

**ІВАНОВА ВІКТОРІЯ ВІКТОРІВНА**

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівського державного університету, м. Мукачево*

**ПАЛЬКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА**

*доцент кафедри педагогіки та психології Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат психологічних наук, м. Ужгород*

**УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ  
У ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД ВІД ДОШКІЛЬНОГО ДО  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

В статті розглянуті наукові підходи вітчизняних та зарубіжних вчених до проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Охарактеризовано умови та засоби формування творчих здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Встановлено, що розвиток творчих здібностей дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку доцільно здійснювати шляхом розвитку гнучкості мислення у процесі розв'язання творчих задач комбінаторного типу.

**Ключові слова:** *творчість, творчі здібності, творча діяльність, перехідний період, дошкільний вік, молодший шкільний вік.*

**Постановка проблеми.** Старший дошкільний та молодший шкільний вік є надзвичайно важливими в онтогенезі особистості, оскільки саме в цей період здійснюється перехід до навчальної діяльності, адаптація особистості до нової соціальної ситуації розвитку. Досліджуючи творчі здібності дослідники вказують на нестабільність, динаміку в розвитку цих феноменів у дитячому віці, про складність прогнозу через гетерохронність психічного розвитку, часто розуміючи під цими феноменами насамперед інтелектуальний розвиток. Перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку є кризовим періодом. Наявність негативних явищ у симптомокомплексі перехідного періоду – вторинна ознака. Головна ознака полягає в тому, що негативна симптоматика, із зростанням якої відбувається зростання позитивної, є тіньовою, зворотною стороною позитивних зрушень, котрі розгортаються в структурі особистості дитини. Криза перехідного періоду полягає не в існуванні негативних явищ, а в небезпеці упущення в розвитку позитивних психологічних особливостей, які постають за ними. Важливим є пошук ефективних умов і засобів розвитку творчих здібностей дітей в означений період.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблемами дитячої творчості у вітчизняній психології займалися відомі дослідники Л.С.Виготський, О.В.Запорожець, Н.С.Лейтес, М.М.Поддьяков, Д.Б.Богоявленська, Л.А.Венгер, А.А.Мелік-Пашаєв, О.М.Матюшкін, О.М.Дьяченко, В.Т.Кудрявцев, Ю.Д.Бабаєв, В.С.Юркевич та ін. Дослідження особливостей розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку пов'язані з іменами Л.С.Виготського, О.М.Леонт'єва, О.В.Запорожця, Д.Б.Ельконіна, Л.І.Божович, П.М.Якобсона, П.Я.Гальперіна, Л.А.Венгера, В.С.Мухіної, А.І.Подольського, Л.Ф.Обухової, А.К.Маркової та ін.

**Мета дослідження** – на основі теоретичного аналізу наукових підходів обґрунтувати умови та засоби розвитку творчих здібностей у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу та результатів досліджень.** Означена проблематика вивчається переважно в рамках того чи іншого вікового періоду. Так, психологічним особливостям розвитку дошкільників присвячено праці Л.І.Божович, Г.С.Костюка, В.К.Котирло, С.Є.Кулачківської, О.І.Кульчицької, В.С.Мухіної, Т.О.Піроженко, Ю.О.Приходько та ін. З іншого боку проблематика молодшого шкільного віку пов'язана головним чином з вивченням психологічних процесів адаптації до шкільного навчання, формування навчальної діяльності, довільності поведінки, моральних якостей та ін. (Бех І.Д., Божович Л.І., Давидов В.В., Дусавицький О.К., Запорожець О.В., Костюк Г.С. й ін.).

В останні десятиріччя особливої популярності набули дослідження умов та засобів розвитку творчості та творчих здібностей дітей від 3 до 10 років [13]. Разом з тим, теоретичні основи психологічних чинників розвитку творчості розроблялися ще класиками вітчизняної та зарубіжної психології. Зокрема, Л.С.Виготський, вважає творчі здібності як такі, що визначаються біологічними передумовами, фізіологічними задатками і є продуктом історичного і онтогенетичного розвитку.

