

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
ФГБОУ ВО «УДМУРТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социальных технологий
Кафедра психологии развития и дифференциальной психологии
44.03.02.02 «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему

«Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) как средство развития
творческого мышления старших дошкольников-билингвов»

Выполнил(а) студент(ка):
группы ОБ-44.03.02.02-45
Бармина Мария Дмитриевна

Научный руководитель:
старший преподаватель
Новгородова Юлия Олеговна

Зав. кафедрой психологии развития и
дифференциальной психологии
доктор психологических наук
Баранов Александр Аркадьевич

Ижевск, 2026 г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы развития творческого мышления старших дошкольников-билинггов и возможностей теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) как средства его развития.....	6
1.1. Понятие о творческом мышлении.....	6
1.2. Особенности творческого мышления в старшем дошкольном возрасте.....	12
1.3. Особенности развития творческого мышления у старших дошкольников-билинггов.....	18
1.4. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) как средство развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с билингвальным опытом.....	25
Выводы по I главе.....	30
ГЛАВА II. Характеристика творческого мышления старших дошкольников-билинггов.....	32
2.1. Организация проведения исследования.....	32
2.2. Описание методики исследования.....	32
2.3. Результаты эксперимента.....	33
Выводы по II главе.....	37
ГЛАВА III. Коррекционно-развивающая работа по развитию творческого мышления старших дошкольников-билинггов посредством ТРИЗ.....	38
3.1. Организация работы.....	38
3.2. Результаты формирующего эксперимента.....	50
Выводы по III главе.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	68
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. В условиях глобализации и интеграции культур владение несколькими языками перестало быть узкопрофильным навыком, превратившись в значимый фактор когнитивного и личностного развития. Как подчеркивают Е. В. Куфтяк, Ф. М. Ханухова и Д. А. Пойманова в своих работах, современное многоязычное общество предъявляет высокие требования к формированию самостоятельной, творческой личности, способной к гибкому, продуктивному мышлению и решению нестандартных задач [26]. Одновременно с этим ориентация современной системы образования на развитие личности ребенка, его познавательных и созидательных способностей, закреплённая в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, предполагает развитие творческого мышления в целостном учебно-воспитательном процессе [25].

Творческое мышление представляет собой важный компонент развития личности обучающегося. Во-первых, оно позволяет человеку ставить новые цели, находить нестандартные решения в условиях неопределённости и множественности выбора, а во-вторых, совершать открытия. Уровень развития творческого мышления, достигнутый ребенком на этапе завершения дошкольного образования, во многом определяет его успешность в дальнейшей учебной деятельности и социализации.

В последние десятилетия наблюдается устойчивый рост интереса к феномену билингвизма в контексте когнитивного развития. Зарубежные и отечественные исследования показывают, что билингвальный опыт может обогащать творческий потенциал ребенка, расширять горизонты его восприятия и способствовать развитию дивергентного мышления [27;30].

Согласно эмпирическим исследованиям, дети-билингвы превосходят монолингвов по вербальной оригинальности и гибкости, а также по способности решать невербальные задачи, что напрямую связано с основными параметрами творческого мышления [26].

Однако, несмотря на многочисленные исследования в области педагогики и психологии, взаимосвязь между билингвизмом и творческим мышлением остается раскрытой не в полной мере. Остаются недостаточно изученными возрастные аспекты данной проблемы, в частности особенности проявления этого феномена у старших дошкольников с билингвальным опытом. Необходимость учета сензитивности старшего дошкольного возраста для его развития, а также практическая потребность системы дошкольного образования в эффективных программах и методах подготовки детей к школе в условиях билингвальной среды определяют актуальность настоящего исследования.

Цель исследования заключается в научно-практическом обосновании применения метода теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в коррекционно-развивающей работе со старшими дошкольниками-билингвами по развитию их творческого мышления.

Объект исследования: творческое мышление старших дошкольников-билингвов.

Предмет исследования: развитие творческого мышления старших дошкольников-билингвов.

Гипотеза исследования: творческое мышление старших дошкольников-билингвов может быть успешно развито посредством специально организованной коррекционно-развивающей работы, основанной на методах теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Предполагается, что решение открытых, проблемных и нестандартных задач приведёт к развитию показателей беглости, гибкости и оригинальности творческого мышления старших дошкольников-билингвов.

Для достижения поставленной цели в работе решаются следующие **задачи**:

1. Изучить состояние проблемы творческого мышления, специфику его развития у старших дошкольников с билингвальным опытом, а также

возможности ТРИЗ-педагогики как средства развития творческого мышления детей-билингвов дошкольного возраста.

2. Раскрыть содержание понятия «творческое мышление» и «билингвизм».

3. Изучить особенности творческого мышления старших дошкольников-билингвов.

4. Разработать и апробировать программу развития творческого мышления старших дошкольников-билингвов на основе методов ТРИЗ.

Теоретико-методологической основой исследования являются: теория дивергентного мышления Дж. Гилфорда и концепция творческого мышления Э.П. Торренса; положения о сензитивности дошкольного возраста А.В. Запорожца, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко; современные исследования психологии билингвизма Е.В. Куфтяк, Ю.О. Новгородовой, М. Леикина, М.А. Сардаловой; деятельностный подход А.Н. Леонтьева и Д.Б. Эльконина; теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера.

Для достижения цели были выбраны **методы** исследования: организационные — сравнительный метод, метод среза; эмпирические — формирующий эксперимент, наблюдение, психологическое тестирование (батарея тестов Е. Е. Туник «Творческое мышление»), анализ продуктов деятельности; обработки данных — методы описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни; интерпретационный.

Диагностические методики:

-Батарея тестов «Творческое мышление» Е.Е.Туник

Структура работы: включает введение, три главы, выводы, заключение, список литературы и приложения.

ГЛАВА I. Теоретические основы развития творческого мышления старших дошкольников-билинггов и возможностей теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) как средства его развития

1.1. Понятие о творческом мышлении

В эпоху глобализации и стремительных технологических перемен перед системой образования встаёт задача формирования личности, способной к гибкой адаптации к быстро меняющимся условиям жизни и работы. В этом контексте творческое мышление становится ключевым ресурсом, обеспечивающим успешное решение новых, нестандартных задач и преодоление вызовов времени. Однако, несмотря на признанную значимость, категория «творческое мышление» до сих пор не имеет общепринятого смыслового наполнения в психолого-педагогической литературе.

Так, в современной психологии существует множество подходов к её определению, раскрывающих различные аспекты-от когнитивных механизмов до личностных характеристик. Одним из наиболее влиятельных является подход Дж. Гилфорда, который в рамках своей теории структуры интеллекта разделял мышление на конвергентное и дивергентное.

Так, конвергентное мышление ориентировано на поиск единственно правильного решения, которое логически вытекает из имеющихся условий. Оно работает по принципу «сужения»: из множества возможных шагов выбирается один, ведущий к верному ответу.

Дивергентное мышление, напротив, предполагает порождение множества разнообразных вариантов в ответ на открытую, не имеющую однозначного решения проблему. Поэтому, согласно Гилфорду, творческое мышление - это прежде всего дивергентное мышление, направленное на поиск множества разнообразных вариантов решения проблемы[24].

Психофизиологические исследования показывают, что конвергентное мышление в большей степени опирается на активность левого полушария

(последовательный анализ, логика), тогда как дивергентное связано с вовлечением правого полушария и характером межполушарного взаимодействия [25; 8]. Однако творческий процесс обеспечивается не изолированной активацией правого полушария, а сложным взаимодействием всех отделов мозга, особенно лобных долей, ответственных за планирование и контроль. Именно баланс конвергентного и дивергентного мышления лежит в основе того, что принято называть творческим мышлением.

Если Гилфорд описывал творческое мышление через противопоставление конвергентной и дивергентной стратегий и указал на его мозговые корреляты, то Э.П. Торренс сосредоточился на самом процессе. Продолжая идеи Гилфорда, он рассматривал творческое мышление не только как совокупность когнитивных характеристик, но и как развёрнутый процесс, включающий несколько взаимосвязанных этапов: обнаружение проблем или пробелов в знаниях; поиск решений и формулирование гипотез; их проверку, модификацию и перепроверку; и, наконец, формулирование и сообщение результата [42]. Кроме того, в данном процессе ключевую роль играет инсайт - неожиданное озарение, позволяющее взглянуть на проблемную ситуацию под новым, нетипичным углом и тем самым перейти от поиска гипотез к их проверке и реализации.

Принципиально иной взгляд на данный феномен предложил Эдвард де Боно. Он отказывается от традиционного представления о творческом мышлении как о спонтанном озарении или врождённом даре. Согласно его концепции, творческое мышление-это управляемый, структурированный процесс, основанный на способности мозга разрушать привычные шаблоны восприятия (паттерны). Для этого де Боно вводит понятие «латеральное мышление» (lateral thinking), противопоставляя его вертикальному (логическому, последовательному). Латеральное мышление представляет собой способность к сознательному переключению с доминирующих, алгоритмизированных стратегий решения на альтернативные, нетривиальные пути поиска [3].

Аналогичные идеи развивал У. Дж. Дж. Гордон, предложивший метод синектики. Как и латеральное мышление, синектика ориентирована на сознательное использование механизмов творчества – в частности, аналогий и метафор-для поиска решений сложных проблем. Центральный принцип метода-«сделать известное странным, а странное-известным»-направлен на преодоление стереотипов и активизацию творческого мышления [41].

Наряду с вышеописанными подходами, в психологии сложились и другие традиции понимания творческого мышления. В некоторых раюотах данный феномен рассматривается как особый вид и проявление одарённости. Так, например, в работах Я.А. Пономарева [17] творческое мышление понимается как особый вид мышления, связанный с преобразованием знаний, воображением, фантазией, порождением гипотез и др. Особенности творческого мышления он видит в проявлении интеллектуальной активности-чувствительности (сензитивности) к побочным продуктам своей деятельности.

Г. Линдсей в свою очередь под творческим мышлением понимает такое мышление, основным признаком которого является открытие нового или изменение старого решения той или иной задачи. По его мнению, творческое мышление направлено на создание новых идей. При этом ключевым в его подходе является выделение внутренних барьеров, препятствующих творчеству: конформизм (стремление быть «как все»), внутренняя цензура (боязнь собственных идей), ригидность (неготовность к новому) и чрезмерно высокая мотивация [19].

Классическую позицию в отечественной психологии занимает Л.С. Выготский. В его теории категория «творческое мышление» напрямую не определяется. В русле культурно-исторической традиции данный феномен рассматривается как единство двух процессов:

- Творческого воображения, порождающего новые образы;
- Абстрактного мышления, придающего этим образам осмысленную форму[4].

Продолжая эту идею, Т.А. Глинкина отмечает, что в основе творчества лежит рекомбинация-способность соединять уже известные элементы знаний и образов в новые, необычные сочетания, что и создаёт оригинальность творческого продукта [7]. Именно поэтому воображение, которое в дошкольном возрасте является ведущим психическим процессом, выступает психологической основой для последующего становления творческого мышления.

Важный вклад в развитие проблематики творческого мышления внес В.Н. Дружинин [11]. Вслед за Гилфордом и Торренсом, он также связывал творческое мышление с дивергентными процессами, но акцентировал внимание на их зависимости от интеллектуального развития. В рамках его психологии общих способностей, креативность (творческое мышление) рассматривается как один из трех ключевых компонентов, наряду с интеллектом и обучаемостью. Согласно гипотезе «интеллектуального порога», высокий уровень креативности (творческого мышления) невозможен без определенного уровня интеллекта (порога), однако превышение этого порога не гарантирует высокой креативности (творческого мышления).

Как можем заметить, несмотря на пристальный интерес исследователей к проблематике творческого мышления, приходится признать, во-первых, отсутствие его общепринятого категориального определения. Так, в одних концепциях (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, В.Н. Дружинин) понятия «креативность» и «творческое мышление» используются как синонимы и описываются через дивергентное мышление, в других (Э. де Боно, Я.А. Пономарёв) их разводят, рассматривая в качестве ключевого механизма либо управляемые стратегии латерального мышления, либо чувствительность к побочным продуктам деятельности. Кроме того, разные авторы выделяют различные ключевые механизмы: инсайт (Торренс), преодоление внутренних барьеров (Линдсей), работу воображения в единстве с мышлением (Выготский). Многие из этих моделей, однако, описывают творческое

мышление уже сформировавшейся, зрелой личности, тогда как для решения практических задач развития у старших дошкольников необходимо видение его сущности с учётом потенциала возрастного развития.

Разделяя мнение Дж. Гилфорда и Э.П. Торренса, в рамках которого «креативность» и «творческое мышление» рассматриваются как синонимы, определяем описываемую категорию следующим образом: творческое мышление – способность к дивергентному мышлению, то есть порождению множества разнообразных и нестандартных идей.

Согласно Дж. Гилфорду, творческое мышление измеряется через указанные на представленной нами структурной модели творческого мышления на рисунке 1.

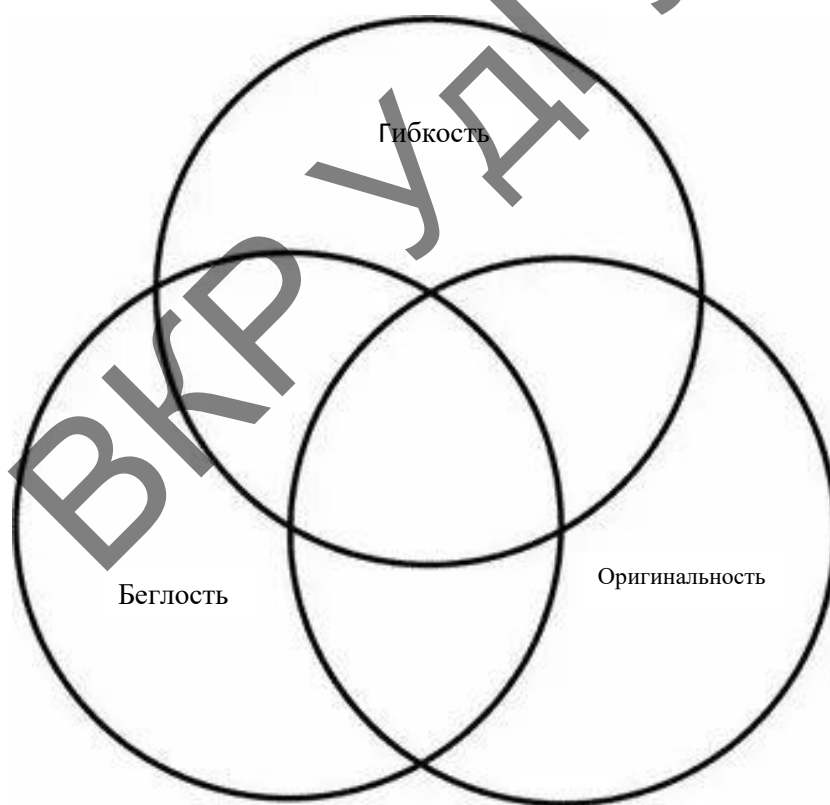


*Рисунок 1 Структурная модель
творческого мышления*

Он выделяет такие интеллектуальные способности, характеризующие творческое мышление как беглость (количество идей, возникающих за

некоторую единицу времени), гибкость (способность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность создавать новое). Данная схема наглядно иллюстрирует, что компоненты не существуют изолированно. Только в единстве они дают целостную характеристику творческого мышления. Так, например, высокая беглость без гибкости ведёт к однотипным, стереотипным ответам, а оригинальность без достаточной беглости не обеспечивает продуктивности.

