.

Развитие креативности и инновационности детей на сегодняшний день заявляется как одна из важнейших задач дошкольного и школьного обучения. Достижение реализации этих задач планируется посредством новых

[52] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 74.
[53] Там же.

развивающих программ, однако воспитательный и учебный процесс остается фронтальным, классно-урочным. Основоположник классно урочной системы Я. А. Коменский утверждал, что данный метод приспособлен для детей средних способностей и различие этих способностей рассматривалось как отступление от естественной гармонии.

Отсюда следует, что система для усреднения способностей не может способствовать развитию творческого начала и креативности ребенка, которое подразумевает уникальность, мышление «вне рамок». При данной форме обучения не поощряются различия в темпе освоения материала, передаются «готовые знания», что не может формировать критичность и нестандартность мышления, самостоятельность познания. Так, «излишняя регламентация школьной учебной деятельности, отсутствие индивидуального подхода, стандартность программ, ориентация на среднего ученика губительно воздействует на психику творчески одаренных детей» утверждает Дружинин В.Н.[54] Более того, Савенков А.И. считает талантливость и творческость выпускников такой формы обучения скорее являются «остаточным явлением» и упущением действия системы.

Дошкольное обучение не является исключением в использовании подобных форм обучения. Так как главной задачей детских садов является подготовка ребенка к школе, то задачей образовательной среды старших дошкольников является приближение ее к школьным условиям. Соответственно, конвергентное мышление, культивируемое традиционными образовательными программами, скорее подавляет творческость дошкольников, чем развивает ее. «Мышление интуитивное, ассоциативное», которое, как считал Ж. Пиаже, наиболее естественно для ребенка-дошкольника и необходимо в творческой деятельности «может подавляться ранними интенсивными занятиями подобного рода». Многие программы развития креативности основаны на принципе подражания предъявляемому

[54] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 150.

образцу креативного поведения, как, например, программа Хазратовой Н.В., Ожигановой Г.Н.[55].

Элемент подражания также включен в инвестиционную теорию Р. Стернберга и Т. Любарта. Для актуализации креативных способностей данная программа предлагает «поощрение сомнений, разрешение делать ошибки, поощрение разумного риска, включение в программу обучения творческих заданий, поощрение умения находить проблему, предоставление времени для творческого мышления, поощрение терпимости к неопределенности, готовность к препятствиям, стимулирование дальнейшего развития, нахождение соответствия между творческой личностью и средой[56]. Предложенная Альтшуллером Г.С. теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). Алгоритм решения задач, по мнению автора, превращает продуцирование креативных идей в точную науку. Процесс решения сводится к нахождению «сильных» решений на основе их соответствия следующим принципам: 1) принцип объективности законов развития систем; 2) принцип противоречия; 3) принцип конкретности.

Изначально программа ТРИЗ разрабатывалась для решения технических задач, однако в 1987 г. была впервые внедрена в систему дошкольного образования, адаптированная для данного возраста А.М. Страунинг и Т.А. Сидорчук. Существует множество программ и тренингов, предполагающих коррекционную работу по повышению уровня креативности и рассчитанных на определенное количество занятий. Так, программа «Планета чудес», созданная Капской А.Ю. и Мирончик Т.Л. занимает занятий и направлена на развитие творческости и креативности дошкольников благодаря сказкам, стихам, играм и упражнениям, созданию коллажей, релаксации, ароматерапии

[55] Цит. Алфеева, Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет) : дисс. … канд. психол. наук / Е.В. Алфеева. – М., 2000.

[56] BesanQon M., Lubart, T. & Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. Educational & Child Psychology [Electronic resource] / M. BesanQon., T. Lubart, & B. Barbot // The British Psycological Society. - 2013. - 30 (2). - P. 79-88. - URL: http://webpage.pace.edu/bbarbot/Site/publications/ MBTLBB2013 ECP.pdf

и хромотерапии, аффирмаций и других техник, направленных на развитие мышления и воображения.

С критикой подобных краткосрочных программ выступал В.Н. Дружинин, утверждая, что «методики развития креативности, предполагающие локальное воздействие... обычно связаны лишь с усвоением субъектом некоторой новой технологии решения. Они несут в себе несовершенство, из-за которого испытуемые привычным для них способом адаптируются к требованиям экспериментатора и демонстрируют требуемый способ действий»[57]. Комплексная программа для дошкольных учреждений «Радуга», разработанная под руководством С.Г. Якобсон и Т.Н. Дороновой, акцентирует внимание на семи видах деятельности как на базовых моментах воспитания и развития ребенка: физическая культура, игра, изобразительное искусство, конструирование, занятия музыкой и пластическим искусством, занятия по развитию речи и ознакомлению с окружающим миром, а также математика. Развитие креативного мышления предполагается благодаря созданию «поисковой» среды.

Программа «Развитие» под авторством Л.А. Венгера уделяет особое внимание умственному и художественному развитию дошкольников. Программа «Одаренный ребенок», которая разработана теми же авторами, предназначается для работы со старшими дошкольниками, обладающими высоким уровнем умственного развития.

Программа «Детство» авторов Бабаевой Т.Н. и Михайловой З.А. призвана обеспечить интеллектуальное, физическое, эмоциональное, нравственное, волевое, социально-личностное развитие, осуществляя деятельность под девизом: «Чувствовать, познавать, творить». Обогащенное развитие осуществляется в рамках четырех блоков: «Познание», «Гуманное отношение», «Созидание», «Здоровый образ жизни».

В дошкольных учреждениях на сегодняшний день также используются программы «Истоки» А.В. Запорожца, «Школа 2100» Леонтьева А. А., «Из

[57] Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. – с. 87.

детства в отрочество» Н.М. Сумериной и Т.Н. Дороновой и другие дошкольные образовательные программы, рекомендованные федеральным государственным образовательным стандартом. Однако одной из самых популярный программ на сегодняшней день стала программа «От рождения до школы», разработанная под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой и М.А. Васильевой.