Дослідження Д.Б.Богоявленської, О.М.Матюшкіна показали, що головною умовою розвитку творчих здібностей є особистісний розвиток дитини в середовищі, що має високу міру невизначеності і багатоваріантність у плані чисельності можливостей. Невизначеність стимулює творчий пошук, багатоваріантність – можливість знаходження творчих рішень.

Існують дані, згідно з якими наслідування є надзвичайно важливим для формування творчості дітей. Так, Р.Стернберг та Дж.Девідсон довели, що внутрішньосімейні стосунки, в яких існують зразки творчої поведінки, впливають на розвиток незалежної, творчої особистості.

Творча поведінка дитини проходить як стадію індивідуалізації, так і соціалізації, має свої сензитивні періоди. Саме в 3-5 років

обов'язковим чинником розвитку творчості є створення умов для цього, коли світ сприймається дитиною проблемним і загадковим [13]. Не менш важливою є емоційна підтримка творчої поведінки з боку дорослих. Творча активність зростає тоді, коли оточуючі дорослі заохочують творчі прояви дітей. Крім цього, Д.Б.Богоявленська вважає, що мотивами творчості можуть бути мотиви престижу, першості, слави [3, с. 35].

У деяких випадках пригнічення, заборона творчої діяльності приводить до зростання творчої активності дітей. Але ці дані стосуються переважно підліткового та юнацького віку. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку пригнічення ініціативи, неприйняття дорослими творчої поведінки призводить до зниження творчої активності.

На запитання про умови актуалізації творчого мислення Р.Стернберг та Т.Любарт [13] пропонують власну інвестиційну теорію креативності. Згідно з нею, стратегії творчого розвитку зводяться до навчання: творчому мисленню потрібно навчати. Джерелами творчості є інтелектуальні здібності, знання, стилі мислення, особистісні характеристики, мотивація та оточення. Поєднання цих чинників різне для різних видів творчої діяльності. Передумовами розвитку творчого мислення є такі стратегії у навчанні, як заохочення розумного ризику, заохочення вміння знаходити; формулювати і розв'язувати проблеми; надання вільного часу для творчої діяльності; винагорода творчих ідей та результатів; заохочення сумнівів, що виникають щодо загальноприйнятих положень; терпимість до невизначеності тощо.

На думку інших авторів, зокрема, Г.С.Альтшуллера, базовою умовою для розвитку творчості дітей є формування таких особистісних якостей як готовність долати перешкоди, мати достойну мету, вміння планувати дії та діяльність і досягати її здійснення [1]. Представники гуманістичної психології А.Маслоу та К.Роджерс вважають, що творчі здібності можуть знижуватися без саморегуляції та самоактуалізації в навчанні та вихованні. Важливою умовою творчої активності є безумовне позитивне прийняття свого Я [13].

Отже, головною умовою розвитку творчих здібностей є навчання, побудоване за принципом розвивального. Л.С.Виготський сформулював підхід до розвивального навчання, який полягає в тому, що навчання веде за собою розвиток. Згідно Л.С.Виготського, розвивальне навчання «добудовує» відсутні або недостатні «ланки» психіки, необхідні для якої-небудь діяльності, у тому числі й творчої.

Принципи та зміст розвивального навчання розроблялися Л.В.Занковим, Д.Б.Ельконіним та В.В.Давидовим. Всі вказані підходи належать до молодшого шкільного віку. Зокрема, Л.В.Занков акцентував увагу на всебічному розвитку учня, Д.Б.Ельконін та В.В.Давидов – на розвитку теоретичного мислення. В річищі нашого

дослідження цікавим є система Л.В.Занкова, його положення про високий рівень трудності навчання, усвідомленні учнем суб'єктності навчальної діяльності, недоцільності поділу дітей за здібностями (кожен просувається у своєму розвитку в результаті співробітництва з різними за розвитком дітьми).

Якщо зосереджувати увагу на дошкільному віці, то слід згадати Л.А.Венгера, який зосереджується на засобах розвитку наочно-образного мислення та уяви: побудова і використання наочних моделей, використання заміників та символізація [4].

Не менш значущими є праці І.С.Якиманської, що стосуються функцій особистісно-орієнтованого розвивального навчання, яке повинне змінити спрямованість педагогічних впливів: не від дорослого до дитини, а навпаки, від дитини до дорослого. Крім того, вона виявила особистісні риси кожної дитини як окремого суб'єкта пізнання. Принципи особистісно орієнтованого навчання узгоджуються з визначенням В.В.Репкіна: це навчання, зміст, методи і форма організації якого прямо орієнтовані на закономірності розвитку.