Кроме того, важно подчеркнуть, что творческое мышление не сводится только к когнитивным операциям. По данным современных исследований, его проявление в том числе в значительной степени зависит от личностных качеств человека. К числу таких качеств относят: открытость новому опыту (готовность воспринимать и осваивать необычное, находить нестандартные ассоциации), толерантность к неопределённости (способность комфортно действовать в ситуациях, где нет полной информации и чётких правил), независимость суждений (ориентация на внутренние, а не внешние стандарты), готовность к риску и энергичность [25]. Эти личностные характеристики особенно значимы для понимания природы трудностей, с которыми сталкивается человек в процессе творчества: повышенная тревожность может усиливать внутреннюю цензуру, снижать толерантность к неопределённости и, как следствие, блокировать проявление творческого мышления.

Таким образом, творческое мышление в нашем исследовании понимается как способность к дивергентному мышлению, проявляющаяся в беглости, гибкости и оригинальности идей. Когнитивные компоненты дополняются личностными характеристиками, которые создают необходимую мотивационную основу для проявления творчества. Однако, как уже было показано, проявление и развитие творческого мышления имеют ярко выраженную возрастную специфику. Поэтому в следующем параграфе мы обратимся к анализу особенностей творческого мышления в старшем дошкольном возрасте.

1.2. Особенности творческого мышления в старшем дошкольном возрасте

Старший дошкольный возраст традиционно является сензитивным периодом для развития творческого мышления. Согласно работам известных отечественных психологов Л.С. Выготского, О.М. Дьяченко, именно в этом возрасте происходит активное становление творческой личности ребёнка: совершенствуются все психические познавательные процессы, внимание и память приобретают произвольный характер, формируется связная речь, а также создаются благоприятные условия для самовыражения дошкольников через их мысли, идеи и различные формы искусства [3].

Как уже было отмечено нами ранее, согласно Л.С. Выготскому, творческий акт представляет собой диалектический синтез двух функций:

- Творческого воображения, порождающего новые образы;
- Абстрактного мышления, придающего этим образам осмысленную форму.

При этом в дошкольном возрасте ведущую роль играет именно воображение, которое выступает психологической основой для последующего становления творческого мышления в его зрелых формах. Всю деятельность человека он разделял на два типа:

- Репродуктивную (воспроизводящую прошлый опыт);
- Комбинирующую (творческую), направленную на создание нового.

Воображение лежит в основе второго типа деятельности: и, согласно Выготскому, оно составляет «саму основу деятельности, которую мы называем творчеством».

В дошкольном возрасте воображение постепенно трансформируется в умственную деятельность, направленную на изменение окружающего мира. В младшем дошкольном возрасте воображение ещё тесно связано с реальными предметами. Однако к 6–7 годам опорой для создания образа становится не только реальный объект, но и представления, выраженные в слове. Детское воображение перестаёт зависеть от конкретных

обстоятельств, у ребёнка возникает ощущение автономии и независимости от взрослого.

Как подчёркивала О.М. Дьяченко [9], в старшем дошкольном возрасте формируются две основные линии воображения:

1. Познавательное (обеспечивает построение новых образов при решении задач);
2. Аффективное (возникает в ситуациях эмоционального неблагополучия и позволяет ребёнку символически «отыгрывать» напряжение).

Познавательное воображение направлено на отражение объективной реальности и построение целостного образа мира, помогая ребёнку творчески овладевать схемами и смыслами человеческих действий. Аффективное воображение выполняет защитную функцию: оно позволяет ребёнку либо многократно проигрывать травмирующие ситуации и тем самым отстраняясь от них, либо создавать в воображении образы, компенсирующие реальную неуверенность и позволяющие почувствовать себя сильным, смелым, всемогущим. Эти два типа воображения имеют разные задачи, но их гармоничное развитие создаёт фундамент для творческого мышления.

Поскольку игра традиционно является ведущей деятельностью в старшем дошкольном возрасте, А.Н. Леонтьев, развивая идеи Выготского, показал, что игровая деятельность возникает в результате противоречия между потребностью ребёнка во взаимодействии с предметами и «развитием осуществляющих эти действия операций». Иными словами, ребёнок стремится к взаимодействию с объектами на том же уровне, что и взрослые (например, готовить пищу или водить автомобиль), но в силу слабого развития технических навыков не может сделать этого. И тогда он обращается к игре [14]. Сама игра при этом оказывается не просто развлечением, а так называемой зоной ближайшего развития: в игре ребёнок делает то, к чему пока не готов в реальной деятельности, но что уже может осуществить в воображаемой ситуации при поддержке взрослого или вместе со сверстниками. Как подчёркивал Д.Б. Эльконин, центральным механизмом

такой воображаемой ситуации является роль, которая переводит действие ребёнка из плана манипуляции с предметами в план смыслов и значений [33]. Благодаря этому в игре формируется произвольное поведение и закладываются основы творческого воображения.

Именно в игре воображение получает значительный импульс для своего развития. Ребёнок впервые сталкивается с необходимостью отделить значение предмета от его реальных свойств, создаёт мнимую ситуацию и действует в ней. Благодаря этому воображение начинает функционировать как самостоятельная способность. В процессе игровой деятельности у ребёнка начинают складываться ключевые параметры творческого мышления: беглость формируется в поиске и смене игровых сюжетов; гибкость-в переключении между разными ролями и смене правил игры; оригинальность- в придумывании необычных игровых сюжетов и действий.

Кроме того, дополняя идеи Выготского и Леонтьева, Н.Н. Поддьяков[18] показал, что творческое развитие дошкольника происходит во взаимосвязи трёх областей.

Первая-это творческое преломление опыта, когда ребёнок не просто усваивает общественные и культурные образцы, а перерабатывает их через призму своего уникального личного опыта. Иными словами, один и тот же культурный образец (правило, сказка) каждым ребенком усваивается по-разному, то есть субъективно трансформируется, поскольку пропускается через их собственные интересы, способности. Именно благодаря такому «преломлению» создается основа для индивидуального стиля мышления и оригинальности идей.

Вторая-это исследовательская деятельность, которая, по мнению учёного, наряду с игрой является ведущей деятельностью дошкольника: в процессе детского экспериментирования ребёнок выступает как активный первооткрыватель, самостоятельно ищущий новые способы решения задач. Именно благодаря исследованиям, экспериментам ребенок может выходить

за пределы заданных правил, проверять гипотезы, выявлять причинно-следственные связи.

Третья-это эмоциональная мотивация: креативность детей всегда пронизана сильными позитивными эмоциями. Именно радость открытия и творческий азарт становятся тем внутренним двигателем, который побуждает ребёнка к созданию новых видов деятельности и поиску нестандартных решений.

На рисунке 2 представлена схема циклической связи трёх этапов творческого развития, выделенных Н.Н. Поддьяковым. Исходный пункт-опыт ребёнка (как личный, так и усвоенный культурный). Далее следует его творческое преломление-переработка через призму индивидуальных особенностей. Затем ребёнок переходит к исследовательской деятельности: самостоятельному экспериментированию, поиску новых способов действий. Каждый успешный шаг в этом процессе сопровождается положительной эмоцией, которая закрепляет пройденное и служит двигателем для нового цикла-обращения к обогащённому опыту.

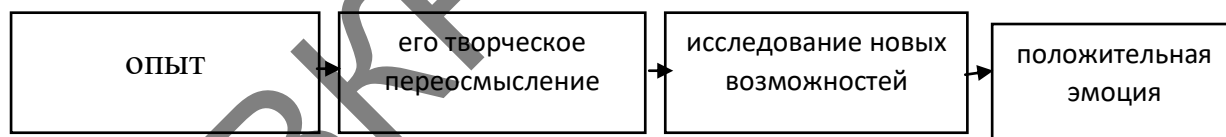


Рисунок 2 Механизм становления детского творческого мышления (на основе идей Н.Н. Поддьякова)

Так же стоит отметить, что творческое мышление не развивается спонтанно-его становление направляется взрослым, который создаёт условия для перехода ребёнка от хаотичного комбинирования образов к осмысленному решению творческих задач. Однако, как подчёркивает Е.Е. Кравцова [12], стратегия поведения взрослого должна качественно меняться в зависимости от возраста ребёнка. Так, в старшем дошкольном возрасте

важно создать условия, чтобы ребёнок сам мог перейти в обучающую позицию, например, придумывая и рассказывая сказки другим детям, организуя для них игры или инсценировки. Таким образом, развитие творческого мышления достигается не жёстким руководством, а гибким изменением позиции взрослого, который создаёт атмосферу психологической безопасности, задаёт эвристические вопросы («А что будет, если...?») и предлагает необычные задачи, позволяя ребёнку перейти от спонтанного комбинирования образов к осмысленной творческой деятельности.

Наконец, важным дополнением к пониманию возрастных возможностей развития творческого мышления выступают современные нейропсихологические исследования. Т.В. Ахутина и Н.М. Пылаева [1] показывают, что в возрасте 5–7 лет происходит интенсивное созревание префронтальной коры, ответственной за планирование, контроль и гибкость поведения, -что создаёт нейробиологическую основу для перехода от простого воображения к целенаправленному творческому мышлению. Это проявляется в развитии у ребёнка способности удерживать цель, выстраивать последовательность действий и корректировать свои идеи, что превращает фантазию в осознанный творческий процесс.

Так же в рамках нейропсихологического подхода, развивающего идеи А.Р. Лурия, структуры, обеспечивающие эти функции, объединяются в III функциональный блок мозга-блок программирования, регуляции и контроля. Именно этот блок отвечает за формирование намерений, создание планов и программ действий, а также за контроль за их исполнением [20]. Возраст 6–7 лет является важнейшим этапом для становления этих функций.

В современной когнитивной науке данные способности описываются понятием «исполнительные функции» (executive functions), которые включают когнитивную гибкость (способность переключаться между разными идеями), рабочую память и ингибиторный контроль (способность подавлять импульсивные реакции). Исследования показывают, что когнитивная гибкость и ингибиторный контроль вносят вклад в различные

аспекты дивергентного мышления. Так когнитивная гибкость влияет на компонент творческого мышления «гибкость» – способность переключаться между разными смысловыми категориями. Наряду с этим, было обнаружено, что ингибирование (способность подавлять доминантные ответы) положительно коррелирует с беглостью генерации идей, в то время как обновление рабочей памяти является предиктором дивергентного мышления в целом [33].

Отечественные исследования [4] подтверждают, что дошкольный возраст является критическим для формирования произвольной регуляции деятельности, и именно в этом возрасте целенаправленные занятия, включающие игровые задания на переключение и торможение, могут дать максимальный эффект.

Более того, согласно Zhong Y и коллегам, творческие личности демонстрируют не просто сильный, а адаптивный ингибиторный контроль, эффективно подавляя отвлекающие стимулы в изменяющихся условиях [57]. Это означает, что успешность творческого мышления у старших дошкольников, у которых исполнительные функции находятся в стадии активного формирования, создание условий для тренировки именно адаптивного ингибиторного контроля может стать ключевым направлением в развитии творческого мышления, особенно его компонентов – беглости и оригинальности.

Сказанное позволяет утверждать, что дошкольный возраст является сенситивным периодом для становления дивергентного мышления. Заложенный в игре фундамент творческих способностей не только обеспечивает успешность на последующих этапах онтогенеза, но и создаёт потенциал для формирования особой когнитивной стратегии – способности видеть многозначность и неочевидные связи в любой, в том числе иноязычной, ситуации. Однако остаётся открытым вопрос: как именно билингвальный опыт, связанный с постоянным переключением между

языковыми системами и подавлением нерелевантной информации, влияет на реализацию этого возрастного потенциала.

1.3. Особенности развития творческого мышления у старших дошкольников-билингвов

Проблема влияния двуязычия на когнитивное развитие ребёнка остаётся одной из дискуссионных в современной психолого-педагогической науке. Долгое время исследования билингвизма были сосредоточены преимущественно на лингвистических аспектах (особенности овладения двумя языками, интерференция, переключение кодов) или на возможных трудностях, с которыми сталкивается ребёнок в процессе полилингвального развития. Однако в последние десятилетия акцент сместился: всё больше внимания уделяется потенциальным когнитивным преимуществам билингвизма, в том числе в развитии творческого мышления.

А.А. Леонтьев определяет билингвов как детей, способных свободно использовать оба языка в зависимости от ситуации общения [22]. Как справедливо отмечают исследователи, механизмы влияния билингвального опыта на развитие творческого мышления дошкольников, в частности его компонентов, остаётся недостаточно изученным.

Особый интерес в контексте изучения связи билингвизма и творческого мышления представляют нейрокогнитивные механизмы, лежащие в основе возможного преимущества двуязычных детей. Одним из ключевых связующих звен между билингвизмом и творческим мышлением в современной когнитивной психологии выступают описанные нами ранее исполнительные функции (executive functions, EF). Эмпирические данные, полученные на выборке младших школьников, показывают, что билингвы статистически значимо превосходят монолингвов по показателям когнитивной гибкости, в частности по продуктивности вербальных ассоциаций и переключению между разными программами действий [32].

Так же интересные данные были получены в исследовании Т. Ли с коллегами. Авторы обнаружили, что уровень владения вторым языком положительно коррелирует с показателями вербальной креативности, причём эта связь опосредована плотностью серого вещества в левой средней поясной извилине-области, связанной с когнитивной гибкостью и ингибиторным контролем. Полученный результат показывает, что развитие вербального творческого мышления может зависеть от степени тренировки механизмов когнитивного контроля, которая повышается в условиях активного билингвизма [38].

Согласно метааналитическому обзору Gunnerud et al., наиболее устойчивые эффекты двуязычия у детей обнаружены именно для компонента переключения (когнитивной гибкости) [36]. Поскольку когнитивная гибкость лежит в основе дивергентного мышления, у дошкольников-билингвов формируется благоприятная нейрокогнитивная база для развития творческого мышления, в особенности вербального.

Кроме того, прямым подтверждением значимости дошкольного возраста для вербальной креативности служит исследование М. Лейкина и Э. Товли [15]. В нём приняли участие 31 ребёнок старшего дошкольного возраста (средний возраст 71,9 месяца): 15 билингвов и 16 монолингвов. В рамках данного исследования проводили тестирования на рабочую память, вербальную беглость, общую креативность (Pictorial Multiple Solution Task) и математическую креативность (Creating Equal Number Task). Результаты показали, что билингвы значимо превосходят монолингвов в вербальной и математической креативности, причём наиболее тесная связь выявлена между уровнем рабочей памяти, вербальной беглостью и успешностью выполнения творческих заданий. Это подтверждает, что уже в старшем дошкольном возрасте билингвальный опыт создаёт базу для развития вербальной креативности.

Вместе с тем лонгитюдные данные, полученные Valeria Agostini и её коллегами, показали, что уже через шесть месяцев пребывания в

билингвальной среде у детей существенно улучшаются показатели творческой беглости и гибкости по сравнению с монолингвами. Примечательно, что этот прирост не был напрямую связан с развитием исполнительных функций (executive functions), -значит, положительный эффект двуязычия на креативность не сводится только к тренировке когнитивного контроля [35].