Программный материал охватывает все возрастные периоды от 2 месяцев младенческого возраста до подготовительной группы детского сада (7 лет). Поставив своей целью развитие свободного и уверенного человека, программа уделяет особое внимание патриотическому воспитанию, поддержке нравственных и традиционных ценностей, развитие положительной мотивации к дальнейшему обучению и познавательного интереса с учетом индивидуальных особенностей ребенка. Отличительной особенностью программы стало представление рекомендаций психолого-педагогической работы по образовательным направлениям по каждому возрастному периоду, что позволяет оценить временную перспективу развития качеств ребенка и дает возможность ставить задачи развития для каждого ребенка. Ведущая деятельность дошкольника - игровая - выведена в отдельный блок, что объясняется необходимостью ее присутствия во всех возрастных периодах дошкольного детства. В программе также учитывается важность взаимодействия с родителями воспитанников и включает описание форм работы с семьями дошкольников, а также пособие для домашних занятий ребенка вместе с родителем.

Программа декларирует развитие креативности и творческой деятельности посредством развития познавательно-исследовательской деятельности, сенсорного развития, проектной деятельности, дидактических игр. Развитие эстетического восприятия производится благодаря знакомству с литературными и изобразительными произведениями искусства. Интерес к изобразительной деятельности предполагается поддерживать с помощью

практики предметного, сюжетного и декоративного рисования, лепки, аппликации, работой с бумагой, тканью, природными материалами и т.д.

Конструирование из строительного материла, деталей конструктора обеспечивает, по мнению авторов программы, конструктно-модельную деятельность. Также имеет место музыкальное и танцевальное развитие. Реализация данных идей в программе предлагается расписанием, предполагающим коллективные занятия рисованием, лепкой, музыкой и аппликацией в подготовительной группе два раза в неделю. Также детям представляется возможность занятий творчеством в свободное время во второй половине дня.

В среде программа предлагает организацию уголков для сюжетно ролевых игр; для театрализованных игр; книжный уголок; выставки (детского рисунка, детского творчества, изделий народных мастеров и т. д.); уголок природы (наблюдений за природой); спортивный уголок; уголки для разнообразных видов самостоятельной деятельности детей — конструктивной, изобразительной, музыкальной и др.

Стоит отметить, что рекомендуется подбирать такую среду, которая может динамично изменяться и оснащена большим количеством развивающего материала. Особенно важным считается регулярное обновление игровой зоны. Многие авторы отмечают, что несмотря на попытки создания условий развивающих творческую сторону детей, традиционные программы воспитания не могут обеспечить раскрытие индивидуальных особенностей каждого ребенка в полной мере и учесть его потребности и желания в познавательной и творческой деятельности, так как в данных дошкольных образовательных формах следование структуре программы является обязательным для всех детей.

Исследователи Ф. Хеддон и Г. Литтон привели результаты своих исследований, свидетельствующих о том, что креативность детей, учащихся в формальных школах, значительно ниже показателей уровня креативности детей, развивающихся в школах с неформальной атмосферой . При этом

Barron F., Gruber H. и Amabel T. M. считают, что тренировка креативности не может привести к значимым результатам, так как креативный процесс возможен лишь при сочетании особых индивидуальных особенностей и навыков, наличия проблемы и специального окружения[58].

[58] Isaacs B. Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice/ B. Isaacs // David Fulton Publishers Ltd. Routledge Education, 2007.

Глава 2. Эмпирическое исследование поведенческих особенностей детей с выраженной креативностью

2.1. Организация и методики исследования

Исследование проводилось на базе учреждения: Республика Хакасия, с. Бельтирское, МБДОУ Бельтирский детский сад «Василек», в нем приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста.

Тестирование испытуемых проводилось в индивидуальной и групповой формах и включало в себя 4 методики на исследование креативности:

1. «Модифицированный вариант набора тестов Ф. Вильямса» в адаптации Туник Е.Е., состоящий из «Теста дивергентного (творческого) мышления» и «Шкалы Вильямса» (опросника для родителей и педагогов);

2. Батарея тестов «Творческое мышление» Туник Е.Е., состоящая из 7 субтестов:

- Субтест 1. Использование газеты
- Субтест 2. Заключения
- Субтест 3. Слова
- Субтест 4. Словесная ассоциация
- Субтест 5. Изображения
- Субтест 6. Эскизы
- Субтест 7. Спрятанная форма

3. Методика «Солнце в комнате» В. Синельникова и В. Кудрявцева;

4. Методика «Что может быть одновременно» Т. Д. Марцинковской. Таким образом, тест дивергентного (творческого) мышления, методика «Солнце в комнате», а также субтесты 5, 6 и 7 батареи тестов «Творческое мышление» были направлены на измерение образной креативности.

Вербальная креативность была измерена методикой «Что может быть одновременно» и субтестами 1, 2, 3 батареи тестов «Творческое мышление».

Шкала Вильямса, являющаяся частью комплексной диагностики креативности согласно набору тестов Ф. Вильямса.

1. Батарея тестов «Творческое мышление» объединяет в себе идеи Гилфорда и Торренса и является модификацией предложенных ими тестов оценки креативности.

Данная методика позволяет измерить факторы креативности, согласно теории Гилфорда: беглость, гибкость и оригинальность по 7 субтестам. Беглость творческого мышления определяется общим количеством данных ответов, соответствующих условиям задания. Гибкость - фактор, позволяющий оценить способность быстро переключаться; определяется числом категорий (классов) данных испытуемым ответов. Оригинальность характеризует необычность идей и подхода к проблеме, своеобразие творческого мышления и выражается числом редких ответов.

Выбор данной методики обусловлен несколькими причинами. Сочетание субтестов, направленных как на образную, так и на вербальную креативность, позволяет получить комплексные данные о креативных способностях ребенка. При этом методика является менее продолжительной по сравнению с тестами Торренса, что не позволяет детям почувствовать усталость.

Другое преимущество данной методики заключается в ее адаптированности для широкого возрастного диапазона (5- 44 15 лет). Задания тестов похожи на веселые занятия, проводятся в игровой форме, и с удовольствием выполняются дошкольниками. Для возрастной группы 5-8 лет данная батарея тестов проводится в индивидуальной форме.

Время проведения батареи тестов - 40 минут, каждый субтест занимает время от 2- 10 минут. По мнению автора методики, наиболее различительной способностью обладают субтесты 2, 3, 4, 7. Коррелируют между собой субтесты вербальной области (1, 2, 3 и 4) с субтестом 7 (образная область), при этом между субтестами 5, 6, 7, относящимся к образной области, не выявлена корреляция.

2. Модифицированный вариант набора тестов Ф. Вильямса включает в себя три теста: 1) тест дивергентного мышления; 2) опросник творческих характеристик личности; Мы включали в наше исследование только первый тест, так как опросник творческих характеристик личности рекомендуется применять с 5 класса школы.