Суть розвивального навчання зводиться до формування активного пізнавального інтересу, пошукового, дослідницького характеру. Діти засвоюють способи творчої діяльності, в групі з іншими дітьми ведуть пошук нового, раніше невідомого в проблемній ситуації. На думку О.М.Матюшкіна, проблемна ситуація визначається як психічний стан суб'єкта, що відчуває пізнавальне або практичне утруднення [10]. В.Т.Кудрявцев вважає, що проблемна ситуація – це протиріччя у формі запитання, поставленого самому собі [13]. Розв'язання протиріччя, на думку Є.Н.Веракса, веде до оволодіння дошкільниками загальними принципами діалектичного світобачення [5]. О.М.Матюшкін вважає, що проблемне навчання орієнтоване на власну пізнавальну активність, а тому умовою розвитку творчих здібностей є усвідомлення дитиною проблемності середовища і заохочувана дорослим самоініційована активність, властива суб'єкту пізнання [10].

Відмінність традиційного навчання від розвивального, на думку М.М.Поддьякова, полягає в тому, що останнє спрямоване не на відтворення діяльності, а на перетворення її [12].

В зарубіжній психології існують різноманітні технології та програми розвивального навчання, серед яких відомі концептуальні моделі «Вільний клас», «Структура інтелекту - SOI» Дж.Гілфорда, «Три види збагачення навчальної програми» Дж.Рензуллі, «Таксономія цілей навчання» Б.Блума. Популярним є дослідницький метод навчання на основі розв'язання проблем Дж.Дьюї, Х.Таба, Дж.Брунера. Відомі також використання гри та дискусії у навчання. Цікавими є рекомендації С.Парнса зі створення творчої обстановки у ході навчання, а саме: усувати внутрішні перепони творчим проявам

через відмову від негативних оцінок; показувати дітям можливості використання метафор та аналогій (синектика); підтримувати живість уяви; дисциплінувати уяву, робити її керованою; розвивати сприйнятливність; підвищувати чутливість, широту і насиченість сприймання всього оточуючого; допомагати дітям бачити смисл, загальну спрямованість їхньої творчої діяльності.

Численні дослідники пропонують не тільки концептуальні моделі розвитку творчості, але й розробляють програми навчання і розвитку дітей. Це, зокрема, програми Л.А.Венгера та О.М.Дьяченко «Розвиток» та «Обдарована дитина»; розробки з виховання дитячої обдарованості А.І.Савенкова; методика продуктивного навчання А.В.Хуторського; «Логіка і уява» Л.І.Шрагіної; тренінги розвитку креативності через гімнастику почуттів В.С.Гіппіус; психологія навчання художній творчості А.І.Красило, методика творчого тренінгу КАРУС В.О.Моляко, адаптована для використання у дошкільному та молодшому шкільному віці [13].

Психологічна література містить описи різних моделей, технологій, програм та рекомендацій з навчання дошкільників та молодших школярів творчому мисленню. Однак у більшості випадків автори рекомендують робити певний відбір дітей до спеціалізованих груп, класів, установ (за мірою обдарованості), що складно зробити через численні труднощі. Нині найбільш оптимальним є створення таких програм та технологій, які можна було б використовувати в загальноосвітніх установах.

У запропонованих програмах мало уваги приділяється використанню активних методів навчання. Більшість моделей носить дещо фрагментарний характер, не охоплюють період від трьох до десяти років, використовуються переважно в навчальній діяльності.

Деякі дослідники пов'язують формування творчих здібностей з використанням активних методів навчання. Методологічні засади активних методів навчання розроблялися у працях П.Г.Щедровицького, Е.В.Ільєнкова, А.І.Красило. На їхню думку, проблема активних методів і форм навчання у широкому значенні не зводиться до зацікавленості та захоплення дитини навчанням. Це соціальна, культурно-історична та психологічна проблема, пов'язана не тільки з типами активізації творчого процесу у навчанні, а й більшою мірою з системним переосмисленням парадигми освіти, що панує в суспільстві. З раннього дитинства необхідно визнавати суб'єктність дитини, її активне творче начало, її самовизначення, що співвідноситься з метою та змістом навчання, її вільного вибору. Дитяча творчість виявляється в активності дитини в різних видах діяльності і поза активністю не може розвиватися, формуватися і взагалі існувати.