Так,еще одним из ключевых механизмов, опосредующих влияние билингвального опыта на творческое мышление, являются ассоциативные процессы. Согласно А.Хархурину, ассоциативные процессы-это когнитивный механизм, отвечающий за установление семантических связей между понятиями, эффективность которого напрямую зависит от языкового опыта. [44].

В современной когнитивной психологии выделяются три основных направления, объясняющих данную взаимосвязь.

Первое связано со структурой семантической сети. Семантическая память представляет собой сеть понятий, соединённых между собой ассоциативными связями. Исследования с применением методов вычислительного моделирования показывают, что у индивидов с высокими творческими способностями данная сеть характеризуется большей гибкостью, а связи между её узлами являются менее жёсткими и стереотипными по сравнению с лицами с низким уровнем креативности [34]. У билингвов такая гибкость может быть обусловлена самой природой двуязычия: одновременное функционирование двух языковых систем приводит к тому, что в их словарном запасе одно слово способно активировать ассоциативные отклики из другого языка [21]. Это создаёт возможность для возникновения нестандартных ассоциативных путей (например, от слова на русском языке к ассоциации на удмуртском), которые недоступны монолингвам [39]. Указанный механизм непосредственно объясняет, каким образом билингвальный опыт способствует повышению оригинальности мышления.

Второе направление связано с различием ближних и дальних ассоциаций. Ближние ассоциации представляют собой стереотипные, шаблонные связи (например, «кот-мышь»), тогда как дальние ассоциации являются неожиданными, оригинальными (например, «кот-облако»). Именно способность к порождению дальних ассоциаций рассматривается в качестве когнитивной основы творческого (дивергентного) мышления [41]. У билингвов необходимость постоянного переключения между языками и подавления нецелевого языка тренирует способность к торможению банальных, автоматически возникающих ассоциаций, что, в свою очередь, способствует выработке альтернативных, неочевидных решений.

Нейровизуализационные исследования связывают данную способность с активностью правой дополнительной моторной области (SMA) и базальных ганглиев-структур, участвующих в планировании движений и переключении между разными программами действий [45]. Таким образом, билингвальный опыт может рассматриваться как фактор, обеспечивающий постоянную тренировку механизмов порождения дальних ассоциаций, лежащих в основе дивергентного мышления.

Третье направление касается нейропластических изменений, происходящих в процессе изучения второго языка. Лонгитюдные исследования структурных изменений мозга при освоении иностранного языка показывают, что данный процесс сопровождается увеличением кортикальной толщины в левой передней поясной коре и правой средней височной извилине, а также изменениями плотности серого вещества в гиппокампе и слуховой коре [37]. Каждый новый усвоенный языковой элемент (слово, грамматическая конструкция) не просто добавляется в активный словарь, но и формирует новые нейронные связи, тем самым расширяя когнитивное пространство для будущих ассоциаций. Как отмечает А. Хархурин, если представить семантическую сеть монолингва в виде карты звёздного неба, начерченной одной «краской», то у билингвов эта карта образуется наложением двух независимых систем, что многократно

увеличивает количество возможных комбинаций и, следовательно, способствует росту беглости и оригинальности продуцируемых идей [21].

Иными словами, исполнительные функции отвечают за управление поиском, а ассоциативные процессы обеспечивают содержательную сторону этого процесса (Рисунок 3).

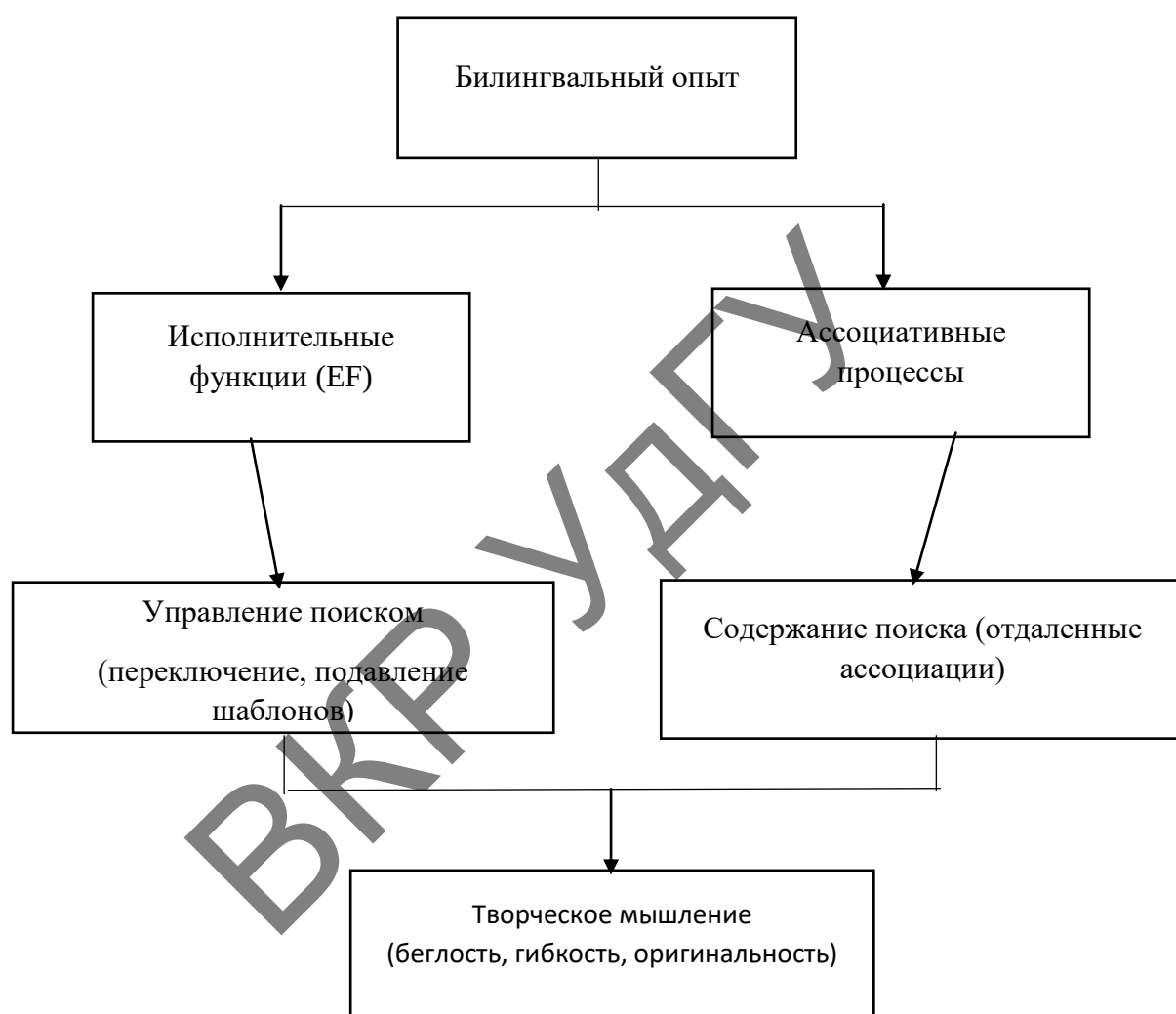


Рисунок 3 Механизмы влияния билингвального опыта на творческое мышление: взаимодействие исполнительных функций и ассоциативных процессов

Таким образом, два механизма-когнитивный контроль (управляющий процессом поиска) и ассоциативные процессы (обеспечивающие его

содержательную сторону) работают в тесной связке, создавая благоприятную нейрокогнитивную базу для дивергентного мышления.

Описанные изменения в структуре семантической сети и механизмах ассоциаций, однако, не исчерпывают всего спектра когнитивных эффектов двуязычия. Важнейшую роль играет сам характер взаимодействия языковых систем.

Когнитивные преимущества двуязычия наиболее ярко проявляются в условиях высокой энтропии-динамичного взаимодействия и взаимопроникновения языковых систем, что заставляет мозг постоянно перестраиваться и искать новые решения. Это делает билингвальную среду из простого «тренажёра» для исполнительных функций мощным фактором развития адаптивного, нестандартного мышления. Однако степень проявления этих преимуществ зависит от типа билингвального опыта.

Так исследование Yang и коллег выявило различные профили билингвов, которые по-разному соотносятся с развитием когнитивных функций. В частности, авторы выделили «сбалансированных» и «доминантных» билингвов. Оказалось, что эти профили предсказывают развитие такого компонента исполнительных функций, как переключение (shifting), по-разному. Более сбалансированное владение двумя языками создаёт более благоприятные условия для тренировки когнитивной гибкости [54]. Следовательно, у сбалансированных билингвов закладывается более прочная основа для дивергентного мышления, что особенно значимо для развития вербальной креативности в старшем дошкольном возрасте.

Таким образом, при изучении связи билингвизма и творческого мышления у старших дошкольников необходимо учитывать не только факт двуязычия как таковой, но и его качественные характеристики-степень сбалансированности, возраст начала изучения второго языка, контексты его использования. Однако помимо этих характеристик важно также принимать во внимание, что билингвальный опыт по-разному сказывается на разных видах творческого мышления.

Данные нейровизуализации свидетельствуют: вербальная креативность в большей степени задействует языковые сети и межполушарное взаимодействие, тогда как визуально-пространственная преимущественно опирается на активность правого полушария [35]. Это различие в нейрокогнитивных механизмах объясняет, почему билингвы демонстрируют неодинаковый уровень развития вербальной и невербальной креативности.

Вербальное творческое мышление требует активного оперирования языковыми значениями, подавления нерелевантной лексической информации и гибкого переключения между смысловыми контекстами-именно эти процессы постоянно тренируются у ребёнка-билингва в ходе подавления нецелевого языка.

Невербальная креативность, напротив, в меньшей степени опирается на вербально-семантические сети и не получает прямого тренировочного переноса из билингвального опыта. Так, Хотинец, Новгородовой и коллеги установили, что у билингвов регуляторные процессы (исполнительные функции) связаны прежде всего с управлением речевой деятельностью, тогда как у монолингвов те же функции направлены на регуляцию невербальной деятельности [31]. Следовательно, двуязычный опыт перестраивает работу мозга таким образом, что когнитивный контроль становится теснее интегрирован с языковыми процессами. Именно поэтому вербальное творческое мышление, требующее активного оперирования словами и смыслами, получает у билингвов более мощный тренировочный эффект, в отличие от невербальной (визуально-пространственной) креативности.

Таким образом, проведённый теоретический анализ позволяет заключить, что билингвальный опыт создаёт благоприятные условия для развития творческого мышления. Этот эффект обеспечивается двумя взаимодополняющими механизмами. Во-первых, постоянное подавление нецелевого языка и переключение между языковыми системами тренируют ингибиторный контроль и когнитивную гибкость, которые лежат в основе дивергентного мышления. Во-вторых, одновременное функционирование

двух языков активизирует ассоциативные процессы: обогащается структура семантической сети, возрастает способность к порождению дальних (нестандартных) ассоциаций, а сам процесс усвоения иноязычной лексики сопровождается нейропластическими изменениями, расширяющими когнитивное пространство.

Таким образом, преимущества билингвального опыта наиболее отчётливо проявляются в вербальной креативности, поскольку она непосредственно опирается на языковые процессы, постоянно тренируемые при подавлении нецелевого языка и переключении между языковыми кодами. Дополнительными факторами, усиливающими положительный эффект, выступают сбалансированность владения двумя языками и длительность пребывания в билингвальной среде. В старшем дошкольном возрасте (6–7 лет), когда происходит интенсивное созревание префронтальной коры и соответствующих ей исполнительных функций, билингвальная среда создаёт нейрокогнитивную базу для развития творческого мышления, прежде всего его вербального компонента. Это определяет эмпирическую задачу настоящего исследования — диагностику актуального уровня вербальной и невербальной креативности у старших дошкольников-билингвов и разработку коррекционно-развивающей программы.

1.4 Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) как средство развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста с билингвальным опытом

В современном образовании всё более востребованными становятся технологии, позволяющие не просто передавать знания, а формировать у детей способность самостоятельно и нестандартно мыслить. Одним из наиболее эффективных инструментов в этом направлении выступает теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанная Г. С. Альтшуллером [4]. В отличие от традиционного обучения, ориентированного на

запоминание и воспроизведение готовых алгоритмов, Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) предлагает управляемый, алгоритмизированный подход к творчеству, основанный на познании объективных законов развития систем. Технология успешно адаптирована для дошкольного возраста и доказала свою результативность в развитии гибкости, оригинальности и беглости мышления [1].

Исходным положением ТРИЗ-педагогики является принцип природосообразности. Иными словами, обучение должно опираться на возрастные и индивидуальные особенности ребёнка. Данная концепция базируется на идее Л. С. Выготского: дошкольник присваивает образовательную программу лишь в той мере, в какой она становится его собственной целью [6]. Так, цель ТРИЗ-технологии в детском саду – развитие системности, диалектичности, поисковой активности и творческого воображения [1]. Главными принципами данной методики выступают:

1. Системное мышление; именно оно предполагает рассмотрение объекта, явления или проблемы не изолированно, а в совокупности его связей с окружающим миром. В рамках ТРИЗ-педагогики это означает, что ребёнок учится анализировать объект по его прошлому, настоящему и будущему, а также его подсистемы и надсистему. Такой подход формирует у детей целостную картину мира, преодолевает фрагментарность восприятия и закладывает основу для анализа причинно-следственных связей. Для детей-билингвов системное мышление помогает структурировать понятийные системы, распределённые между двумя языками, что облегчает перенос знаний и развитие когнитивной гибкости.

2. Выявление противоречий. В основе любого творческого акта лежит противоречие - конфликт между желаемым результатом и существующими ограничениями. ТРИЗ-педагогика учит ребёнка не бояться противоречий, а наоборот - выявлять их и использовать как двигатель поиска. Именно благодаря такому подходу у ребёнка развивается умение видеть в любой ситуации или объекте положительные и отрицательные стороны.

Для билингвов это особенно важно, поскольку это предотвращает языковую неуверенность через поиск альтернативных способов выражения мысли.

3. Отказ от компромиссов Традиционное мышление часто ориентировано на поиск компромисса – «среднего», «приемлемого», но не оптимального решения. Теория решения изобретательских задач провозглашает противоположный принцип: необходимо стремиться к такому решению, которое полностью устраняет противоречие, а не сглаживает его. Это предполагает поиск идеального конечного результата - решения, достигаемого без лишних затрат ресурсов, а в идеале - «само собой». Для дошкольника этот принцип реализуется в форме вопросов: «Как сделать так, чтобы одновременно и ... , и ... ?», «Как получить максимум пользы без вреда?». Отказ от компромиссов стимулирует нестандартное мышление, что способствует развитию оригинальности. [1]. Для билингвов этот принцип помогает преодолевать паттерн использования только одного языка, побуждая использовать все доступные языковые средства для достижения выразительности и точности.