Данный тест направлен на диагностику комбинации вербальных левополушарных показателей и визуально-перцептивных правополушарных показателей. Тест позволяет получить показатели по 4 факторам дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, которые были выявлены Гилфордом.

Пятым показателем является критерий «название», отражающий дивергентные семантические способности. Тест дивергентного мышления предполагает завершение двенадцати предложенных рисунков, изображенных в стимульном материале «Тетрадь Вильямса».

Время выполнения рисунков для детей дошкольного возраста составляет 25 минут, тест проводится в групповой форме.

Шкала Вильямса представляет собой рейтинговую шкалу и позволяет выяснить экспертное мнение о креативных проявлениях ребенка по тем же 5 45 факторам, используемым в тесте дивергентного мышления, к которым добавляется: любознательность, воображение, сложность и склонность к риску.

В опроснике приводятся по 6 утверждений для каждого из 8 факторов, по которым родителям и учителям предлагается оценить ребенка. В конце предлагаются четыре вопроса открытого типа.

Таким образом, данный набор тестов является эффективным методом оценки четырех когнитивно-дивергентных и четырех личностно дивергентных факторов по модели Ф. Вильямса.

Методика «Солнце в комнате» В. Синельникова и В. Кудрявцева направлена на выявление способности к преобразованию «нереального» в «реальное» путем устранения несоответствия. Детям предъявляется картинка с

изображением комнаты. Испытуемым предлагается подтвердить наличие несоответствия и предложить способ его устранения. Полученные данные могут относится к одной из четырех категорий ответов. Так, испытуемые могут не дать никакого ответа и не обнаружить несоответствий; формально устранить несоответствие, содержательно устранить несоответствие, дать конструктивный ответ. Данная методика была выбрана нами, так как предполагает измерение способности к преобразованию противоречивой ситуации, что непосредственно связано с диалектичностью мышления.

4. Методика «Что может быть одновременно» Т. Д. Марцинковской основана на разработках Н.Е. Вераксы. Она позволяет дать оценку таким критериям креативности, как ассоциативность и диалектичность. Испытуемым предлагается диалектическая задача на опосредование: задаются вопросы, предполагающие оперирование противоположностями с целью поиска целостностей. Здесь важно учитывать, что ответы, содержащие магическое объяснение, не активизируют познавательную деятельность. Так, важно, чтобы ответы испытуемых были реалистичными.

В отличие от методики «Солнце в комнате», также направленной на диалектичность мышления, в данной методике заранее определяется требуемый результат, который испытуемый должен получить, преобразуя ситуацию. Полученные результаты оцениваются по факторам беглости, гибкости и оригинальности, затем определяется среднее значение по данным показателям

В качестве метода исследования игровой деятельности использовалось наблюдение за игровой деятельностью дошкольников. В качестве метода исследования был выбран метод невключенного наблюдения. Экспериментатор наблюдал за игрой детей со стороны.

Во время наблюдения оценивались такие параметры как

- игровые интересы ребенка (игровые сюжеты и роли, которым отдаются предпочтения);

- разнообразие, стабильность, динамичность игровых сюжетов;

- зависимость применения игровых умений от игровых интересов;

- характер игрового взаимодействия в условиях привлекательной, интересной для ребенка роли.

- развитость действия в игре,

- наличие конфликтов между детьми,

- степень положительного отношения к сверстникам.

Наблюдение проводилось в естественных условиях, что позволяет увидеть влияние игровых интересов детей на ход игры, ее продолжительность, развитие игровых умений, уровень развития игровой деятельности. Результаты наблюдения оформлялись в протоколе.

Для проведения данной диагностики нами был разработан ряд критериев полные и эмоциональные действия на которые отмечались знаком «+», а краткие, сдержанные действия или отсутствие таковых отмечались знаком «-». Преобладание знаков «+» определило высокий уровень, «-» низкий уровень.

Для удобства обработки данных мы выделили следующие критерии:

– высокий;

– средний;

– низкий.

Приведем расшифровку каждого уровня:

6-7 лет	Высокий уровень. Самостоятельное распределение ролей, разрешение конфликтных ситуаций; выполнение действий, связанных с отношением к другим людям; ролевое поведение наблюдается на всем протяжении игры; игровые действия имеют четкую последовательность, разнообразны, динамичны в зависимости от сюжета;

	использование многофункциональных предметов (лоскутки, бумага, палочки и т. д.) и при необходимости изготовление небольшого количества ключевых атрибутивных предметов. Предметное оформление игры занимает минимальное время (если, например, нет посуды, могут быть использованы листы бумаги, ладошки или просто ее обозначение жестом); развернутая ролевая речь на всем протяжении игры, если спросить играющего ребенка: «Ты кто?», назовет свою роль; соблюдение заранее оговоренных правил на всем протяжении игры. Средний уровень Самостоятельное распределение ролей при отсутствии конфликтных ситуаций; выполнение действий, определяемых ролью; роли ясно выделены до начала игры, роль определяет и направляет поведение ребенка; игровые действия многообразны, логичны; широкое использование атрибутивных предметов, в том числе в качестве заместителей (игрушечная тарелка

	как прицеп к грузовику, кубики как продукты и т. д.); на предметное оформление игры уходит значительная часть времени; наличие ролевой речи, периодический переход на прямое обращение; правила выделены, соблюдаются, но могут нарушаться в эмоциональной ситуации. Низкий уровень Распределение ролей под руководством взрослого, который задает наводящие вопросы: «Какие роли есть в игре? Кто будет играть роль Белочки? Кто хочет быть Лисичкой?» и т. д.; действие с предметом в соответствии с реальностью; роль называется, выполнение роли сводится к реализации действий; расширение спектра игровых действий (приготовление пищи, кормление, укладывание спать), игровые действия жестко фиксированы; самостоятельное прямое использование атрибутики (игрушечная посуда, муляжи продуктов, флакончики от лекарств и

	т.д.);

Методика «Тревожность» Тэммла, Дорки и Амена. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени).

Методика исследования притязаний Е. Хоппе модифицирована Б.Е. Бежанишвили. Данная методика направлена на исследование уровня притязания детей дошкольного возраста (составлена на основе методики Е. Норре) модифицирована Б.Е. Бежанишвили.

Методика «Неоконченное предложение» и наблюдение применялись для выявления уровня конфликтности в поведении детей.