Історія становлення активних методів навчання має три етапи: зародження ідей; емпіричний етап; етап поширення і застосування у

формі рефлексії. Ще Сократ вів своїх учнів до досягнення знань не шляхом передачі знань, а за допомогою запитань. Польський педагог Я.А.Коменський зазначав, що мислити чужим розумом не можна, необхідно дати дитині можливість самостійного пошуку та судження [13]. До початку ХХ сторіччя в педагогічній психології існує думка про те, що дитина у ході навчання повинна виявляти активність.

У ході експериментальних досліджень виявлено, що дитина, повторюючи діяльність, не вчиться, не розвиває творче мислення. Справжнє засвоєння, присвоєння способів діяльності відбувається через аналіз, усвідомлення, рефлексію, які неможливі без активності дитини. На думку Р.М.Грановської, відсутність усвідомленої, самостійної учбової діяльності і творчої діяльності формує «хронічну травму» в дітей. Дослідниця описує методи активного навчання, які ґрунтуються на ділових, рольових, імітаційних іграх. На підставі розробок Д.Б.Ельконіна [14] розробляються методи «інцидентів», «конкретних ситуацій», «занурення» та ін.

За кордоном дослідники також зосереджують увагу на пошуку методів активізації творчого мислення і уяви. Зокрема, Алекс Осборн [13] створює метод психологічної активізації творчого процесу, мета якого – підвести групу до прийняття групового рішення. Цей метод одержав назву «мозкового штурму», який пізніше мав багато варіантів. Одночасно розробляються методи «каталогу» (Ф.Кунце), «фокальних об'єктів» (Ч.Вайтинг), «контрольних запитань» (А.Осборн і Т.Ейлоарт) [13]. Цінність розглянутих методів полягає в ігровому характері, опорі на розвинену уяву, можливості використовувати діалог, вільному висловлюванні думок, відсутності боязні критики.

70-ті роки ознаменовані в російській психології розробкою Г.П.Щедровицьким організаційно-діяльнісної гри (ОДГ) [13]. На відміну від імітаційних ігор, в яких чітко і жорстко визначені правила і ролі, ОДГ особистісно орієнтована, оскільки передбачає емоційну включеність, вироблення вміння діяти в нестандартних ситуаціях. У ході організації «колективної мисле діяльності» результатом ОДГ може стати розвиток самого колективу, зміни в мисленні і здібностях самих учасників, а також створення проекту.

Наступний етап розвитку активних методів навчання припадає на 80-ті роки, коли вони починають застосовуватися у практиці вузівського навчання, а також у психології та соціології – соціально-психологічний тренінг, дискусії, рольові ігри [1, 2, 5, 9], які мають на меті розвиток взаємодії у групі.

Після цього набуває поширення розробка Г.С.Альтшуллера – теорія розв'язання винахідницьких задач. Послідовники теорії розробляли теорію для інженерів-винахідників, але разом з тим розробили алгоритм розв'язання винахідницьких задач, який містить прийоми вирішення протиріч, оператори системного аналізу,

прийоми фантазування (фантограму), курс розвитку творчої уяви тощо. У практиці шкіл та дитячих садків розробляється технологія, побудована на розв'язанні проблемних завдань від казкових, побутових до технічних та дослідницьких.

Деякі аспекти активних методів навчання розроблялися О.М.Матюшкіним, А.П.Новгородцевою, А.А.Вербицьким, Ю.М.Ємельяноим, Л.М.Мітіною, А.м.Смолкіним та ін. Серед зарубіжних дослідників відомими є Є.Боно, В.Гордон, А.Осборн, Ф.Цвіккі. Дослідники виокремлюють головні ознаки активного психолого-педагогічного навчання. Вони є частиною моделі активного навчання, ознакою якого є провідна або перетворююча діяльність суб'єкта. Це пошукова, дослідницька, моделююча, ігрова, дискусійна діяльність. Виникає певне протиріччя між міркуваннями дослідників: з одного боку, необхідною є активність як якість суб'єкта, з іншого – визнається необхідність стимуляції та активізації творчої активності. Тому, з одного боку, слід розвивати потребу в творчій діяльності, з іншого – метою активних методів навчання є спонукання дитини мислити, шукати рішення, висувати гіпотези, ставити запитання.