Поскольку исходным положением ТРИЗ-педагогики по отношению к дошкольнику является принцип природосообразности, педагог должен учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребёнка. Данный принцип опирается на положение Л.С. Выготского о том, что дошкольник принимает программу обучения лишь в той мере, в какой она становится его собственной целью [6]. Следовательно, эффективное развитие творческого мышления невозможно без опоры на внутреннюю мотивацию ребёнка. Для детей-билингвов, которые часто испытывают языковую неуверенность, это приобретает особое значение: образовательная программа должна осваиваться в игровой форме и через решение лично значимых задач, а не путём принуждения. Целью ТРИЗ-технологии в старшем дошкольном возрасте является развитие гибкости, подвижности, системности, диалектичности, а также поисковой активности, стремления к новизне, речевого развития и творческого воображения [1]. Именно эти качества

составляют основу дивергентного мышления, которое, как было показано в параграфе 1.3, тесно связано с билингвальным опытом и может быть целенаправленно сформировано у старших дошкольников.

Важно так же отметить, что каждый из методов ТРИЗ преимущественно воздействует на определённый компонент дивергентного мышления, что позволяет выстроить целенаправленную развивающую работу.

Развитие количества генерируемых идей обеспечивается применением мозгового штурма и игры «Да-Нетка». Механизм воздействия данных методов заключается в создании безоценочной атмосферы: снятии страха ошибки, поощрении любых, даже самых фантастических, вариантов ответа и исключении критики на этапе генерации идей. Это позволяет ребёнку свободно продуцировать максимальное количество ассоциаций без внутренней цензуры.

Формирование способности переключаться между разными смысловыми категориями реализуется через системный оператор («девятиэкранку») и упражнение «Хорошо – плохо». Данные методы тренируют умение рассматривать объект не изолированно, а в динамике (прошрое, настоящее, будущее) и в системе связей (подсистемы - надсистема), а также находить противоположные свойства явлений. Это способствует выходу за пределы стереотипных, однотипных категорий и развитию когнитивной гибкости.

Развитие способности создавать редкие, нестандартные идеи достигается с помощью метода фокальных объектов и морфологического анализа. Механизм их воздействия основан на переносе свойств случайно выбранных объектов на заданный, а также на комбинировании различных признаков, что приводит к получению неожиданных, уникальных сочетаний, редко встречающихся в обычном опыте детей [1].

Таким образом, каждый метод ТРИЗ имеет чёткую направленность на развитие одного из компонентов дивергентного мышления, что позволяет выстроить системную коррекционно-развивающую работу.

Кроме того, для старших дошкольников-билингвов ТРИЗ-педагогика приобретает особую ценность. Благодаря опоре на невербальные средства (рисование, схематизация, моделирование) и игровую безоценочную атмосферу снижается языковая тревожность и внутренняя цензура, которые часто блокируют творческое самовыражение у детей, неуверенных в своих речевых возможностях. Помимо этого, методы, требующие переключения между разными смысловыми контекстами (системный оператор, «Хорошо – плохо»), напрямую тренируют когнитивную гибкость – ключевой исполнительный механизм, связывающий билингвизм и дивергентное мышление (рассмотрен нами выше). Метод фокальных объектов и морфологический анализ активизируют ассоциативные связи не только внутри одного языка, но и между языками, что многократно расширяет пространство поиска оригинальных идей.

Таким образом, ТРИЗ-педагогика представляет собой научно обоснованную, системную технологию, позволяющую целенаправленно развивать все компоненты дивергентного мышления у старших дошкольников. Её методы активизируют мыслительные процессы и способствуют преодолению стереотипов, что особенно важно для детей-билингвов.

Выводы по I главе

В настоящем исследовании творческое мышление определяется как способность к дивергентному мышлению, проявляющаяся в беглости, гибкости и оригинальности идей (Дж. Гилфорд).

Структурная модель творческого мышления включает три ключевых компонента: беглость (количество идей за единицу времени), гибкость (способность переключаться между смысловыми категориями) и оригинальность (редкость и необычность ответов).

Старший дошкольный возраст является сенситивным периодом для развития творческого мышления. Воображение, которое в этом возрасте постепенно приобретает произвольный характер, выступает психологической основой творчества. Ведущая деятельность-игра-создаёт естественные условия для развития беглости (смена игровых сюжетов), гибкости (переключение между ролями и правилами) и оригинальности (придумывание необычных событий).

Нейропсихологические исследования подтверждают, что в возрасте 6–7 лет происходит интенсивное созревание префронтальной коры и соответствующих ей исполнительных функций (когнитивная гибкость, ингибиторный контроль, рабочая память), что создаёт нейробиологическую основу для целенаправленного развития дивергентного мышления.

Двухязычный опыт способствует развитию творческого мышления через два взаимодополняющих механизма:

1. Когнитивный контроль. Постоянное подавление нецелевого языка и переключение между языковыми системами тренируют ингибиторный контроль и когнитивную гибкость, которые лежат в основе дивергентного мышления. Наиболее устойчивые преимущества билингвов перед монолингвами фиксируются именно для компонента переключения (когнитивной гибкости).

2. Ассоциативные процессы. Одновременное функционирование двух языков обогащает структуру семантической сети, усиливает способность к

порождению дальних, нестандартных ассоциаций и сопровождается нейропластическими изменениями (расширение кортикальных зон, увеличение плотности серого вещества), что расширяет когнитивное пространство для оригинальных идей.

Таким образом, у старших дошкольников-билингвов формируется благоприятная нейрокогнитивная база для развития творческого мышления, прежде всего его вербального компонента. Однако, реализация этого потенциала требует целенаправленной психолого-педагогической работы. Наиболее эффективным средством для этого выступает ТРИЗ-педагогика, методы которой позволяют системно развивать беглость, гибкость и оригинальность мышления. ТРИЗ-технология органично учитывает возрастные особенности дошкольников и успешно адаптирована для работы с детьми, имеющими билингвальный опыт. Это определяет необходимость эмпирического изучения актуального уровня творческого мышления у данной категории детей и разработки коррекционно-развивающей программы на основе методов Теории решения изобретательских задач.

ГЛАВА II. Диагностика актуального уровня развития творческого мышления в старшем дошкольном возрасте.

2.1 Организация исследования.

На констатирующем этапе исследования участвовали 25 старших дошкольника в возрасте 6-7 лет. Работа проводилась на базе БОУ УР Детский сад им. Кузубая Герда в сентябре 2025 года. На этом этапе мы исследовали актуальный уровень развития творческого мышления.

2.2. Описание методики исследования.

Методика исследования, представляет собой батарею тестов «Творческое мышление» Е.Е.Туник [28]. Данная методика объединяет в себе идеи Гилфорда и Торренса и является модификацией предложенных ими тестов оценки творческого мышления, позволяет измерить факторы творческого мышления, согласно теории Гилфорда: беглость, гибкость и оригинальность по 7 субтестам.

Беглость характеризует скоростью творческого мышления и определяется общим числом ответов. Гибкость характеризует способность к быстрому переключению и определяется числом классов (групп) данных ответов. Оригинальность своеобразие творческого мышления, нестандартность подхода к проблеме и определяется числом редко приводимых ответов, необычным употреблением элементов, оригинальностью структуры ответа.

Выбор данной методики обусловлен несколькими причинами. Во-первых, сочетание субтестов, направленных как на образное, так и на вербальное творческое мышление, позволяет получить комплексные данные о креативности ребенка. При этом методика является менее продолжительной по сравнению с тестами Торренса, и поэтому не позволяет детям почувствовать усталость.

Задания тестов похожи на веселые занятия, проводятся в игровой форме, и с удовольствием выполняются дошкольниками. Для возрастной группы 6-7 лет данная батарея тестов проводится в индивидуальной форме.

Время проведения батареи тестов-40 минут, каждый субтест занимает 2 - 10 минут.

2.3. Результаты эксперимента

Общий балл творческого мышления вычислялся как сумма баллов, полученных по всем вербальным (1–4, 7) и невербальным (5, 6) субтестам батареи Е.Е. Туник. Анализ результатов показал, что у большинства старших дошкольников-билингвов (64% выборки) общий балл творческого мышления находится на среднем уровне. Высокие показатели зафиксированы лишь у 16% детей, тогда как низкий уровень отмечен у 20% испытуемых. Таким образом, результаты диагностики показывают, что при фиксации у отдельных испытуемых достаточного исходного уровня развития творческого мышления, у большинства дошкольников-билингвов выявлена необходимость системного развития всех его компонентов - беглости, гибкости и оригинальности.

Общая беглость определяется суммарным количеством идей, продуцируемых ребёнком в вербальных и невербальных заданиях. Результаты диагностики показали, что высокий уровень общей беглости продемонстрировали 16% детей (вербальная беглость) и 20% (невербальная беглость). Средний уровень зафиксирован у 64% (вербальная) и 60% (невербальная). Низкий уровень отмечен у 20% испытуемых по обоим видам беглости. Таким образом, большинство дошкольников способны генерировать достаточное количество идей, однако каждый пятый испытывает затруднения в быстром продуцировании ответов.

Общая гибкость отражает способность переключаться между разными смысловыми категориями. Наибольшие трудности у детей-билингвов выявлены именно по этому параметру. Высокий уровень вербальной

гибкости показали 20% детей, невербальной - 24%. Средний уровень вербальной гибкости - у 56%, невербальной - у 44%. Низкий уровень вербальной гибкости зафиксирован у 24%, а невербальной - у 32% испытуемых. Это указывает на стереотипность мышления значительной части старших дошкольников-билингвов: они часто «застревают» в рамках одной тематической категории и с трудом переключаются на другие, особенно это проявляется в невербальных заданиях.

Общая оригинальность характеризует способность создавать редкие, нестандартные идеи и образы. Это самый дефицитный компонент творческого мышления у данной выборки детей. Высокий уровень вербальной оригинальности показали лишь 12% испытуемых, невербальной - только 8%. Средний уровень отмечен у 60% (вербальная) и 64% (невербальная). Низкий уровень - у 28% по обоим видам оригинальности. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство старших дошкольников-билингвов не способны выйти за пределы привычных, шаблонных ответов и изображений, что требует специальной развивающей работы.

К вербальным субтестам данной методики относятся 1, 2, 3, 4, 7 субтесты. Данные блоки заданий помогают выявить способность к творческому мышлению в вербальной форме. Все задания данной группы предполагают порождение идей в словесной форме.

Вербальная беглость характеризует скорость порождения словесных ассоциаций и определяется общим количеством ответов, данных ребёнком. Результаты распределения уровней вербальной беглости представлены в Таблице 1.

Таблица 1–результаты вербальных субтестов по критерию «Беглость»

	% (количество человек)
Высокий уровень	16% (4 человека)

Средний уровень	64% (16 человек)
Низкий уровень	20% (5 человек)

Из таблицы видно, что наибольшее количество детей (64%, или 16 человек) продемонстрировало средний уровень беглости. Это свидетельствует о том, что большинство старших дошкольников обладают достаточным потенциалом для генерации идей и быстрого их выражения, однако есть возможности для дальнейшего развития этой способности.

Вербальная гибкость отражает способность переключаться между разными смысловыми категориями при речевых ответах. Результаты диагностики вербальной гибкости приведены в Таблице 2.

Таблица 2–результаты вербальных субтестов по критерию «Гибкость»

	% (количество человек)
Высокий уровень	20% (5 человек)
Средний уровень	56% (14 человек)
Низкий уровень	24% (6 человек)

Можно заметить, что среди старших дошкольников-билинггов наблюдается разнообразие уровней творческого мышления по критерию «Гибкость». 20% (5 человек) участников продемонстрировали высокий уровень, что указывает на наличие группы детей способных к быстрому переключению между различными идеями и подходами.

Вербальная оригинальность характеризует степень нестандартности и редкости речевых ответов. Данные о распределении уровней вербальной оригинальности представлены в Таблице 3.

Таблица 3–результаты вербальных субтестов по критерию «Оригинальность»

	% (количество человек)
Высокий уровень	12% (3 человека)
Средний уровень	60% (15 человек)

Низкий уровень	28% (7 человек)
----------------	-----------------

Следует отметить, что высокий уровень оригинальности зафиксирован только у 12% испытуемых (3 человека), что является относительно невысоким показателем. Хотя наличие этой группы детей подтверждает потенциальную возможность достижения выдающихся результатов, основная масса участников нуждается в целенаправленном развитии данного компонента творческого мышления.

Образная (невербальная) батарея включает в себя два субтеста: 5, 6, направленных на измерение разных аспектов образного творческого мышления. Во всех субтестах задания требуют ответов в форме некоторого рисунка, изображения.

Невербальная беглость оценивает количество созданных рисунков или образов в ответ на стимульный материал. Результаты по невербальной беглости отражены в Таблице 4.

Таблица 4-результаты вербальных субтестов по критерию «Беглость»

	% (количество человек)
Высокий уровень	20% (5 человек)
Средний уровень	60% (15 человек)
Низкий уровень	20% (5 человек)

Из таблицы видно, что наибольшее количество детей (60%, или 15 человек) продемонстрировало средний уровень беглости. Это свидетельствует о том, что большинство старших дошкольников-билинггов обладают достаточным потенциалом для быстрой генерации идей и решений в невербальной форме, однако есть возможности для дальнейшего развития этой способности.

Невербальная гибкость показывает разнообразие типов изображений и способность переключаться между разными визуальными темами. Распределение уровней невербальной гибкости представлено в Таблице 5.

Таблица 5- результаты вербальных субтестов по критерию «Гибкость»

	% (количество человек)
Высокий уровень	24% (6 человек)
Средний уровень	44% (11 человек)
Низкий уровень	32% (8 человек)

Из представленных данных видно, что 44% (11 человек) участников исследования показали средний уровень гибкости. Это указывает на то, что большинство детей обладают достаточным потенциалом для проявления гибкости в невербальном творческом мышлении, однако есть возможности для их дальнейшего развития и улучшения.

Невербальная оригинальность характеризует необычность сюжетов, деталей и комбинаций в рисунках детей. Данные диагностики невербальной оригинальности приведены в Таблице 6

Таблица 6-результаты вербальных субтестов по критерию «Оригинальность»

	% (количество человек)
Высокий уровень	8% (2 человека)
Средний уровень	64% (16 человек)
Низкий уровень	28% (7 человек)

Анализ таблицы показывает, что высокий уровень оригинальности продемонстрировали лишь 8% участников (2 человека) — это крайне низкий показатель. Такие данные свидетельствуют о том, что способность к нестандартному, уникальному решению задач в невербальной форме сформирована лишь у единичных детей, тогда как остальные дошкольники испытывают значительные затруднения.

Анализ по методике «Батарея тестов творческого мышления» Е. Е.

Туник

Обобщая результаты диагностики, можно отметить, что у большинства старших дошкольников-билинггов вербальные компоненты творческого

мышления (беглость, гибкость, оригинальность) находятся преимущественно на среднем уровне, что, вероятно, связано с постоянной тренировкой языковых процессов в условиях билингвальной среды. Однако высокие показатели встречаются лишь в единичных случаях, тогда как значительная часть детей испытывает трудности с гибкостью и оригинальностью даже в вербальной сфере. Невербальные компоненты вызывают еще больше трудностей: большинство дошкольников демонстрируют стереотипные, однотипные изображения и неспособность выходить за пределы привычных образов. Таким образом, и вербальная, и невербальная составляющие творческого мышления требуют целенаправленного развития — несмотря на относительную сохранность вербальной сферы у детей-билингвов, её уровень также недостаточен для полноценного творческого самовыражения.