2.2. Представление результатов исследования

Сначала рассмотрим результаты исследования кративности. Мы можем наблюдать, что по суммарному показателю теста у 33% испытуемых выборки значения ниже установленной нормы для данного возраста, 20% детей показали развитие креативности выше нормы (развитая креативность) остальные дети показали результаты в пределах нормы (рис. № 1).



Рис. 1. Уровни развития креативности

Рассмотрим показатели по каждому фактору (табл. 1)

Таблица 1

Сравнение эмпирических данных с нормативными показателями

Нормативные показатели	Кол-во испытуемых %
Показатели по тесту	
Ниже нормы	0
Норма	92
Выше нормы	8
Фактор «Г ибкость»	
Ниже нормы	8
Норма	68
Выше нормы	24
Фактор «Оригинальность»	
Ниже нормы	8

Норма	68
Выше нормы	24
Фактор «Разработанность»	
Ниже нормы	0
Норма	92
Выше нормы	8
Фактор «Название»	
Ниже нормы	0
Норма	60
Выше нормы	40

Из данной таблицы следует, что в группе 28% детей обладают оригинальностью мышления выше нормы и 40% имеют высокий уровень гибкости мышления. По фактору «Название» в группе нет детей с результатами ниже нормы: 60% детей показали результаты в соответствии с нормативами, и достаточно большая часть испытуемых (40%) обладают способностями по данному фактору, превышающими норму.

Общий уровень развития игровой деятельности в группе является средним. Результаты представлены в таблице 2 Приложения.

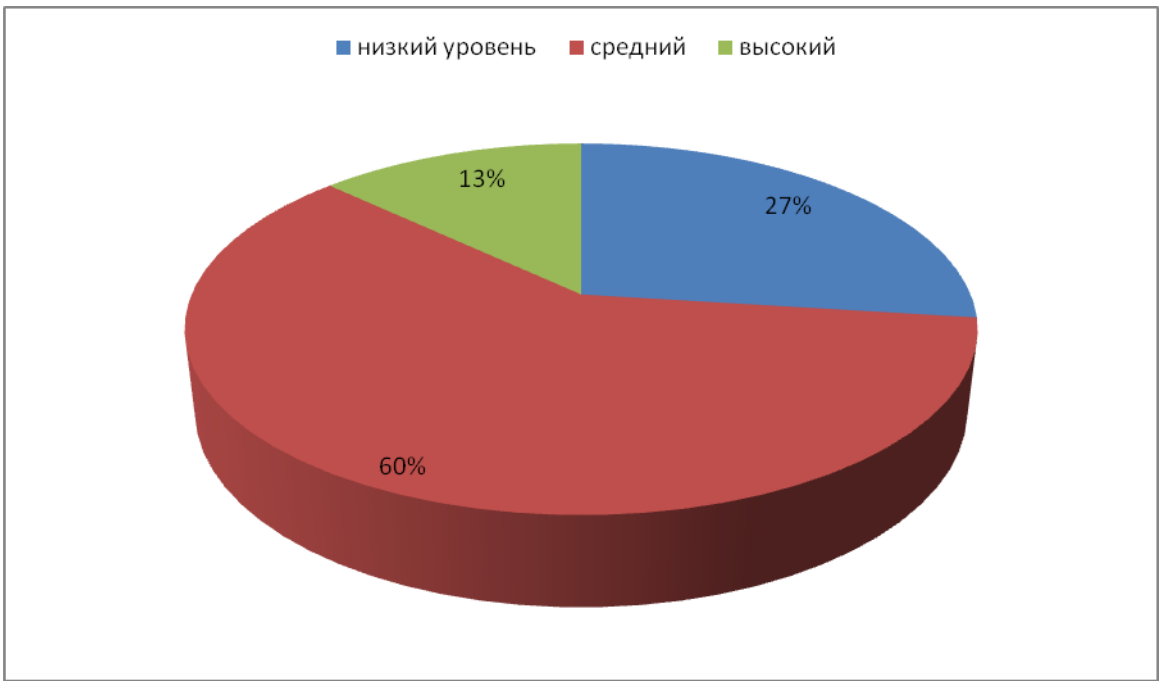

Рис. 2. Уровни развития игровой деятельности

Из 40 детей 14 обладают низким уровнем развития игровой деятельности, что составляет 27% из всех детей. Эти дети сдержаны в эмоциях, с трудом взаимодействуют с окружающими, пытаются отражать в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими, затрудняются в использовании предметов заместителей, не всегда могут самостоятельно подобрать игровой материал.

8 детей обладает высоким уровнем развития игровой деятельности, что составляет только 13% всех воспитанников. Эти дети проявляют яркие эмоциональные действия в игровом взаимодействие со взрослыми и сверстниками, отражают в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими; называют себя именем героя; использует предметы–заместители, самостоятельно подбирают игровой материал.

Остальные дети (70 % группы) находятся на среднем уровне развития игровой деятельности (рис. 2).

Далее были изучены уровни притязания дошкольников в испытуемой группе с помощью «Методики исследования притязаний Е. Хоппе) модифицирована Б.Е. Бежанишвили. Детям в индивидуальном порядке

предлагалось выбрать и решить ряд заданий. Было выделено три уровня притязаний в соответствии с уровнем сложности выбранных заданий: реалистичный уровень, заниженный и завышенный.

Результаты исследования уровня притязаний в испытуемой группе дошкольников представлены на рис. 3.