Е.В.Ільєнков та О.М.Матюшкін [10] вважають підґрунтям активного навчання наявність проблемної ситуації та протиріччя в її розв'язанні. Більшість дослідників вважають активні методи навчання сучасною формою актуалізації знань, творчим підходом до їх засвоєння.

Стосовно творчих здібностей українські психологи частіше за все вживають не поняття активних методів навчання, а творчого тренінгу [8, 11] та розвивального навчання [63].

Розвивальне навчання передбачає органічне злиття навчання і розвитку, за якого навчання виступає не самоціллю, а умовою розвитку дітей. За такого навчання діти самостійно здобувають знання і способи дій, які перебудовують раніше одержані способи розв'язання задач, відкривають нові способи.

Частіше за все, як свідчать результати дослідження, діти використовують готові шаблони для розв'язання різних типів задач, не бачать можливості кількох варіантів розв'язання, не вміють змінювати неефективні способи.

Розвивальне навчання передбачає не передачу готових знань та схем розв'язання задач, а організацію такої діяльності, яка забезпечує формування в дітей продуктивного, творчого мислення, сприяє розв'язанню нестандартних задач.

Системотвірним чинником творчого мислення є його гнучкість. Гнучкість мислення передбачає пошук кількох варіантів розв'язання шляхом комбінування відомих елементів задачі. Гнучкість полягає у вмінні виявляти всі можливі приховані, неочевидні сторони, властивості, функції об'єкта і, використовуючи їх, швидко змінювати спосіб розв'язання.

За даними шереду дослідників [8, 11], формування творчості, творчих здібностей можливе шляхом включення суб'єкта до творчої діяльності. Моделлю творчої діяльності є процес розв'язання творчої задачі.

На нашу думку, розвиток творчих здібностей дітей перехідного періоду від дошкільного до молодшого шкільного віку доцільно здійснювати шляхом розвитку гнучкості мислення у процесі розв'язання творчих задач комбінаторного типу. В них розглядаються різні комбінації із заданих об'єктів, які відповідають певним умовам. У ході їх розв'язання діти використовують метод перебору, опираючись на міркування про можливість різних варіантів вибору, враховуючи задані умови. В основі таких міркувань лежить вияв всіх можливих сторін об'єктів, розгляд їх з різних позицій, що сприяє формуванню гнучкості мислення.

У психологічній літературі гнучкість мислення розглядається як важлива властивість продуктивного, творчого мислення. Гнучкість мислення виявляється у перебудові існуючих способів розв'язання задачі, в доцільному варіюванні способів, у зміні способу, що перестав бути ефективним, на оптимальний. Типовими завданнями на виявлення гнучкості мислення є завдання на виявлення різноманітних варіантів розв'язанні задачі. Зокрема, можливі варіанти використання певного об'єкта (цеглини, консервної банки, аркуша паперу). При цьому якщо людина пропонувала нестандартний спосіб використання об'єкта, то це свідчить про високий рівень розвитку гнучкості мислення.

В дослідженнях показано, що гнучкість мислення виявляється вже в дошкільному віці і починає бурхливо розвиватися до 5-6 років, хоча без спеціального навчання не досягає високого рівня розвитку у більшості дітей [7]. У молодшому шкільному віці спостерігається деяке уповільнення темпів розвитку гнучкості мислення, рівень її майже не відрізняється від старших дошкільників. У підлітковому віці знову йде збільшення темпів розвитку гнучкості мислення [7]. Причини такої динаміки вбачають в кількох причинах: 1) складна взаємодія між образними і логічними компонентами дитячого мислення, пов'язана з переходом від дошкільного до молодшого шкільного віку; 2) слабка наступність у розвивальному навчання, спрямованому на пошук різноманітних варіантів розв'язання задач, варіантів, не обов'язково пов'язаних з однозначним результатом. Якщо у дошкільному віці дитина при розв'язанні задач спирається переважно на образне мислення, засобами якого є уявлення, то шкільне навчання вимагає оперування поняттями. Складнощі у переході від образних засобів розв'язання мисленнєвих задач до понятійних пов'язуються з особливостями дитячих уявлень, які до 6-7 років не досягають узагальненості, схематичності, що не дає можливості шляхом абстрагування перейти до поняття.