Выводы по II главе

1. Творческое мышление старшего дошкольника-билингва - интегративное образование, включающее способность к генерации разнообразных идей (беглость), умение переключаться между разными смысловыми категориями (гибкость) и создание редких, нестандартных образов и решений (оригинальность), которые реализуются как в вербальной, так и в невербальной деятельности. Все перечисленное опирается на нейрокогнитивную особенность билингвов, характеризующуюся высокой когнитивной гибкостью, которая развивается на основе необходимости регулярного переключения с одного языка на другой.

2. Анализ результатов диагностики показал, что вербальные показатели сформированы у большинства детей на среднем уровне; высокие результаты встречаются лишь у незначительной части выборки. При этом невербальная сфера вызывает значительно больше трудностей: доля низких результатов по гибкости и оригинальности здесь заметно выше, чем в вербальной. Положительным моментом можно считать относительную сохранность вербальной беглости и высокую мотивацию детей к выполнению заданий, поскольку отказов от выполнения заданий не было.

3. Результаты диагностики творческого мышления старших дошкольников-билингвов свидетельствуют о том, что при наличии у большинства детей достаточного потенциала для генерации идей, существенные дефициты выявлены в гибкости и оригинальности, особенно в невербальной форме (шаблонные рисунки, ограниченный набор образов). Информационный компонент (разнообразие категорий) и деятельностно-практический компонент (создание уникальных продуктов) сформированы недостаточно.

Таким образом, можно сделать вывод о недостаточном уровне развития творческого мышления у старших дошкольников-билингвов, что определяет актуальность организованного психолого-педагогического вмешательства.

ГЛАВА III. Коррекционно-развивающая работа по развитию творческого мышления старших дошкольников-билингвов

3.1 Организация работы

Из 25 детей, участвовавших в исследовании, были сформированы экспериментальная и контрольная группы — по 7 человек. Исследование проведено в соответствии с экспериментальным планом для одной группы (с измерениями до и после воздействия), который широко применяется в педагогических и психологических исследованиях при изучении эффективности коррекционно-развивающих программ [6]. Данный план предполагает проведение первичной диагностики, проведение коррекционно-развивающей программы и последующую итоговую диагностику на одной и той же выборке испытуемых, что позволяет оценить динамику изучаемых показателей под влиянием экспериментального фактора.

На базе БОУ УР Детский сад им. Кузубая Герда была сформирована экспериментальная группа из 7 старших дошкольников в возрасте 6–7 лет с билингвальным опытом (русский и удмуртский языки).

Исследование проводилось с сентября 2025 по март 2026 года и включало три этапа:

1. Констатирующий этап (сентябрь – октябрь 2025 г.)-первичная диагностика уровня развития творческого мышления с использованием батареи тестов Е. Е. Туник «Творческое мышление».

2. Формирующий этап (ноябрь- январь 2025г.)-реализация коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие творческого мышления старших дошкольников-билингвов, с использованием методов теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).

3. Контрольный этап (февраль - март 2026 г.)-итоговая диагностика уровня развития творческого мышления, анализ эффективности проведенной программы.

Актуальной проблемой развития ребенка старшего дошкольного возраста является подготовка его к обучению в школе. Как отмечает А. В. Запорожец, именно в дошкольном возрасте закладываются основы творческой активности, гибкости мышления и способности к самостоятельному решению новых задач, что определяет успешность последующего обучения [10]. В условиях билингвизма, как подчеркивают Е. В. Куфтяк, Ф. М. Ханухова и Д. А. Пойманова, когнитивное развитие ребенка приобретает специфические черты: билингвальный опыт способствует развитию гибкости мышления, метаязыковой осознанности и способности к переключению между различными системами знаний, что создает благоприятные предпосылки для развития творческого мышления [13].

Однако, как показывают исследования М. А. Сардаловой и О. В. Агарковой, билингвальный опыт сам по себе не гарантирует высокого уровня развития творческого мышления; необходима целенаправленная психолого-педагогическая работа, учитывающая специфику двуязычной среды и возрастные особенности детей [27].

В связи с этим важнейшей задачей воспитательно-образовательного процесса в дошкольных учреждениях, работающих с детьми-билингвами, является создание условий для развития творческого мышления как основы успешной адаптации к школьному обучению и социализации.

Одним из современных методов психолого-педагогической работы, сочетающих вербальные и невербальные средства, является Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ). По определению Г. С. Альтшуллера, ТРИЗ-педагогика — это система развития творческого мышления, основанная на теории решения изобретательских задач, которая позволяет ребенку освоить алгоритмы поиска нестандартных решений, выражать свои идеи через проекты и эксперименты, преодолевая возможные языковые и когнитивные барьеры [2]. Так же М. Меерович и Л. Е. Белоусова подчеркивают, что ТРИЗ-педагогика не только развивает творческое мышление, но и формирует у детей способность к системному анализу и решению проблемных ситуаций

[16]. Творческий опыт в рамках ТРИЗ-педагогике становится благодатной почвой для освоения новых умений и расширения диапазона социального взаимодействия детей с билингвальным опытом.

Таким образом, использование методов Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) позволяет создать оптимальные условия для развития творческого мышления старших дошкольников-билингвов, активизируя как вербальные, так и невербальные каналы самовыражения, учитывая сензитивность дошкольного возраста и специфику двуязычной среды.

Цель разработанной нами коррекционно-развивающей программы- развитие творческого мышления старших дошкольников-билингвов с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей. Моделируемая на занятиях естественная среда способствует созданию благоприятного психоэмоционального фона: ощущение комфорта и безопасности позволяет ребенку раскрепоститься, что служит стимулом для проявления творческой инициативы и самовыражения

Задачи коррекционно-развивающей программы:

1. Развивать вербальное творчество как способность к речевому самовыражению посредством использования Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ).
2. Развивать невербальное творчество через изобразительную деятельность с использованием методов ТРИЗ, обеспечивая возможность для воплощения творческих замыслов в рисунке.
3. Развивать умение детализировать, дополнять и развивать идеи.
4. Способствовать формированию положительного самовосприятия и уверенности в своих творческих способностях.

Теоретико-методологической основой служат: культурно-историческая теория Л.С. Выготского; теория дивергентного мышления Дж. Гилфорда и концепция творческого мышления Э.П. Торренса; положения сензитивности дошкольного возраста и концепции развития творческих способностей А.В.

Запорожца, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддьякова; теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) Г.С. Альтшуллера; а также современные исследования психологии билингвизма (Е.В. Куфтяк, Ю.О. Новгородова, М. Лейкин, М.А. Сардалова)

Принципы, реализуемые в работе:

1. Принцип учета основных возрастно-психологических особенностей воспитанников. При построении данной психокоррекционной программы учитывались возрастные физиологические и психологические особенности, характерные для старшего дошкольного возраста;

2. Принцип безоценочного и безусловного отношения. При реализации этой программы используется такое отношение к детям, когда мы принимаем их такими, какие они есть, не пытаемся выставлять им оценки, выносить оценочные суждения их проступкам;

3. Принцип деятельностного подхода. Коррекционное воздействие осуществляется в процессе включения детей в деятельность, требуется активность от участников психокоррекционной программы;

4. Принцип индивидуализации. Учет индивидуальных особенностей и уровня развития каждого ребенка.

5. Принцип вариативности. Предложение различных вариантов решения одной задачи, поощрение нестандартных подходов.

6. Принцип эмоциональной поддержки. Создание атмосферы доверия, принятия и поощрения любых творческих проявлений.

Коррекционно-развивающая программа, направленная на развитие творческого мышления старших дошкольников-билингвов, построена на методах Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ). Программа рассчитана на детей 6–7 лет, имеющих билингвальный опыт, и реализуется на экспериментальной группе из 7 человек. В программу включено 15 практических занятий; инструкции к заданиям даются на удмуртском языке. Занятия проводятся с периодичностью 1–2 раза в неделю, длительностью 30–35 минут каждое. Каждое занятие построено вокруг игрового сюжета –

сказочного путешествия, которое открывает детям новые грани окружающего мира, помогает лучше понять себя и других.

Структура занятий предполагает несколько этапов:

1. **Приветствие.** Настрой на занятие.

2. **Разминка.** Необходима для настройки на продуктивную групповую и индивидуальную деятельность. Она проводится не только в начале каждого занятия, но и между отдельными упражнениями, если это необходимо для поддержания активного внимания детей, снятия психоэмоционального напряжения и активизации творческого мышления.

3. **Основная часть.** Тематическая или сюжетно-ролевая игра, включающая решение нестандартных ситуаций, рисование, сочинение сказок, историй, на тему проводимого занятия.

4. **Рефлексия.** Подведение итогов занятия, вербализация чувственного опыта, прощание.

Форма работы: групповая.

На занятиях создавалась ситуация гуманного взаимодействия и взаимопомощи. Благодаря совместным усилиям, дети создавали общий рисунок или историю. Воспитанники учились договариваться, распределять роли, тренировали толерантность к действиям сверстников. Наряду с коллективными работами, выполняли и индивидуальные творческие задания, что позволяло каждому ребенку проявить свою уникальность, самостоятельность и личностный стиль творческой деятельности. На занятиях имел место феномен «психологического поглаживания» при обсуждении рисунков и творческих работ друг друга. При обсуждении также обращалось внимание на сотворчество и индивидуальную неповторимость каждого из детей.

В программу включены методы Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), которые являются одной из форм активизации творческого мышления детей. Дети с большим удовольствием участвуют в мозговом штурме, придумывают необычные способы использования привычных

предметов, находят множество вариантов решения одной проблемы. Некоторые задания выполнялись в парах или микрогруппах, что способствовало развитию навыков сотрудничества и умения слышать мнение других, а часть заданий предлагалась детям для индивидуального выполнения, что позволяло каждому ребенку раскрыть свой творческий потенциал без ориентации на ответы сверстников. Так же благодаря сказочному сюжету у ребенка появляется возможность выходить за рамки стереотипных решений и фантазировать.

Развитие творческого мышления достигалось за счет коллективного решения проблемных ситуаций, выполнения совместных творческих заданий и упражнений, направленных на развитие компонентов дивергентного мышления (беглости, гибкости, оригинальности), а также за счет индивидуальной творческой деятельности, где каждый ребенок имел возможность самостоятельно генерировать идеи и находить собственные способы решения поставленных задач.

Программа реализуется в условиях дошкольного учреждения. Занятия проводятся 2 раза в неделю по 30-35 минут и включает в себя 2 диагностических 15 практических занятий. В основе каждого занятия лежит игровой сюжет, сказочное путешествие, открывающее для детей новые представления о мире, о себе.

Таблица 7- Тематический план работы

Блок 1. «Вводный»			
№ занятия	Цель и задачи	Содержание	Тип заданий
1	Знакомство с группой, снятие первичных барьеров, формирование	- Ритуал «Волшебный круг» (передача мяча). - Сказочное погружение «Сказка о	

	положительного эмоционального настроения на работу, введение правил занятий.	Сундуке Воображения». • «Волшебный ключ»: каждый получает карточку-ключ и называет одно правило работы. • Коллективное рисование «Мир, где возможно всё» (ватман, краски). • Рефлексия (что понравилось, что удивило).
2	Закрепление правил, развитие воображения через визуализацию, создание мотивации к дальнейшим занятиям.	• «Необычные приветствия» (поздороваться локтем, спиной, мизинцем). • Раздача постоянных именных карточек-ключей (теперь дети - жители страны Воображения). • Упражнение «Ковёр-самолёт» (вербальная визуализация: куда полетели, что увидели). • Рефлексия «Что я взял с собой из путешествия?».
Блок 2. Развитие беглости мышления		
3	Развитие беглости (количество идей) через ассоциативное восприятие пятен и образов.	• «Необычное ЭХО» (повтор слова с разной интонацией). • Сказка «Капризная Клякса» (клякса ищет свой образ). • Создание клякс (краска через трубочку), задание «На что похожа клякса?» - придумать максимум вариантов. • Проговаривание каждого варианта

		(вербальная фиксация). • Подсчёт идей, обсуждение самого неожиданного образа.
4	Развитие беглости через поиск множества вариантов использования обычных предметов.	• «Волшебный сундук»: дети достают предметы (ложка, шарф, коробка, карандаш) и показывают их применение пантомимой. • «Сказка о забытых вещах» (гномы не знают, как использовать предметы). • Задание: придумать как можно больше способов использования каждого предмета. • Выбрать один необычный способ и нарисовать его. • Презентация «Самый полезный гном».
5	Развитие беглости через ассоциативные цепочки и коллективные истории.	• «Цепочка движений» (повтор и добавление новых движений). • Вербальные ассоциации: ведущий называет слово, дети по кругу называют любые ассоциации. • Усложнение: ассоциации из разных категорий. • Коллективное сочинение «Сказка по кругу» (каждый добавляет предложение). • Иллюстрация к одному из эпизодов. • Обсуждение: «Что было самым неожиданным?».
Блок 3. Развитие гибкости мышления		
6	Развитие гибкости через	• «Что было, что будет?» – ведущий

	умение видеть объект в прошлом, будущем, подсистемах и надсистеме (ТРИЗ).	показывает предмет, дети называют его прошлое и будущее. • Сказка о волшебном экране. • Работа в парах: заполнение «волшебного экрана» (9 полей) для объекта (чайник, снеговик, книга) – прошлое, будущее, подсистемы, надсистема. • Зарисовка схемы. • Рефлексия.
7	Развитие гибкости через изменение привычных ролей и сюжетов.	• «Если бы я был...» – пантомима: изобразить животное или предмет. • Выбор знакомой сказки (например, «Колобок»). • Изменение элемента: характер героя (злой Колобок), цель (хочет подружиться), новый персонаж (робот). • Группы придумывают свой вариант, инсценируют фрагмент. • Рефлексия «Что изменилось в сюжете?».
8	Развитие гибкости через умение находить разные основания для классификации.	• «Поменяйтесь местами те, кто...». • Игра «Найди лишнее»: 3–4 слова, найти лишнее и объяснить (несколько вариантов). • «Необычные классификации»: набор картинок разложить в группы по разным основаниям (цвет, форма, материал, назначение, эмоция).

		• Создание коллажа «Мир в моей голове» (классификация по необычному основанию, придуманному детьми). • Презентация коллажей.
Блок 4. Развитие оригинальности		
9	Развитие оригинальности через перенос свойств случайных объектов на заданный.	• «Волшебная палочка» – дети «превращают» друг друга (ты – бабочка, ты – робот). • Сказка о Мастере-Изобретателе. • Задание: изобрести новый предмет на основе заданного (зонт) и трёх случайных объектов (собака, лампа, цветок). • Перенос свойств. • Рисование изобретения. • Презентация идей.
10	Развитие оригинальности через создание уникального персонажа.	• «Несуществующее животное» – ведущий называет части разных животных, дети изображают мимикой и движением. • Создание фантастического существа из 3–4 несвязанных объектов (самолёт, рыба, цветок, часы). • Придумывание имени, характера, способностей. • Лепка из пластилина. • Рассказ: «Мой герой отправляется в путь...» (куда, зачем, что делает). • Рефлексия.