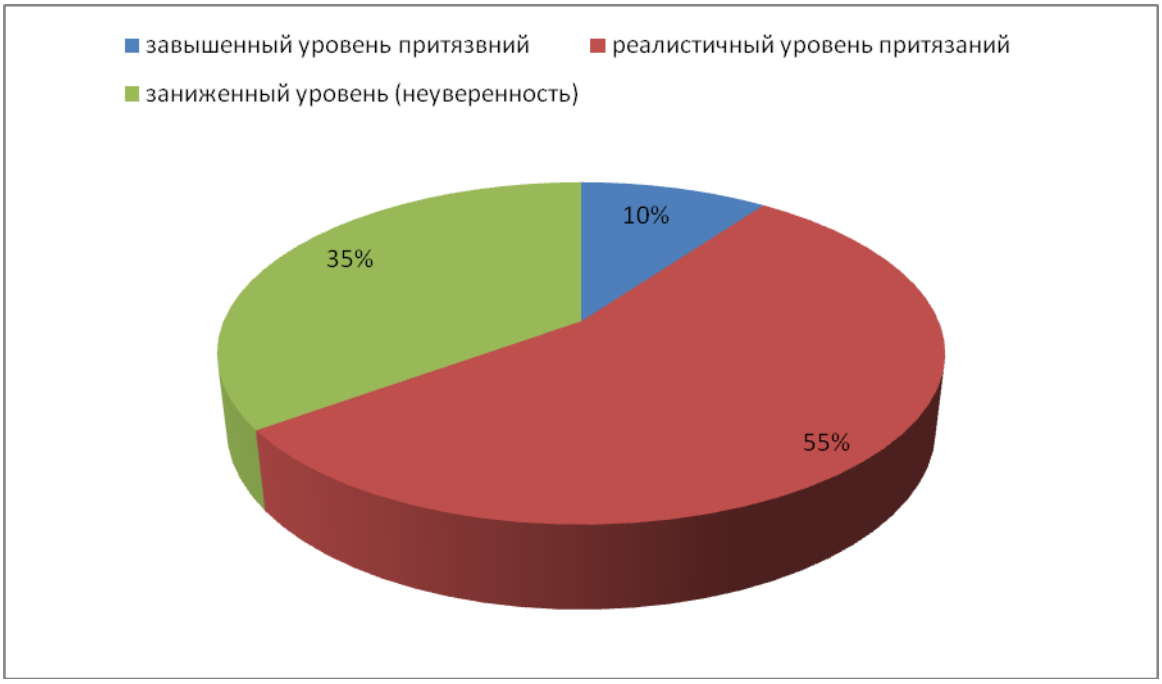

Рис. 3. Распределение уровней притязаний в группе дошкольников

У большинства дошкольников - 55% уровень притязаний реалистичен, также у значительной части группы – 35% уровень притязаний занижен, что указывает на неуверенность детей. Завышенный уровень притязаний наблюдается лишь у 10%.

Далее мы провели изучение тревожности детей с помощью методики «Тревожность» Тэммла, Дорки и Амена. Проективный тест исследует характерную для ребенка тревожность в типичных для него жизненных ситуациях (где соответствующие свойства личности проявляются в наибольшей степени). Детям в индивидуальном порядке предъявлялись рисунки и задавались уточняющие вопросы.

Результаты исследования проявлений тревожности представлены на рис. 4.



Рис. 4 Распределение уровней тревожности в группе дошкольников

У большинства дошкольников обнаружен средний уровень тревожности 65%. Высокий уровень тревожности обнаружен у 25%, низкий уровень – у 10%.

Качественный анализ свидетельствует, что наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми» - 15 чел., «Объект агрессии» - 8 чел., «Игра со старшими детьми» - 8 чел.,, «Агрессивное нападение» - 8 чел., «Изоляция» - 10 чел.), а также в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Выговор» - 6 чел., «Игнорирование» - 8 чел.,, «Ребенок с родителями» - 4 чел.), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание» - 5 чел., «Укладывание спать в одиночестве» - 3 чел., «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве» - 5 чел).

Методика «Неоконченные предложения» позволила определить мнение детей о способе разрешения конфликта между сверстниками. Дети пытались

найти разные пути (поискать воспитателя, попробовать примирить ссорящихся. Иногда мир устанавливался на основе какой-то корысти, личной выгоды одного из поссорившихся и на подчинении другого: из-за обещанной сладости, игрушки, предмета – «На тебе робота, дай я прокачусь первым» (без очереди), обещания принять в игру, заступаться, под влиянием угрозы «выключить» из игры, общей интересной работы).

Таблица 2

Причины возникновения конфликтов между детьми старшего дошкольного возраста

Вид деятельности	**Количество конфликтов**	**Причины конфликтов**	**Частота конфликтов**
Самостоятельные игры детей	11 12 13 20	Неумение играть дружно с детьми Несформированность общей культуры общения Отсутствие навыка согласовывать действия в игре	7% 7,8% 8,4% 13%
Деятельность, организованная воспитателем	14 7 19	Неумение подчиняться требованиям товарищей, правилам, продиктованным содержанием игры, нормами поведения на занятии Отсутствие бережного отношения к	9,1% 4,5% 12%

		результатам деятельности сверстников	
Повседневная жизнь детей	15 20 24	Отсутствие навыка сдерживать свое желание, потребности	9,7% 13% 15,5%
Всего	155	49,4%	100%

По результатам, полученным нами, конфликты между детьми старшего дошкольного возраста возникают по различным причинам. Конфликтные ситуации возникают больше в самостоятельных играх и в повседневной жизни детей.

2.3. Анализ и интерпретация результатов исследования

На следующем этапе мы распредели дошкольников согласно результатам тестирования на 2 группы – дошкольники с выраженной креативностью – 13 человек и дошкольники, показавшие норму и низкую креативность – 27 человек. С помощью математической статистики мы сравнили основные исследуемые показатели в группах:

- уровень развития игровой деятельности;
- уровень притязаний;
- уровень тревожности в поведении;
- уровень конфликтности.

Результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты статистического анализа (U-критерий Манна-Уитни)

Показатель	Дети с выраженной креативностью	Норма	U	P
уровень развития игровой деятельности	2,3	1,4	113,5	0,01
уровень притязаний	2,4	1,8	118	0,01
уровень тревожности в поведении	8,4	5,2	126	0,05
уровень конфликтности	7,6	4,9	130	0,05

Как можно видеть из табл. 3, статистически значимые различия в группах достигаются во всех исследуемых параметрах.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень развития игровой деятельности (p=0,01) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, в игре они чаще всего становятся ведущими, их игровые сюжеты разнообразны, они способны придумать игру сами, функции игровых предметов у них также шире и разнообразнее, при организации игры такие дети, как правило, не прибегают к роли взрослого.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень притязаний (p=0,01) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, они более уверены в себе и чаще всего выбирают более сложное и интересное задание.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень тревожности в деятельности (p=0,05) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, они чаще проявляют признаки тревоги в повседневной деятельности, могут испытывать различные страхи.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень конфликтности в игрой и повседневной деятельности (p=0,01) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, причинам конфликтов в основном выступают распределение ролей в играх, конфликты из-за игрушек, нежелания соблюдать игровые правила и нормы.

2.4. Разработка практических рекомендаций

Исходя из вышесказанного, сформулируем особенности развития творческих способностей дошкольников и их влияние на поведенческие особенности.