Структуру гнучкості мислення складають її засоби – специфічні уявлення та мисленнєві дії що дозволяють оперувати ними. Мисленнєві дії містять аналіз ознак об'єкта, орієнтування на істотні в даній ситуації ознаки, виявлення відмінностей і подібностей, причинно-наслідкових зв'язків і залежностей, встановлення закономірностей.

Стратегія формування гнучкості мислення дітей ґрунтується на активізації уявлень та розвитку відповідних мисленнєвих дій. Особливо ефективними для її розвитку є математичні задачі, які дають змогу аналізувати різні для різних ситуацій основоположні властивості і зв'язки об'єктів. Саме математичні уявлення є тими уявленнями, в яких узагальнено структуруються властивості, зв'язки і відношення предметів та явищ і на основі яких виникають наукові поняття.

Вплив навчання математиці на розвиток гнучкості мислення відзначали шерег дослідників. Гнучкість і різнобічність мислення, на думку В.Ф.Паламарчук, залежить від уміння порівнювати об'єкти, свідомо знаходити нові ознаки в них, розглядаючи їх з різних сторін, що забезпечується вивченням фундаментальних основ математики.

При вивченні математичних здібностей вчені виокремлювали ті показники, які відносяться до проявів гнучкості мислення. Так, А.Н.Колмогоров вважав істотною особливістю математичного мислення «здатність знаходити шляхи розв'язання, які не підходять під стандартне правило». В.А.Крутецький вважав компонентом математичних здібностей «вільне переключення від однієї розумової операції до іншої, свободу від шаблонів і трафаретів» [9, с.79].

Шерег дослідників відзначають важливість формування гнучкості мислення у дошкільному та молодшому шкільному віці [12].

**Висновки.** Таким чином, формування творчих здібностей та творчого мислення дітей 6-7 років доцільно здійснювати через розвиток гнучкості мислення шляхом навчання розв'язанню математичних задач комбінаторного типу. Останні характеризуються як задачі, що вимагають вибору з деякої заданої множини її підмножини в тому чи іншому порядку, тобто розглядати ті чи інші комбінації, складені з букв, цифр або інших об'єктів. Оскільки в таких задачах йде мова про ті чи інші комбінації, їх називають комбінаторними. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці навчально-розвивальних завдань.

#### Список використаної літератури:

1. Альтшуллер Г.С. Алгоритм изобретения / Г.С. Альтшуллер - М.: Наука, 1973. - С.56-60.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская – Ростов-н/Д: Изд-во Рост. Ун-та, 1983. – 173 с.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская– М.: Академия, 2002. – 320 с.

4. Венгер Л.А. Воспитание и обучение (Дошкольный возраст) / Л.А. Венгер - М.: Педагогика, 1969. - 365 с.
5. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. - 1990. - № 4. - С. 5-14.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдо - М.: Педагогика, 1996. - 544 с.
7. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления у дошкольников // Вопросы психологии. - 1999. - № 4. - С. 28-34.
8. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / Коваленко А.Б. - К.: Геопринт, 1999. - 184 с.
9. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / Крутецкий В.А. - М.: Просвещение, 1968. - 432 с.
10. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / Матюшкин А.М. // Вопр. психологии. 1982. № 4. С.5-17.
11. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / Моляко В.А. - К.: Освіта України, 2007. - 388 с.
12. Поддьяков Н.Н. Новые подходы к исследованию мышления дошкольников / Поддьяков Н.Н. // Вопросы психологии. - 1985. - № 2. - С. 105-117.
13. Психологические исследования творческой деятельности / [под ред. О.К.Тихомирова] - М.: Наука, 1975. - 253 с.