11	Развитие оригинальности через поиск нестандартных решений проблемных ситуаций.	• «Хорошо – плохо» – назвать положительные и отрицательные стороны явления (дождь, снег, ветер), искать неочевидные. • Проблемная ситуация «Грустный Заяц»: зайцу нужно копать снег, но лапки мёрзнут. • Мозговой штурм вариантов решения (от простых до фантастических). • Анализ: самое простое, самое необычное, реально осуществимое. • Рисование «Моё решение проблемы».
Блок 5. Обобщающий		
12	Развитие способности детализировать образы.	• «Зеркало эмоций» – один показывает эмоцию, другой повторяет. • Задание «Чего не хватает?»: дорисовать недорисованные рисунки (дом без двери, лицо без носа) и объяснить важность детали. • «Волшебный предмет» – выбрать реальный предмет, дать подробное сенсорное описание (материал, цвет, запах, звук, история). • Детальное рисование предмета с «волшебной» деталью. • Рефлексия.
13	Развитие умения создавать развёрнутые сюжетные продолжения	• «Рисунок в воздухе» – рисовать ладонью в воздухе фигуры. • Игра «Закончи фразу»: ведущий

	(синтез беглости, гибкости, оригинальности)	начинает («Если бы я стал невидимым...», «Самое удивительное путешествие...»), дети придумывают 3–5 развёрнутых окончаний. • «Придумай конец истории»: даётся начало сказки, нужно придумать развёрнутое продолжение и конец. • Иллюстрация к придуманному сюжету. • Обсуждение: какой конец самый неожиданный?
14	Развивать умение детализировать творческий замысел при создании вымышленного мира (синтез беглости, гибкости и оригинальности)	• «Передай импульс» – круг, передача импульсажатием. • «Что летает, что плавает, что ползает?» (актуализация). • Групповая работа на ватмане «Создаём Волшебную страну»: придумать название (МФО), нарисовать карту, жителей, правила, необычные места. • Каждый рисует свой фрагмент, затем объединяют. • Презентация «Экскурсия по стране» (рассказ по ролям).
15	Обобщение и закрепление всех компонентов творческого мышления, создание итогового творческого продукта.	• «Передай улыбку и пожелание». • «Круг достижений»: закончить фразы «Я научился...», «Я удивился...», «Я хочу ещё...». • Создание «Книги творческих открытий» – коллаж из лучших работ

		(рисунки, схемы, описания), оформление обложки. • Заключительный ритуал «Свеча»: передача символа тепла и слова благодарности друг другу.
--	--	--

Кроме того, программа включает 2 встречи с родителями. Первая заключалась в ознакомлении родителей с темой и актуальностью работы, целями и содержанием программы, а также разъяснение того, чем данная работа может быть полезна для их детей. Вторая – консультация родителей после проведения коррекционно-развивающей программы с целью обсуждения вторичных итогов диагностики творческого мышления и возможности его последующего самостоятельного развития.

Таблица 9 - План мероприятий с родителями и ребенком

№ п/п	Название занятия	Цель занятия
1.	Ознакомление с темой работы	Обсуждение актуальности темы, ее цели
2.	Консультация родителей	Обсуждение итогов диагностики творческого мышления

3.2. Результаты формирующего эксперимента

С целью подтверждения достоверности изменений диагностируемых показателей, вызванных организованными психологическими воздействиями, был применен математико-статистический аппарат: U-критерий Манна–Уитни (Таблица 9).

Таблица 10 – Результаты анализа различий показателей творческого мышления (значимые различия) экспериментальной и контрольной группы на этапе повторной диагностики старших дошкольников по U-критерию Манна-Уитни

Показатели	Средний балл экспериментальная группа	Средний балл контрольная группа	Критерий достоверности Манна–Уитни	Уровень статистической значимости (p)
Творческое мышление общий балл	177,2	103,3	3,000	0,004
Невербальное творческое мышление	77,4	38,9	0,000	0,001
Гибкость общий балл	50,6	16,7	0,000	0,001
Оригинальность общий балл	46,0	20,3	1,500	0,001
Гибкость вербального творческого мышления	33,9	13,3	5,000	0,011
Гибкость невербального творческого мышления	16,7	3,4	0,000	0,001
Оригинальность невербального	27,7	6,1	3,000	0,004

Показатели	Средний балл экспериментальная группа	Средний балл контрольная группа	Критерий достоверности Манна–Уитни	Уровень статистической значимости (p)
творческого мышления				

Количественный анализ, результаты которого представлены в Таблице 10, позволил определить значимые различия экспериментальной и контрольной групп при повторной диагностике творческого мышления. В экспериментальной группе значимо выше значения по общему показателю творческого мышления ($U = 3,000$, $p = 0,004$); по показателю невербального творческого мышления ($U = 0,000$, $p = 0,001$); по общей гибкости ($U = 0,000$, $p = 0,001$); по общей оригинальности ($U = 1,500$, $p = 0,001$). Значимые различия зафиксированы также по отдельным компонентам: гибкость вербального творческого мышления ($U = 5,000$, $p = 0,011$), гибкость невербального творческого мышления ($U = 0,000$, $p = 0,001$) и оригинальность невербального творческого мышления ($U = 3,000$, $p = 0,004$). В контрольной группе значимых изменений по указанным показателям не обнаружено.

Поскольку испытуемые являются билингвами, особое внимание уделялось вербальным субтестам, отражающим способность оперировать речевыми средствами в условиях двух языковых систем. После проведённых занятий дошкольники экспериментальной группы стали демонстрировать конструктивные способы реагирования: они перестали ограничиваться словами из одного тематического поля, значительно увеличили количество генерируемых идей, научились переключаться между разными категориями ответов, а также чаще предлагать оригинальные, нестандартные решения.

У всех детей экспериментальной группы наблюдалась положительная динамика. Особенно заметным оказался рост гибкости мышления-способности быстро переходить от одной смысловой категории к другой, находить неожиданные ассоциации и не заикливаться на привычных шаблонах. Это проявилось как в вербальных заданиях (например, придумывание разнообразных способов использования обычных предметов) так и в невербальных (рисование эскизов из кругов, создание изображений из заданных геометрических фигур). Дети, которые раньше давали однотипные, стереотипные ответы (только о войне, только о быте или только о природе), к концу программы стали охватывать темы волшебства, путешествий, изобретательства, межличностных отношений.

Значительно возросла и оригинальность мышления. На первичной диагностике редкие, уникальные ответы встречались эпизодически, чаще всего у одного-двух детей. После формирующего воздействия практически каждый ребёнок начал предлагать необычные, творческие решения, которые не повторялись у других участников. Это касалось как вербальных субтестов (например, оригинальные описания книги, необычные последствия ситуации: если бы животные заговорили), так и невербальных (уникальные сюжеты рисунков, нестандартное использование геометрических фигур, оригинальные элементы в эскизах).

Особенно ярко динамика проявилась у детей, которые изначально имели низкие показатели и испытывали трудности в общении или речевой деятельности. Например, мальчик с изначально очень низкой речевой активностью и тревожностью к концу программы стал давать в несколько раз больше ответов, начал комментировать свои рисунки, появляться элементы творческой фантазии. Девочка, которая раньше испытывала языковой барьер и стеснялась выступать, преодолела неуверенность, стала активно использовать слова из обоих языков, придумывать нестандартные образы и охотно представлять свои работы группе.

Л.В. До занятий испытуемый был подвижным, общительным мальчиком, легко вступал в контакт, но его творческое мышление отличалось заметной стереотипностью. В вербальных субтестах он давал простые и ожидаемые ответы: например, все варианты использования газеты сводились к «завернуть подарок», «положить игрушку», «написать письмо». Гибкость была низкой-он испытывал трудности при переключении с одной категории на другую, часто заикливаясь на «правильности» ответов. Оригинальность проявлялась нерегулярно: иногда он предлагал неожиданную идею, но не развивал её. К невербальным заданиям мальчик относился безразлично: рисовал схематично, быстро бросал, если что-то не получалось, отказывался от дорисовывания абстрактных фигур. В парной работе он ориентировался на партнёра, но часто перебивал, настаивал на своём, не умел слушать. Свои творческие замыслы описывал односложно, затруднялся в вербализации образов.

После занятий ответы испытуемого заметно видоизменились. Он с энтузиазмом включился в упражнения на поиск необычных способов использования предметов: предлагал газету как «коврик для йоги», «шляпу от дождя». Его вербальная беглость значительно выросла-он стал генерировать множество идей за короткое время. Гибкость достигла высокого уровня: мальчик легко переключался между темами (быт, фантастика, путешествия, кулинария). Оригинальность его ответов стала стабильно высокой-он придумывал редкие, нестандартные решения. В невербальной сфере так же произошли значительные изменения: его рисунки из схематичных видоизменились в детализированные, сюжетные. Например, круг он дорисовывал не просто как солнце или мяч, а как «глаз фантастического зверя с длинными ресницами» или «планету, на которой живут пончики и пьют чай». Мальчик начал охотно комментировать свои работы, придумывать им названия, участвовать в обсуждениях. В групповой и парной работе он научился слушать других, хотя иногда ещё порывался перебить, но быстро реагировал, извинялся и давал другому возможность

высказаться. Общая атмосфера безопасного творчества помогла ему раскрепоститься, и он стал одним из самых активных участников.

Д.Г. До занятий испытуемый был замкнутым, тревожным мальчиком, который с трудом шёл на контакт. Он часто отказывался от выполнения заданий без объяснения причин, опускал голову, говорил очень тихо. В вербальных субтестах он давал лишь один-два коротких ответа («газету можно купить», «животные будут разговаривать») и замолкал, даже если экспериментатор мягко стимулировал. Его беглость была крайне низкой. В невербальных субтестах мальчик рисовал только геометрические формы (круги, квадраты, линии), избегая любых образов. На просьбу объяснить смысл его рисунка, он терялся и односложно отвечал («круг», «квадрат»). В парной работе он старался переложить задачу на партнёра, сам пассивно наблюдал, иногда просто отворачивался. Создавалось впечатление, что он боится ошибиться, показаться смешным или сделать «неправильно».

Во время проведения занятий мальчику требовалось больше времени на «раскачку», чем другим детям. Первые три-четыре встречи он почти не участвовал, сидел молча, но наблюдал. Благодаря индивидуальным заданиям, где не требовалось вербального сопровождения, он постепенно начал раскрываться. Сначала мальчик просто рисовал, не комментируя. Позднее стал показывать рисунки соседу. А затем начал тихо, но уже без страха объяснять: «Это камень-телефон для смурфов. Они звонят друг другу, когда произошла беда». Его вербальная беглость выросла: он стал давать по три-четыре ответа на задание, появились элементы оригинальности («газетковёр из "Алладина"»). В невербальной сфере произошли значительные изменения: в его рисунках появился сюжет, дополнительные детали. Например, из круга он сделал «колесо обозрения, на котором сидят игрушки», из квадрата – «компьютер с кнопками». Комментировал свои работы по-прежнему коротко, но уже без страха, иногда даже с лёгкой улыбкой. В групповой работе он перестал отворачиваться, хотя по-прежнему больше наблюдал, но иногда кивал или тихо соглашался. К концу программы

испытуемый стал более спокойным и открытым, его творческая активность заметно возросла, что особенно ценно, учитывая изначально низкие показатели.

Р.Р. До занятий мальчик был очень активным, энергичным, даже импульсивным. Он быстро включался в задания, давал много ответов, но все они были из повседневной жизни, шаблонными: «газету можно читать, смотреть картинки, выбросить, купить». Гибкость была низкой-его ответы характеризовались двумя-тремя категориями (информация, утилизация, простые поделки). К невербальным субтестам он относился пренебрежительно, говорил «это для малышей», «не хочу рисовать», но если соглашался, то рисовал однотипные машины, грузовики, самолёты. В групповой работе мальчик часто брал на себя роль лидера, но делал это грубо: перебивал, смеялся над идеями других, навязывал своё мнение. При этом он был очень обидчив, если кто-то критиковал его идеи. Его вербальные описания были поверхностными, без деталей.

Во время проведения занятий мальчик с большим интересом включался в задания на совместное сочинение историй по кругу. Сначала он пытался диктовать сюжет, но, заметив, что другие дети тоже хотят высказаться, стал сдерживаться. Постепенно он начал не только предлагать свои варианты, но и развивать чужие: «А давай, как сказала С.К., пусть герои полетят на воздушном шаре, но сначала они должны найти карту». Его вербальная гибкость значительно выросла: ответы стали охватывать темы природы («газета-это листья для подстилки ёжику»), путешествий («газета-это карта сокровищ»). Появились оригинальные метафоры: «туча как рассерженный кот», «дождь как слёзы неба». В невербальной сфере испытуемый перестал отказываться от рисования: круг превращал в «волшебный кристалл», квадрат-в «комнату будущего, в которой можно управлять временем». Рисунки стали детализированными, с проработанными мелкими элементами. Мальчик с удовольствием комментировал свои работы и даже помогал

другим детям формулировать их идеи, подсказывал слова. Он научился терпимее относиться к чужим ошибкам, стал чаще хвалить сверстников.

М.П. До занятий испытуемый был замкнутым, тревожным мальчиком, который боялся ошибиться. В контакт вступал неохотно, часто смотрел в пол, отвечал тихо. В вербальных субтестах он давал мало ответов, и все они были однотипными-только про машины, грузовики, дорогу, скорость. Например, на вопрос «что можно сделать из газеты?» он отвечал: «прочитать про машины, постелить в машину». Гибкость была очень низкой-он закикливался на одной категории, боясь выйти за её пределы. Оригинальность его ответов была минимальной, он повторял то, что уже говорил сам или слышал от других. В невербальных субтестах мальчик рисовал только грузовики и машины, причём одни и те же образы из раза в раз. Он очень нервничал, если рисунок не получался «правильным», мог порвать лист и попросить новый. Затруднялся описывать свои чувства, на вопрос «почему ты нарисовал именно это?» отвечал «не знаю» или молчал. В парной работе старался переложить задачу на партнёра, сам пассивно наблюдал, боялся предложить что-то своё, чтобы не ошибиться.

После занятий испытуемый постепенно начал раскрываться. Благодаря созданию безопасной, безоценочной атмосферы он понял, что его не будут ругать за «неправильные» ответы. Особенно эффективными оказались групповые мозговые штурмы, где нужно было собрать как можно больше вариантов, и «Сказка-перевёртыш», где он вместе с другими детьми изменял сюжет знакомой сказки. Он с удивлением обнаружил, что его идеи тоже имеют принимают. Мальчик начал постепенно выходить за пределы привычной темы машин. Его гибкость выросла: теперь он придумывал не только технические сюжеты, но и «газета-коврик для пикника», «газета-шляпа от солнца», «книга про космос», «книга про дружбу». В рисунках перестал рисовать одни грузовики-появились животные, фантастические растения, «дом с глазами», «робот-садовник». Если же рисовал машины, то добавлял рисункам больше деталей и сюжетов. Он научился аргументировать

свой выбор: «Я нарисовал робота-садовника, потому что он может поливать цветы, пока мама занята». Мальчик стал с интересом слушать рассказы других детей и даже хвалить их. В групповой работе он уже не прятался, а иногда сам предлагал варианты для общего обсуждения, хотя всё ещё оставался несколько неуверенным. К концу программы испытуемый заметно преодолел страх ошибки, стал более открытым и творчески активным.