1. Специфика эмоциональной сферы детей. Эмоции дошкольника развиваются, при этом изменяются качественно, становятся более сложными, глубокими, устойчивыми. Ребёнок постепенно учится управлять своим поведением не только с позиции эмоциональных побуждений, но и в соответствии с сознательно поставленными задачами.

В этот период эмоциональная сфера ребёнка связана с формированием моральной стороны личности. Большой эмоциональный опыт малыш приобретает при общении с искусством, когда он постигает смысл и усваивает общечеловеческие ценности, воплощенные в различных художественных произведениях. Уровень эмоциональности малыша определяет интенсивность и силу его воображения.

2. Опора воображения на восприятие. Развитие воображения в дошкольном возрасте происходит за счёт совершенствования воссоздающего воображения, всё более правильного и полного отражения действительности.

3. Уровень сенсорного развития ребёнка отличается малой дифференцированностью восприятия: при предъявлении предметов дети выделяют наиболее яркие, бросающиеся в глаза свойства.

4. Психомоторика дошкольника, отнесённая нами к частным способностям, отличается слабой управляемостью движений и их

недостаточной координацией. Степень развития психомоторной сферы влияет на качество художественно-творческих результатов деятельности.

5. Художественно-творческие способности дошкольника динамичны, они не являются чем-то статичным, неизменным. Каждый их структурный компонент находится в процессе становления, развития. Все они сформированы в разной степени, поэтому их проявления весьма индивидуальны.

6. Развитие художественно-творческих способностей напрямую зависит от окружения, в котором ребёнок проводит первые годы жизни. У многих детей данные способности начинают развиваться только в результате планомерной педагогической работы, что не означает их слабости.

Врождённые задатки – это лишь одно из условий сложного процесса развития творческих способностей. Творчество дошкольников, в отличие от творчества взрослых, ограничено малым опытом. С этой точки зрения, творчество детей должно быть более бедным. Однако хотя взрослые имеют больше элементов для комбинации, они осознанно отсекают те из них, которые, согласно опыту, невозможны, в то время как дети легко комбинируют несоединимые вещи, не подвергая критике результат.

Для ребёнка характерно «вариативное мышление», когда он создаёт множество способов решения одной задачи, но одинаково привязан к каждому. Пока он не способен отделить удачный вариант от неудачного – с позиций культуры, в которой он развивается. «Взрослое» творчество, напротив, предполагает отбор с позиций вкуса, принятого в обществе с точки зрения культуры, в которой это творчество рождается. Ребёнок любит то, что им создано. Он уверен, что взрослый смотрит на сделанное им точно так же, как и он сам.

Первое условие развития – это раннее начало. Условия для развития творческих способностей необходимо обеспечивать заранее. Они должны стимулировать развитие и, следовательно, созревание соответствующих отделов мозга будет успешным.

Второе условие. Необходимо заранее окружить такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали самую разнообразные его творческую деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться. Необходимо дать возможность детям проявить себя в самой разнообразной деятельности. При этом необходимо учитывать, что принуждение – враг творчества, необходимо предоставить ребятам большую свободу в выборе занятий и их последовательности во времени и способах работы. Взрослым необходимо поделать, что-то вместе, радоваться каждому успеху.

Третье условие является следствием характера творческого процесса, требующего максимального напряжения сил. Успешность развития творческих способностей определяется тем, как часто человек в своей деятельности добирается до «потолка» собственных возможностей и как потом постепенно поднимает его выше и выше.

Четвертое правило. Необходимо предоставить ребёнку большую свободу в выборе деятельности, в продолжительности его занятий и в чередовании дел, т.е. в выборе способа работы и т. п. Тут желание малыша, его эмоциональный подъем и интерес являются надежной гарантией того, что даже весьма большие напряжения ума пойдут ему на пользу.

Пятое условие. Оно заключается в том, что представляемая ребенку свобода не только исключается, а наоборот, подразумевает ненавязчивую, доброжелательную, умную помощь со стороны взрослых.

Важно научить ребенка справляться с плохим настроением, с отрицательными эмоциями. Потому, что, во-первых, если ребенок не научится владеть своими чувствами, то малейшие неприятности и трудности могут вызвать в нем нервозность, потом неумение держать себя в руках, далее следует печаль без особых причин, уныние и депрессия, которая злейший враг любого творчества. Во-вторых, неумение выражать свои чувства, не причиняя вреда другим, будет постоянно создавать конфликтные ситуации в жизни ребенка, что помешает многому и творчеству.

Для полноценного развития личности, а, следовательно, и креативности детей, необходимо:

1. Обеспечение развития адекватной Я-концепции и самоуважения.

2. Развитие способности чуткого отношения к людям.

3. Формирование навыков обучения и социального взаимодействия. Я – концепция зарождается и формируется главным образом в контексте общения и межличностных отношений. Чувства и эмоции так же не развиваются сами по себе. Они эволюционируют внутри социального, вместе с межличностным «Я», с другими окружающими людьми и вещами.

Большими возможностями для развития эмоциональных состояний, личностных качеств предоставляют игры для дошкольников. Активная игровая деятельность может благоприятно сказаться на повышении их творческих возможностей. Кроме того, свободная игровая деятельность, позволяющая произвольно преобразовывать (в воображении) окружающую обстановку, содержит много признаков сходных с дивергентным мышлением. Д

ля развития творческих способностей детей необходимо уделять особое внимание дивергентному мышлению, которое характеризует четыре основных фактора: быстрота (количество), гибкость (многообразие идей), оригинальность (нестандартность), точность (завершенность).

Способность к продуцированию разнообразных идей и замыслов, а также некоторые другие свойства креативности, могут проявляться и развиваться в игровых ситуациях. Еще одно преимущество игровой деятельности составляет внутренний характер ее мотивации, что так же способствует развитию творческих возможностей детей.

Следовательно, творческие способности не являются врождённым качеством, при определённых условиях они могут проявляться и развиваться. Творческие способности дошкольников – индивидуальное динамичное личностное образование. Они проявляются и развиваются только в

соответствующих видах деятельности и только при наличии значимой для субъекта внутренней мотивации.