#### **References:**

1. Altshuller H.S. Alhorytm yzobretenyia / H.S. Altshuller - M.: Nauka, 1973. - S.56-60.
2. Bohoiavlenskaia D.B. Yntellektualnaia aktyvnost kak problema tvorchestva / D.B. Bohoiavlenskaia - Rostov-n/D: Yzd-vo Rost. Un-ta, 1983. - 173 s.
3. Bohoiavlenskaia D.B. Psykholohyia tvorcheskykh sposobnostei / D.B. Bohoiavlenskaia - M.: Akademyia, 2002. - 320 s.
4. Venher L.A. Vospytanye u obuchenye (Doshkolnyi vozrast) / L.A. Venher - M.: Pedahohyka, 1969. - 365 s.
5. Veraksa N.E. Dyalektycheskoe myshlenye y tvorchestvo / N.E. Veraksa // Voprosy psykholohyy. - 1990. - № 4. - S. 5-14.
6. Davydov V.V. Teoryia razvyvaiushcheho obuchenya / V.V. Davydo - M.: Pedahohyka, 1996. - 544 s.
7. Ermakova E.S. Formyrovanye hybkosty myshleniya u doshkolnykov // Voprosy psykholohyy. - 1999. - № 4. - S. 28-34.
8. Kovalenko A.B. Psykholohiia rozuminnia / Kovalenko A.B. - K.: Neoprynt, 1999. - 184 s.
9. Krutetskyi V.A. Psykholohyia matematycheskykh sposobnostei shkolnykov / Krutetskyi V.A. - M.: Prosveshchenye, 1968. - 432 s.
10. Matiushkyn A.M. Psykholohycheskaia struktura, dynamyka y razvytye poznavatelnoi aktyvnosty / Matiushkyn A.M. // Vopr. psykholohyy. 1982. № 4. S.5-17.
11. Moliako V.A. Tvorcheskaia konstruktolohyia (prolehomeny) / Moliako V.A. - K.: Osvyta Ukrainy, 2007. - 388 s.
12. Poddiakov N.N. Novye podkhody k yssledovaniyu myshleniya doshkolnykov / Poddiakov N.N. // Voprosy psykholohyy. - 1985. - № 2. - S. 105-117.
13. Psykholohycheskye yssledovaniya tvorcheskoi deiatelnosty / [pod red. O.K.Tykhomyrova] - M.: Nauka, 1975. - 253 s.

**Иванова В.В., Палько Т.В.**

**Условия развития творческих способностей в переходный период от дошкольного к младшему школьному возрасту**

В статье рассмотрены научные подходы отечественных и зарубежных ученых к проблеме развития творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Охарактеризованы условия и средства формирования творческих способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста. Установлено, что развитие творческих способностей детей переходного периода от дошкольного к младшему школьному возрасту целесообразно осуществлять путем развития гибкости мышления в процессе решения творческих задач комбинаторного типа.

**Ключевые слова:** *творчество, творческие способности, творческая деятельность, переходный период, дошкольный возраст, младший школьный возраст.*

**V.Ivanova, T. Pal'ko**

**The conditions of development of creative abilities in the transitional period from preschooler to younger school age**

Senior preschool and junior school age are extremely important in the ontogeny of the individual, because during this period it has been the transition to educational activities, the adaptation of the individual to new social situation of development. Investigating creative abilities, researchers have pointed to instability, dynamics in the development of these phenomena in childhood, the complexity of prognosis through heterochrony of mental development, often understanding these phenomena primarily intellectual development. The transition from preschool to primary school age is a crisis period. The existence of negative phenomena in the symptom-complex of the transition period is a secondary feature. The main sign is that the negative symptomatology, with the growth of the positive, is the shadow, the reverse of the positive shifts that unfold in the structure of the child's personality. The transition crisis lies not in the existence of negative phenomena, but in the danger of omission in the development of positive psychological characteristics that arise behind them. It is important to find effective conditions and tools for the development of children's creative abilities in the directed period.

The article has dealt with the scientific approaches of national and foreign scientists to the problem of development of creative abilities of children of preschool and primary school age. It has been characterized the conditions and means of forming the creative abilities of children of preschool and primary school age. It has been found that the development of creative abilities of children in transition from preschool to primary school age should be carried out by developing the flexibility of thinking in the process of solving creative combinatorial problems.

**Key words:** *creativity, creative abilities, creative activity, transitional period, preschool age, younger school age*