Э.У. До занятий девочка была контактной, доброжелательной, но с заметной речевой неуверенностью, связанной с билингвизмом. Она часто останавливалась в середине фразы, подбирала слова, спрашивала: «А как по-русски сказать...?». Её вербальные ответы были правильными, но очень простыми и стандартными («газету можно читать», «животные будут разговаривать с людьми»). Беглость была низкой, гибкость также оставляла желать лучшего-она с трудом выходила за пределы одной-двух категорий. В невербальных заданиях девочка работала аккуратно, но шаблонно: из круга рисовала солнышко или цветок, из квадрата-домик. В групповой работе она была пассивной, соглашалась с чужими идеями, редко предлагала свои. При публичном представлении рисунка девочка заметно волновалась, говорила тихо, смотрела в пол. При этом некоторые её отдельные ответы были неожиданно оригинальными (например, «газета может быть ковром из "Алладина"»), но она стеснялась их озвучивать и быстро забывала.

После занятий испытуемая постепенно преодолела языковой барьер. Благодаря упражнениям на ассоциативные цепочки («Я скажу слово, а ты назови, что приходит в голову») и мозговому штурму она стала выдавать идеи быстрее, начала использовать слова из обоих языков (удмуртские слова встраивала в русские предложения, получались забавные гибриды). На занятии с кляксами она не просто увидела в кляксе бабочку, а придумала целую историю: «Это бабочка, которая потеряла крылышко и теперь ищет его в лесу, а ёжик ей помогает». В невербальных заданиях появилась гибкость: круг превращался в «остров с пальмой и спрятанным сокровищем», в «воздушный шарик, который улетел в космос». Девочка перестала бояться

выступать: сама просила показать рисунок всем, придумывала яркие названия («Солнечный зайчик, который живёт в часах»). В парной работе она уже не просто соглашалась, а вступала в диалог: «А давай сделаем так, а потом вот так, будет веселее». К концу программы девочка заметно поверила в свои силы, стала более раскованной и инициативной.

С.К. До занятий испытуемая была спокойной, старательной девочкой, но чрезмерно акцентировала внимание на «идеальности» своей работы. Она легко вступала в контакт, но в работе проявляла сильную тревожность: очень старалась сделать всё идеально, медлила, боялась ошибиться. Если при рисовании выходила за контур, могла заплакать и попросить новый лист. В вербальных субтестах её ответов было немного (беглость низкая), но они отличались оригинальностью-например, «газету можно использовать как веер». Гибкость была средней: она могла переключаться, но с трудом, часто возвращалась к одной теме. В невербальных заданиях создавала сложные, детализированные рисунки (например, из круга-«планета с кратерами и инопланетянами»), но тратила на это очень много времени, нервничала, если не успевала. Свои образы стеснялась демонстрировать, при обсуждении отводила взгляд, говорила шёпотом. В парной работе полностью подчинялась партнёру, боялась спорить, часто просто молчала.

После занятий благодаря созданию безопасной, безоценочной атмосферы девочка стала быстрее включаться в задания. Она заметно расслабилась, когда поняла, что её не ругают за «неправильные» и «не идеальные» рисунки и не сравнивают с другими. Она начала сама предлагать идеи в групповом мозговом штурме. Её вербальная беглость выросла, но главное-сохранилась высокая оригинальность. Испытуемая придумывала неожиданные метафоры: «круг-это портал в другой мир, где люди ходят вверх ногами». Гибкость расширилась за счёт новых категорий («волшебство», «изобретательство», «космос»). В невербальной сфере девочка перестала бояться нестандартных решений: её дорисовки стали ещё более фантазийными и при этом более быстрыми. Также она начала сама

инициировать обсуждение своих рисунков. К концу занятий девочка чаще занимала позицию сотрудничества, помогала другим детям находить неочевидные визуальные решения, подсказывала, как дорисовать деталь, чтобы было «ещё интереснее». В ходе формирующего воздействия произошло преодоление ригидной установки «идеальности», и испытуемая стала демонстрировать уверенное творческое поведение и активное участие в групповой работе.

Д.Б. До занятий испытуемый был очень энергичным, импульсивным, даже гиперактивным мальчиком. Он быстро включался в задания, давал много ответов, но все они были шаблонными, из повседневной жизни: «газету можно читать, смотреть картинки, выбросить, купить, завернуть». Гибкость была низкой — его ответы вращались вокруг двух-трёх категорий (информация, утилизация, простые поделки). К невербальным субтестам он относился пренебрежительно, говорил «это для малышей», «не хочу рисовать», но если соглашался, то рисовал стандартные машины, грузовики, самолёты. В групповой работе Дима часто брал на себя лидерство, но делал это грубо: перебивал, смеялся над идеями других, навязывал своё мнение. При этом он был очень обидчив, если кто-то критиковал его идеи, мог надуться или закричать. Его вербальные описания были поверхностными, без деталей, часто ограничивались, одним словом.

После реализации программы мальчик показал самую высокую динамику в группе. Он научился тормозить первые, очевидные ответы. Его вербальная оригинальность заметно выросла: стал предлагать редкие ассоциации («стакан можно использовать как колокол, если стучать по нему ложкой, и так можно звать семью обедать»; «газета может быть зонтиком для муравья»). Показатели вербальной гибкости так же значительно возросли: ответы стали охватывать темы природы («газета-материал для постройки гнезда птицами»), волшебства («газета может стать плащом невидимкой»), путешествий («газета-это карта для поиска сокровищ»). Появились оригинальные метафоры: «дождь как слёзы неба, потому что солнце ушло».

В невербальной сфере мальчик перестал отказываться от рисования: круг превращал в «иллюминатор в космос», квадрат-в «доску для серфинга». Рисунки стали детализированными, с проработанными мелкими элементами, иногда даже с подписями. Мальчик с удовольствием комментировал свои работы и даже помогал другим детям формулировать их идеи, подсказывал слова, если те затруднялись. В групповой работе он из импульсивного и нетерпимого стал творческим лидером, способный к сотрудничеству: он уже не перебивал, слушал, кивал, дополнял. Кроме того, испытуемый давал положительные оценки и другим участникам.

На занятиях с применением методов ТРИЗ создавалась ситуация гуманного взаимодействия и взаимопомощи. Благодаря совместным усилиям дети создавали общий рисунок, коллаж или сочиняли коллективную сказку. Дети учились договариваться, распределять роли, тренировали толерантность к нестандартным решениям сверстников. На занятиях имел место феномен «психологического поглаживания» при обсуждении рисунков и идей друг друга. При обсуждении также обращалось внимание на сотворчество и индивидуальную неповторимость каждого из детей. Безоценочная атмосфера, исключая критику на этапе генерации идей (основной принцип ТРИЗ), позволила детям-билингвам снизить языковую тревожность и внутреннюю цензуру, которые часто блокируют творческое самовыражение при неуверенности в речевых возможностях.

В программу были включены методы теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), направленные на развитие всех компонентов дивергентного мышления: беглости, гибкости и оригинальности. Для развития беглости использовались мозговой штурм и упражнения «Что можно сделать с...?», «На что похожа клякса?», стимулирующие порождение множества идей за короткое время. Гибкость тренировалась через системный оператор («девятиэкранка»), позволяющий рассматривать объект в прошлом, настоящем и будущем, а также через задания на переключение между разными смысловыми категориями («Хорошо – плохо», «Необычные

классификации»). Оригинальность развивалась с помощью метода фокальных объектов, морфологического анализа и создания фантастических существ.

Учёт специфики билингвального опыта стал одним из ключевых факторов эффективности программы. Согласно исследованиям Е.В. Куфтяк, Ю.О. Новгородовой и др. [13, 31], постоянное переключение между языковыми системами создает повышенную регуляторную нагрузку, поэтому мы намеренно включали невербальные задания и дублировали инструкции на родном языке, что снижало тревожность. Кроме того, одновременная активация двух языков обогащала ассоциативные сети (А. Хархурин [44]), что проявилось в росте оригинальности - дети стали свободнее комбинировать слова и образы из русского и удмуртского языков.

ТРИЗ-педагогика опирается на творческую основу человека, мобилизует латентные творческие силы, которые сами по себе обладают развивающим влиянием. Согласно представлениям гуманистических психологов [21, 26], в каждом человеке предполагается существование возможностей (скрытый потенциал), которые можно освободить, мобилизовать для облегчения самореализации личности, направить их на её социальное и индивидуальное интегрирование. Хотя латентные возможности всех людей различны, возможна их активизация и развитие. Задача ТРИЗ-педагогики - не сделать всех детей изобретателями, а пробудить в ребёнке творческое мышление, направленное на поиск нестандартных решений. Упор в занятиях делается на творческую активность, на способность создавать новое и побуждают ребёнка самостоятельно созидать. Так, Хуторской А. В. определяет компетентностный опыт как применение не только уже известных ребёнку умений и навыков, и соответствующих знаний (репродуктивная деятельность), но и освоение нового набора (системы) умений и знаний (творческая деятельность) [31]. В процессе наших занятий мы опирались на творческий потенциал детей в поиске новых, нестандартных решений открытых задач. Дети осваивали новый опыт

совместной творческой деятельности, обсуждали творческий продукт, учились видеть оригинальное и прекрасное в работах друг друга.

Творчество как одна из форм самовыражения позволяет проявлять, осознавать, а также выражать и тем самым описывать различные эмоциональные состояния в изобразительной деятельности (страх, неуверенность, радость, удивление и т. п.). Таким образом снижается внутреннее напряжение, которое может блокировать когнитивные процессы. Творчество становится копинг-стратегией совладания со своими эмоциями в сложных ситуациях взаимодействия со сверстниками, а также в ситуациях языковой неуверенности. Художественное творчество может удовлетворять коммуникативные потребности личности и служить непосредственной и эффективной проработкой внутреннего конфликта. Это особенно важно для детей-билингвов, которые не могут всегда точно «выговориться» и поэтому выразить свои фантазии в творчестве для них часто легче, чем о них рассказывать. Фантазии, изображённые на бумаге, облегчают вербализацию переживаний. Таким образом, изобразительная деятельность в рамках ТРИЗ-педагогики реализует комплексный потенциал: она структурирует познавательную активность ребёнка, служит каналом эмоциональной разрядки (через сублимацию), облегчает вербализацию внутренних состояний и одновременно тренирует ключевые параметры дивергентного мышления.

Механизм символического реконструирования, основанный на художественном языке рисунка и метафоры (З. Фрейд, К. Г. Юнг), позволяет личности в особой символической форме воссоздать проблемную ситуацию и найти её разрешение через переструктурирование проблемы и интеграцию самой личности на основе самопознания[29, 34]. Символизм художественного языка и приём «отстранения» сообщают действительности многомерность и неоднозначность, позволяют увидеть новые стороны реальности, порождают новые её значения и тем самым создают

необходимые условия творческого конструктивного разрешения проблемы [32].

Особое значение придаётся коллективному характеру занятий. Ему приписывается катализирующий эффект, способствующий улучшению самоощущения, осознанию собственного творческого потенциала и преодолению трудностей самовыражения. Совместное творчество помогает детям познать мир другого человека, что облегчает социальную адаптацию билингвов в группе сверстников. Также необходимо учесть механизм «инсайта», описанный Э. П. Торренсом как ключевое звено творческого процесса [52]. На ТРИЗ-занятиях дети неоднократно переживали ситуацию неожиданного озарения, когда привычный объект представал в новом, необычном качестве (например, зонт превращался в летательный аппарат, а клякса — в фантастического зверя). Эти переживания закрепляли опыт творческого поиска и формировали установку на нестандартное мышление.

Кроме того, по мнению А. В. Хуторского, компетентным делает ученика не многократное выполнение какой-либо деятельности (например, большое число решённых задач), а сравнительный анализ, сопоставление с проектируемым ходом её выполнения и реальным, получение соответствующих рефлексивных выводов [31]. В конце каждого занятия мы уделяли пристальное внимание вербализации чувственного опыта, подведению итогов, рефлексии: дети проговаривали, что у них получилось, что было самым трудным, какое решение оказалось самым неожиданным. Это позволило закрепить освоенные стратегии и перенести их в новые ситуации.

Механизм присвоения социально-нормативных личностных смыслов в процессе коллективного творческого поиска и прослеживания «судьбы героя» придуманной истории восстанавливает коммуникацию с миром, позволяет ребёнку преодолеть чувство неуверенности и обрести взаимопонимание в межличностных отношениях, сделать серьёзный шаг в своём личностном росте и самопознании. Воздействие на социокультурном

уровне включает влияние на социальные установки и систему ценностей, Я-концепцию ребёнка, его коммуникативные навыки, эстетические представления, этические нормы, социальные роли, микро- и макросоциальные отношения [23]. Взаимодействие с родителями (ознакомительная встреча и итоговая консультация) позволило создать единую поддерживающую среду для развития творческого мышления ребёнка в семье.

Подводя итог, можно отметить, что групповая программа на основе методов Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) способствует развитию творческого мышления старших дошкольников-билинггов за счёт: коллективного создания продукта творчества, развивающего навыки сотрудничества и эмпатии; безоценочной атмосферы, снижающей языковую тревожность и внутреннюю цензуру; целенаправленного тренинга всех компонентов дивергентного мышления (беглости, гибкости, оригинальности) с помощью специальных методов ТРИЗ; опоры на невербальные средства самовыражения с последующей вербализацией, что учитывает повышенную регуляторную нагрузку билингвов; систематической рефлексии, формирующей метакогнитивные умения; дублирования инструкций на двух языках, обеспечивающего понимание и снижающего когнитивные затраты; а также вовлечения родителей в процесс закрепления достигнутых результатов.

Выводы по III главе

С учётом особенностей творческого мышления старших дошкольников-билингвов был проведён отбор методов ТРИЗ, направленных на развитие всех трёх компонентов дивергентного мышления - беглости, гибкости и оригинальности. Разработанная коррекционно-развивающая программа включала 15 занятий, построенных на игровых сюжетах и сочетающих вербальные и невербальные задания. Инструкции к заданиям предъявлялись на удмуртском языке, при необходимости дублировались на русском, что снижало языковую тревожность и когнитивную нагрузку у детей-билингвов.

Сравнение с контрольной группой, не участвовавшей в формирующей программе, показало, что естественное возрастное развитие и эффект повторного тестирования дают лишь незначительный прирост, тогда как в экспериментальной группе произошёл качественный скачок. По завершении формирующего эксперимента проведена повторная диагностика творческого мышления. Статистический анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни выявил значимые различия между экспериментальной и контрольной группами.

Качественный анализ показал, что дети экспериментальной группы стали демонстрировать конструктивные способы творческого реагирования: они перестали ограничиваться однотипными, стереотипными ответами, значительно увеличили количество генерируемых идей, научились переключаться между разными смысловыми категориями, а также чаще предлагать оригинальные, нестандартные решения. Дети с низкой речевой активностью и языковой неуверенностью преодолели страх ошибки, начали активно комментировать свои работы, использовать слова из обоих языков.

В программу включена совместная работа с родителями: ознакомительная встреча (разъяснение целей и содержания программы, методов ТРИЗ) и итоговая консультация по результатам диагностики. Это позволило создать единую поддерживающую среду для развития творческого

мышления ребёнка в семье и обучить родителей простейшим приёмам стимуляции дивергентного мышления в домашних условиях.