Большую роль в развитии способностей играет личность педагога. В качестве компонентов творческих способностей дошкольников следует выделить особенности развития мышления, воображение, индивидуально-личностные качества, которые могут быть объединены под общим понятием субъектности личности. При рассмотрении креативности как творческой способности необходимо отметить, что её развитие и проявление имеют тесную связь с интеллектом, перцептивными особенностями, а также с эмоционально- волевой сферой и характерологическими особенностями, которые выражаются в деятельности человека. Создание конкретных психолого-педагогических условий может содействовать развитию креативности. Дошкольный возраст рассматривается как сензитивный период развития воображения, а также творческого потенциала личности.

Для креативных детей также важно формирование адекватного уровня притязаний, который может быть завышен, формирование эмпатии, развития умения конструктивно решать конфликтные ситуации, коррекция уровня тревожности. Все это может проводиться в игровой форме, а также на самих занятиях по развитию творчества, например, средствами арт-терапии.

Заключение

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что креативность является уровнем творческой одаренности и способности к творчеству, которая составляет относительно устойчивую характеристику личности, она является необходимым качеством личности современного человека, т.к. современному человеку нужно достаточно быстро меняться, всё время развиваться и расти, чтобы быть востребованным в обществе. Для развития креативности сензитивным периодом является дошкольный возраст в связи с тем, что в этом возрасте формируется «первичная» креативность, как общая творческая способность, с возрастом, начиная с 6 лет, у детей происходит снижение креативности, которое происходит вследствие поступления ребенка в школу.

Начальная диагностика уровня креативности дошкольников показала, что в группе присутствуют дети с различными уровнями сформированности творческого мышления, креативности, воображения, активности. Мы констатировали, что все дети на каком-либо уровне проявляли творческую активность. Результаты диагностики на первом этапе опытной работы при этом показали, что творческая активность преимущественного количества дошкольников характеризуется средним и низким уровнями ее сформированности, что предполагает большие резервы для более интенсивного развития данного качества.

Мы можем наблюдать, что по суммарному показателю теста креатиности у 33% испытуемых выборки значения ниже установленной нормы для данного возраста, 20% детей показали развитие креативности выше нормы (развитая креативность) остальные дети показали результаты в пределах нормы.

В испытуемой группе 28% детей обладают оригинальностью мышления выше нормы и 40% имеют высокий уровень гибкости мышления. По фактору

«Название» в группе нет детей с результатами ниже нормы: 60% детей показали результаты в соответствии с нормативами, и достаточно большая часть испытуемых (40%) обладают способностями по данному фактору, превышающими норму.

Из 40 детей 14 обладают низким уровнем развития игровой деятельности, что составляет 27% из всех детей. Эти дети сдержаны в эмоциях, с трудом взаимодействуют с окружающими, пытаются отражать в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими, затрудняются в использовании предметов заместителей, не всегда могут самостоятельно подобрать игровой материал.

8 детей обладает высоким уровнем развития игровой деятельности, что составляет только 13% всех воспитанников. Эти дети проявляют яркие эмоциональные действия в игровом взаимодействие со взрослыми и сверстниками, отражают в игре действия с предметами и взаимоотношения с окружающими; называют себя именем героя; использует предметы–заместители, самостоятельно подбирают игровой материал.

Остальные дети (70 % группы) находятся на среднем уровне развития игровой деятельности.

Далее были изучены уровни притязания дошкольников в испытуемой группе с помощью «Методики исследования притязаний Е. Хоппе) модифицирована Б.Е. Бежанишвили. Детям в индивидуальном порядке предлагалось выбрать и решить ряд заданий. Было выделено три уровня притязаний в соответствии с уровнем сложности выбранных заданий: реалистичный уровень, заниженный и завышенный.

У большинства дошкольников - 55% уровень притязаний реалистичен, также у значительной части группы – 35% уровень притязаний занижен, что указывает на неуверенность детей. Завышенный уровень притязаний наблюдается лишь у 10%.

У большинства дошкольников обнаружен средний уровень тревожности 65%. Высокий уровень тревожности обнаружен у 25%, низкий уровень – у 10%.

Качественный анализ свидетельствует, что наибольший уровень тревожности проявляется в ситуациях, моделирующих отношения ребенок-ребенок («Игра с младшими детьми» - 15 чел., «Объект агрессии» - 8 чел., «Игра со старшими детьми» - 8 чел.,, «Агрессивное нападение» - 8 чел., «Изоляция» - 10 чел.), а также в рисунках, моделирующих отношения ребенок – взрослый («Выговор» - 6 чел., «Игнорирование» - 8 чел.,, «Ребенок с родителями» - 4 чел.), и в ситуациях, моделирующих повседневные действия («Одевание» - 5 чел., «Укладывание спать в одиночестве» - 3 чел., «Умывание», «Собирание игрушек», «Еда в одиночестве» - 5 чел).

Методика «Неоконченные предложения» позволила определить мнение детей о способе разрешения конфликта между сверстниками. Дети пытались найти разные пути (поискать воспитателя, попробовать примирить ссорящихся. Иногда мир устанавливался на основе какой-то корысти, личной выгоды одного из поссорившихся и на подчинении другого: из-за обещанной сладости, игрушки, предмета – «На тебе робота, дай я прокачусь первым» (без очереди), обещания принять в игру, заступаться, под влиянием угрозы «выключить» из игры, общей интересной работы).

На следующем этапе мы распредели дошкольников согласно результатам тестирования на 2 группы – дошкольники с выраженной креативностью – 13 человек и дошкольники, показавшие норму и низкую креативность – 27 человек. С помощью математической статистики мы сравнили основные исследуемые показатели в группах:

- уровень развития игровой деятельности;
- уровень притязаний;
- уровень тревожности в поведении;
- уровень конфликтности.

Статистически значимые различия в группах достигаются во всех исследуемых параметрах.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень развития игровой деятельности (p=0,01) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, в игре они чаще всего становятся ведущими, их игровые сюжеты разнообразны, они способны придумать игру сами, функции игровых предметов у них также шире и разнообразнее, при организации игры такие дети, как правило, не прибегают к роли взрослого.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень притязаний (p=0,01) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, они более уверены в себе и чаще всего выбирают более сложное и интересное задание.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень тревожности в деятельности (p=0,05) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, они чаще проявляют признаки тревоги в повседневной деятельности, могут испытывать различные страхи.

У дошкольников с выраженной креативностью достоверно выше уровень конфликтности в игрой и повседневной деятельности (p=0,01) по сравнению с детьми с нормальным и низким уровнем, причинам конфликтов в основном выступают распределение ролей в играх, конфликты из-за игрушек, нежелания соблюдать игровые правила и нормы.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась.

Список литературы

1. Алфеева, Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста (4–7 лет) : дисс. … канд. психол. наук / Е.В. Алфеева. – М., 2000. – 235 с.
2. Бабаева Ю.Д. Роль эмоций в творчестве: проблемы и перспективы исследований // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е.Е.Кравцовой, В.Ф.Спиридонова, Ю.Е.Кравченко. М.: РГГУ, 2008. – 231 с.
3. Барышева Т. А. «Креативность. Опыт самопознания» - технология рефлексивной самоорганизации (self-examination - development) студентов в информационной образовательной среде // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена . — СПб. — 2013. — N 158. - С. 26 - 36.
4. Беляева Е. Н. Развитие креативности в сензитивный период/ Е. Н. Беляева // Казанский педагогический журнал. - 2009. - № 4. - С. 65 - 71.
5. Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы / Д. Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская - М.: МИОО, 2005. - 176 с.
6. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества // Дорфман Л., Мартиндейл К., Петров В., Махотка П., Леонтьев Д., Купчик Дж. (ред.) Творчество в искусстве — искусство творчества. М.: Наука; Смысл, 2007. – 343 с.
7. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: ИЦ «Академия», 2012. – 421 с.
8. Божович Л.И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности / Л.И. Божович; под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Междунар. пед. акад., 2011. – 457 с.

9. Бурцева О. В. Дидактические игры в развитии изобразительного творчества детей дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2015. — №20.1. — С. 7-8.

10. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление ребёнка и возможности его активизации / Н. Е. Веракса // Вестник МГПУ. - 2010. - № 2. - С. 46 - 53.

11. Выготский Л.С. Воображение, творчество в детском возрасте. /Психологический очерк кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 2012. – 386 с.

12. Грановская Р.М. Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб: Питер, 2010. – 364 с.

13. Диагностика творческого развития личности: Методическое пособие для слушателей курсов повышения квалификации работников образования / Авт. - сост.: И. В. Хромова, М. С. Коган. - Новосибирск, 2003. - 44 с.

14. Диалектическая психология / А. К. Белолуцкая, Е. В. Воробьева, Е. В. Глядешина, С. В. Горохов, И. И. Дубинина, Е. Е. Крашенинников; Под ред. Е. Е.Крашенинникова. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. - 116 с.

15. Дорфман Л. Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. - Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры. - 2002. - С. 89-120.

16. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб., 2011. - 387 с.

17. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин - СПБ.: Питер, 2012. - 448 с.

18. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2009. – 532 с.

19. Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности – М.: Знание, 2012. – 231 с.

20. Кыштымова И. М. Научные подходы к развитию креативности / И.М. Кыштымова // Вестник Бурятского государственного университета. — 2009. - №5. - С. 6 -14.

21. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 2007. – 365 с.

22. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2009. – 321 с.

23. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики. (Перевод с англ.) – М.: Изд. Группа «Евразия», 2007. – 430с.

24. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество - М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та, 2003. - 730 с.

25. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. М.: Смысл. - 2009. - 190 с.

26. Межиева М.В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет. – Ярославль, 2014. – 186 с.

27. Мэй Р. Мужество творить: очерк психологии творчества. Львов: Инициатива, 2009. – 286 с.

28. Петухов В.В. О культурно-исторической психологии творчества // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. М.: РГГУ, 2008. – 165 с.

29. Поддьяков, Н.Н. Развитие идей А.В.Запорожца в исследовании творческой активности детей / Н.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. 2005. №5. С.113-119.

30. Полуэктова Н.М. Проблемы и противоречия творческого образа жизни // Человек: индивидуальность, творчество, жизненный путь / под ред. В.Н. Келасьева. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 276 с.

31. Психология одаренности: от теории к практике / Под ред. Д.В. Ушакова. - М.: Пер Сэ, 2012. - С. 35-46.

32. Психология творчества. Общая, дифференцированная, прикладная. – М.: Просвещение, 2008. – 321 с.

33. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: в 2 т. Т. 1. / А. Ребер - М.: Вече, 2003. - 591 с.

34. Семенов И.Н. Взаимодействие интуитивистики и рефлексики в философии и общей психологии творчества Я.А.Пономарева / И. Н. Семенов // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. - С. 438 - 455.

35. Томилова И. И. Формирование креативности у старших школьников в воспитательно-образовательном процессе гимназии: автореф. дисс. … к. пед. н. Кемерово, 2002. - 23 с.

36. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003. - 94 с.

37. Усачева Л. В. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями через игровую деятельность // Обучение и воспитание: методики и практика, 2013. - №3. - С. 43 - 47.

38. Фельдштейн, Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии. – 2010. – № 2. – с. 65-71.

39. Фромм Э. Бегство от свободы. – М.: АСТ, 2012. – 321 с.

40. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума - М.: Пер Сэ, 2002. - 304 с.

41. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2012. - 272 с.

42. Шабельников В.К. Творчество — это действие или деятельность? // Культурно-исторический подход и проблемы творчества / под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. М.: РГГУ, 2008. – 176 с.

43. Яголковский С. Р. Психология креативности и инноваций / С. Р. Яголковский - М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2007. - 157 с.

44. Aubrey K. and Riley A. Understanding and using educational theories/ K. Aubrey and A. Riley // London: SAGE. - 2015. - 216 p.

45. BesanQon M., Lubart, T. & Barbot B. Creative giftedness and educational opportunities. Educational & Child Psychology [Electronic resource] / M. BesanQon., T. Lubart, & B. Barbot // The British Psycological Society. - 2013. - 30 (2). - P. 79-88. - URL: http://webpage.pace.edu/bbarbot/Site/publications/MBTLBB2013 ECP.pdf

46. Dyer J. The Innovator's DNA: Mastering the Five Skills of Disruptive Innovators Hardcover / J. Dyer, H. Gregersen, C. M. Christensen - Harvard Business School Publishing. - 2011. - 295 p.

47. Isaacs B. Bringing the Montessori Approach to Your Early Years Practice/ B. Isaacs // David Fulton Publishers Ltd. Routledge Education, 2007. - 120 p.

48. Moyle K. Building Innovation: Learning with technologies / K. Moyle - ACER Press, 2010. - 84 p.

49. Nunn P. Montessori Approach to Creativity [Electronic resource] / P. Nunn - URL: https://montessori. org.au/questions/creativity.htm