Таким образом, разработанная коррекционно-развивающая программа на основе методов Теории решения изобретательских задач доказала свою эффективность: после формирующего воздействия в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый прирост всех компонентов творческого мышления – беглости, гибкости и оригинальности. Полученные данные подтверждают, что предложенная программа может быть рекомендована для использования в работе с детьми-билингвами старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных учреждений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование, посвящённое проблеме развития творческого мышления старших дошкольников-билингвов средствами Теории решения изобретательских задач, позволяет сформулировать следующие итоговые выводы и заключения.

Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями современного общества к формированию личности, способной к гибкой адаптации, нестандартному решению проблем, а также необходимостью учёта специфики когнитивного развития детей, воспитывающихся в условиях двуязычия. Несмотря на признанный потенциал билингвального опыта для развития когнитивной гибкости, механизмы влияния двуязычия на творческое мышление остаются недостаточно изученными, особенно в старшем дошкольном возрасте-сензитивном периоде становления дивергентных процессов.

Целью работы являлась разработка и апробация программы развития творческого мышления старших дошкольников-билингвов на основе методов Теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) и изучение её эффективности. Для достижения цели были последовательно решены следующие задачи.

Первая задача-изучение состояния проблемы в психолого-педагогической литературе. Теоретический анализ показал, что творческое мышление в рамках психометрического подхода (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, В.Н. Дружинин) трактуется как способность к дивергентному мышлению, проявляющаяся в беглости, гибкости и оригинальности. Дополнительные аспекты раскрыты в работах Г. Линдсея (внутренние барьеры), Э. де Боно (латеральное мышление), Я.А. Пономарёва (чувствительность к побочным продуктам), Л.С. Выготского (единство воображения и мышления). Разработана структурная модель творческого мышления, включающая три компонента. Обосновано, что старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития

творческого мышления в силу созревания префронтальной коры и исполнительных функций (когнитивная гибкость, ингибиторный контроль). Билингвальный опыт, тренируя механизмы переключения и подавления нецелевого языка, создаёт благоприятную нейрокогнитивную основу для вербальной креативности.

Вторая и третья задачи-эмпирическое изучение творческого мышления старших дошкольников-билингвов. На констатирующем этапе (25 детей 6–7 лет) с помощью батареи тестов Е.Е. Туник выявлено, что большинство детей демонстрируют средний уровень вербальной беглости (64%), гибкости (56%) и оригинальности (60%). При этом низкие показатели по невербальной гибкости достигают 32%, по невербальной оригинальности-28%, что указывает на шаблонность образного мышления. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

Четвёртая задача-разработка и апробация программы. Создана коррекционно-развивающая программа из 15 практических занятий. Занятия проводились в игровой форме с опорой на сказочный сюжет.

Результаты формирующего эксперимента доказали эффективность программы. Статистический анализ выявил достоверное повышение всех показателей творческого мышления в экспериментальной группе по сравнению с контрольной. Кроме того, качественный анализ подтвердил, что дети стали активнее генерировать идеи, свободнее переключаться между смысловыми категориями, преодолели языковую неуверенность и внутреннюю цензуру.

Таким образом, гипотеза исследования получила полное эмпирическое подтверждение.

Перспективой дальнейшей работы видится лонгитюдное наблюдение за выпускниками экспериментальной группы для оценки устойчивости сформированных навыков в начальной школе, а также адаптация программы для других категорий детей с особыми образовательными потребностями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахутина Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход : учебное пособие / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — Санкт-Петербург : Питер, 2020. — 320 с. — ISBN 978-5-91180-958-4.
2. Альтшуллер Г. С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. — 10-е изд. — Москва : Альпина Паблишер, 2024. — 400 с. — ISBN 978-5-9614-1494-3.
3. Боно Э. де. Искусство думать: Латеральное мышление как способ решения сложных задач / Э. де Боно ; пер. с англ. — Москва : Альпина Паблишер, 2026. — 176 с. — ISBN 978-5-9614-4905-1.
4. Воронова М. Н. Лонгитюдное исследование развития высших психических функций у младших школьников / М. Н. Воронова, А. А. Корнеев, Т. В. Ахутина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2013. — № 4. — С. 48–64.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Перспектива, 2021. — 125 с.
6. Гальперин П. Я. Психология: предмет и метод : избранные психологические труды / П. Я. Гальперин ; научный редактор Г. В. Бурменская. — Москва : Издательство Московского университета, 2023. — 843, [5] с. — (Труды выдающихся ученых МГУ). — ISBN 978-5-19-011731-8.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления : сборник переводов с немецкого и английского / под ред. А. М. Матюшкина. — Москва : Прогресс, 1965. — С. 433–456.
8. Глинкина Т. А. Креативность как комплекс интеллектуальных и личностных характеристик / Т. А. Глинкина // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2008. — № 1. — С. 128–132. — ISSN 2076-5892.

9. Дружинин В. Н. Психология общих способностей : учебное пособие / В. Н. Дружинин. — 2-е изд., расш. и доп. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 359 с.
10. Дьяченко О. М. Развитие воображения дошкольника : методическое пособие для воспитателей и родителей / О. М. Дьяченко. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 126, [1] с. — (Библиотека воспитателя).
11. Запорожец А. В. Психология действия : избранные психологические труды / А. В. Запорожец. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 2000. — 736 с. — (Психологи Отечества). — ISBN 5-89502-104-2.
12. Каразаева А. Ю. Взаимосвязь креативности и полушарных процессов селекции информации: значение моторной асимметрии : автореферат дис. ... кандидата биологических наук : 03.03.01 / Каразаева Анастасия Юрьевна. — Новосибирск, 2011. — 37 с.
13. Кравцова Е. Е. Психологические основы развития воображения в дошкольном возрасте : автореферат дис. доктора психологических наук : 19.00.07 / Кравцова Елена Евгеньевна. — Москва, 2006. — 48 с.
14. Куфтяк Е. В. Билингвизм у детей: влияние на когнитивно-коммуникативное развитие и инструменты измерения / Е. В. Куфтяк, Л. М. Ханухова, Е. В. Пойманова // Современное дошкольное образование. — 2019. — № 2 (92). — С. 30–39. — DOI: 10.24411/1997-9657-2019-10042.
15. Кэмпбелл Д. Т. Экспериментальные и квазиэкспериментальные планы для исследований / Д. Т. Кэмпбелл, Дж. С. Стэнли ; пер. с англ. А. В. Назаровой, под ред. Т. Г. Захаровой. — Москва : Инфра-М, 2018. — 248 с. — (Научная мысль). — ISBN 978-5-16-014780-2.
16. Лейкин М. Влияние билингвизма на математическую креативность в раннем детстве / М. Лейкин, Э. Товли // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7, № 36. — С. 1–9. — DOI: 10.54359/ps.v7i36.590.

17. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. — Москва : URSS, 2020. — 312 с.
18. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев ; под ред. и с предисл. Д. А. Леонтьева. — 5-е изд., испр. и доп. — Москва : Смысл, 2020. — 627 с. — ISBN 978-5-89357-396-1.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — 2-е изд., стер. — Москва : Смысл : Academia, 2005. — 352 с. — ISBN 5-89357-153-3.
20. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Холл, Р. Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. — 2-е изд. — Москва : Изд-во Московского университета, 2001.
21. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для вузов / А. Р. Лурия. — [б. м.] : Питер, 2025. — 384 с. — (Мастера психологии). — ISBN 978-5-4461-1899-1.
22. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. — 3-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2019. — 400 с. — ISBN 978-5-4461-0969-8.
23. Меерович М. И. Технология творческого мышления / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. — 4-е изд. — Москва : Альпина Паблишер, 2022. — 505 с. — ISBN 978-5-9614-6870-0.
24. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков. — Москва, 2011. — 187 с.
25. Пономарев Я. А. Психология творения : избранные психологические труды / Я. А. Пономарев. — Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : МОДЭК, 1999. — 480 с. — (Психологи Отечества). — ISBN 5-89395-067-4.

26. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
27. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Р. Роджерс. — Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. — 258 с. — (Современная психология. Теория и практика). — ISBN 978-5-88230-349-4.
28. Сардалова И. М. Билингвистический опыт как фактор развития воображения у детей дошкольного возраста / И. М. Сардалова, С. Г. Агаркова // Молодой ученый. — 2020. — № 5 (295). — С. 325–327.
29. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 96 с.
30. Фрейд З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд ; пер. с нем. — Москва : Азбука-Аттикус, 2019. — 288 с. — ISBN 978-5-389-16843-5.
31. Хотинец В. Ю. Связь executive functions с функциями регуляции активности у младших школьников — монолингвов и билингвов — в начале школьного обучения / В. Ю. Хотинец, Ю. О. Новгородова, Д. С. Павлова, О. В. Кожевникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. — 2024. — Т. 21, № 3. — С. 739–763.
32. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–65. — ISSN 0130-6928.
33. Шкловский В. Б. Искусство как прием / В. Б. Шкловский // Самое шкловское : сборник / [сост. А. Берлина]. — Москва : АСТ : Редакция Елены Шубиной, 2017. — С. 11–27. — ISBN 978-5-17-100046-2.
34. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. — 2-е изд. — Москва : Владос, 2010. — 360 с. — ISBN 5-691-00256-2.

35. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. — Москва : Канон+, 2019. — 336 с. — ISBN 978-5-88373-580-5.
36. Agostini V. Bilingual education enhances creative fluency and flexibility over the first year of primary school / V. Agostini, I. A. Apperly, A. Krott // *Bilingualism: Language and Cognition*. — 2025. — Vol. 28, № 3. — P. 728–739. — DOI: [10.1017/S1366728924001019](https://doi.org/10.1017/S1366728924001019)--2.
37. Benedek M., Jauk E., Sommer M., Arendasy M., Neubauer A. C. Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity // *Intelligence*. — 2014. — Vol. 46. — P. 73–83. — DOI: [10.1016/j.intell.2014.05.007](https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.05.007).
38. Bialystok E. The bilingual adaptation: How minds accommodate experience / E. Bialystok // *Psychological Bulletin*. — 2017. — Vol. 143, no. 3. — P. 233–262. — DOI: 10.1037/bul0000099.
39. Diamond A. Executive Functions / A. Diamond // *Annual Review of Psychology*. — 2013. — Vol. 64. — P. 135–168. — DOI: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
40. Fernández-Fontecha A. Examining the relations between semantic memory structure and creativity in second language / A. Fernández-Fontecha, Y. N. Kenett // *Thinking Skills and Creativity*. — 2022. — Vol. 45. — Article 101067. — DOI: [10.1016/j.tsc.2022.101067](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101067)-.
41. Gao Z. The unity and diversity of verbal and visuospatial creativity: Dynamic changes in hemispheric lateralisation / Z. Gao, X. Wu, Y. Yan, M. Li, F. Qin, M. Ma, X. Yuan, W. Yang, J. Qiu // *Human Brain Mapping*. — 2023. — Vol. 44, № 17. — P. 6031–6042. — DOI: [10.1037/bul0000301](https://doi.org/10.1037/bul0000301)-.
42. Gordon W. J. J. *Synectics: The Development of Creative Capacity* / W. J. J. Gordon. — New York : Harper Perennial, 2015. — 192 p. — ISBN 978-0060324308.

43. Gunnerud H. L. Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis / H. L. Gunnerud, D. ten Braak, E. K. L. Reikerås, E. Donolato, M. Melby-Lervåg // *Psychological Bulletin*. — 2020. — Vol. 146, № 12. — P. 1059–1083. — DOI: [10.1037/bul0000301](https://doi.org/10.1037/bul0000301)-.
44. Hattie J. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning* / J. Hattie. — London : Routledge, 2012. — 286 p. — ISBN 9780415690157.
45. Kharkhurin A. V. *Multilingualism and Creativity* / A. V. Kharkhurin. — Bristol : Multilingual Matters, 2012. — 220 p.
46. Legault J. A longitudinal investigation of structural brain changes during second language learning / J. Legault, A. Grant, S.-Y. Fang, P. Li // *Brain and Language*. — 2019. — Vol. 197. — Article 104661. — DOI: [10.1080/10400419.2014.961779](https://doi.org/10.1080/10400419.2014.961779)-.
47. Li T. Gray matter density within the middle cingulate gyrus mediates the relationship between English proficiency and verbal creativity / T. Li, J. Sun, Z. Ren, J. Qiu // *Thinking Skills and Creativity*. — 2023. — Vol. 49. — Article 101344. — DOI: [10.1016/j.tsc.2023.101344](https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101344)-.
48. Martinez A. E. A cognitive network analysis of semantic associates in monolingual English speakers and learners of Kaqchikel / A. E. Martinez, M. S. Vitevitch // *Bilingualism: Language and Cognition*. — 2024. — Vol. 27, № 6. — P. 1046–1052. — DOI: [10.1017/S1366728924000762](https://doi.org/10.1017/S1366728924000762)-.
49. Mårtensson J. Growth of language-related brain areas after foreign language learning / J. Mårtensson, J. Eriksson, N. C. Bodammer, M. Lindgren, M. Johansson, L. Nyberg, M. Lövdén // *NeuroImage*. — 2012. — Vol. 63, № 1. — P. 240–244. — DOI: [10.1016/j.neuroimage.2012.06.043](https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043).
50. Medvedev M. A. Bilingualism and creativity in problem solving among male university students / M. A. Medvedev // *Creativity Studies*. — 2020. — Vol. 13, № 2. — P. 308–324. — DOI: [10.3846/cs.2020.10903](https://doi.org/10.3846/cs.2020.10903).

51. Russ S. W. Developmental approaches to creativity / S. W. Russ, J. A. Fiorelli // *The Cambridge Handbook of Creativity* / ed. by J. C. Kaufman, R. J. Sternberg. — Cambridge : Cambridge University Press, 2010. — P. 233–249.
52. Ryan R. M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R. M. Ryan, E. L. Deci. — New York : The Guilford Press, 2017. — 756 p. — ISBN 9781462528769.
53. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth / E. P. Torrance // *Creativity : a reader for writers* / edited by Ryan M. Roderick, Jamila A. Cupell. — New York : Oxford University Press, 2001. — P. 147–159. — ISBN 978-0195122567.
54. Wang S. Bilingual verbal and nonverbal creative behavior / S. Wang // *International Journal of Bilingualism*. — 2010. — Vol. 14, № 2. — P. 211–226. — DOI: [10.1177/1367006910363060](https://doi.org/10.1177/1367006910363060).
55. Yang J. Bilingual profiles differentially predict executive functions during early childhood: A latent profile analysis / J. Yang, et al. — Cambridge : Cambridge University Press, 2023. — DOI: [10.1017/S1366728923000494](https://doi.org/10.1017/S1366728923000494).
56. Zhong Y. Differences in cognitive inhibition between persons with high and low creativity: Evidences from behavioral and physiological studies / Y. Zhong, W. Zhang, Y. Li, W. Fan // *Acta Psychologica Sinica*. — 2018. — Vol. 50, № 11. — P. 1197–1211. — DOI: [10.3724/SP.J.1041.2018.01197](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2018.01197).
57. Zhong Y. Differences in cognitive inhibition between persons with high and low creativity: Evidences from behavioral and physiological studies / Y. Zhong, W. Zhang, Y. Li, W. Fan // *Acta Psychologica Sinica*. — 2018. — Vol. 50, № 11. — P. 1197–1211. — DOI: [10.3724/SP.J.1041.2018.01197](https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2018.01197).

ВКР у дгу