

Глава I. Проблема развития креативных способностей младших школьников в учебном процессе

§ 1. Состояние проблемы развития креативных способностей в теории и педагогической практике

На протяжении многих лет проблема развития творческих способностей учащихся привлекает к себе пристальное внимание представителей самых различных областей научного знания – философии, педагогики, психологии, лингвистики и других. Это связано с постоянно возрастающими потребностями современного общества в активных личностях, способных ставить новые проблемы, находить качественные решения в условиях неопределенности, множественности выбора, постоянного совершенствования накопленных обществом знаний, так как в наши дни талант и творческая одаренность становятся залогом экономического процветания и средством национального престижа [118, с. 4].

Исследуя природу творчества, ученые предложили называть способность, соответствующую творческой деятельности, креативностью (Дж. Гилфорд, Е. Торренс, А. Маслоу и др.). Это понятие первоначально приобрело значение в контексте психологического знания (в начале 50-х годов XX века).

В многочисленных научных трудах, посвященных изучению проблемы развития творческих (креативных) способностей личности, Г.С. Альтшуллер, В.И. Андреев, Г.С. Батищев, И.П. Волков, И.П. Иванов, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер [2; 10; 18; 51; 84; 106; 113] и др. [118; 127; 143; 154; 186; 207; 224; 235] констатируют, что в каждой области научного знания существуют различные взгляды на данную проблему.

В связи с тем, что исследуемая проблема многоаспектна и неоднозначна в современной дидактике, считаем необходимым рассмотреть ее с философских, психологических и педагогических позиций.

В философской литературе творческие способности рассматриваются как «...качественный уровень развития способностей, выражающийся понятием таланта и гениальности. Их различие обычно проводится по характеру полученных продуктов деятельности. Талантом называют такую совокупность способностей, которая позволяет получить продукт деятельности, отличающийся новизной, высоким совершенством и общественной значимостью. Гениальность – высшая ступень развития таланта, позволяющая осуществлять принципиальные сдвиги в той или иной сфере творчества» [243, с. 623].

В психологической литературе, посвященной изучению творческих (креативных) способностей, существует несколько принципиально различных позиций. В исследованиях В.Н. Дружинина они сформулированы следующим образом:

1. *Как таковых творческих способностей нет.* Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и другие). К числу основных черт творческой личности эти исследователи относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях.

Несколько иначе данная позиция представлена в концепции Д.Б. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения исследователя, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям.

2. *Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта* (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер,

Я.А. Пономарев). Согласно этой теории между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция. Наиболее развитой концепцией является «теория интеллектуального порога» Э.П. Торренса: если IQ ниже 115–120, интеллект и креативность образуют единый фактор; при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной. Таким образом, по мнению исследователей нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью.

3. Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот.

Творческого процесса, как специфической формы психической активности, нет. Эту точку зрения разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг и др.) [по: 70, с. 168–169].

В современных педагогических исследованиях В.И. Зягвизинский, М.А. Матюшкин, М.Р. Львов, М.И. Махмутов, А.И. Савенков, А.В. Усова, А.В. Хуторской и др. рассматривают креативные способности как результат целенаправленного обучения творческой деятельности учащихся. По мнению И.Я. Лернера, «...подлинная проблема состоит не в возможности обучать творчеству – ответ однозначен, а в том, чтобы выяснить условия, при которых такое обучение оптимально» [112, с. 49].

В нашем исследовании мы придерживаемся позиции ученых, выделяющих креативные способности как самостоятельный фактор, развитие которых является результатом обучения творческой деятельности школьников.

Под творческими (креативными) способностями учащихся в современной педагогической литературе понимают «...комплексные возможности ученика в совершении деятельности и действий, направленных на созидание им новых образовательных продуктов» [249, с. 32].

В определении компонентов творческих (креативных) способностей учащихся в современных исследованиях также не существует однозначного мне-

ния. В связи с этим мы считаем необходимым представить различные взгляды на данное понятие.

По мнению А.Н. Лука, творческими являются следующие способности: зоркость в поисках проблем, способность к свертыванию мыслительных операций, способность к переносу опыта, цельность восприятия, сближение понятий, готовность памяти, гибкость мышления, способность к самооценке, способность к «сцеплению» и «антисцеплению», легкость генерирования идей, способность предвидения, беглость речи [118].

Исследователи М. Карне, С. Линнемайер выделяют такие способности, влияющие на творчество, как способность рисковать, дивергентное мышление, гибкость в мышлении и действиях, быстрота мышления, способность высказывать оригинальные идеи, богатое воображение, восприятие неоднозначных вещей, высокие эстетические ценности, развитая интуиция [по: 154].

С точки зрения А.М. Матюшкина, предпосылками творческого развития и становления творческой личности являются: доминирующая роль познавательной мотивации; исследовательская творческая активность, выражающаяся в обнаружении нового, в постановке и решении проблем; возможность прогнозирования; способность к созданию идеальных эталонов, обеспечивающих эстетические, нравственные и интеллектуальные оценки [121].

Другая позиция на определение творческих (креативных) способностей учащихся содержит такие качества личности, как способность к сотрудничеству, познавательные способности, независимость, стремление к открытиям, находчивость, вдохновенность и др. [186; 239; 248 и др.].

Нам импонирует точка зрения Т.В. Кудрявцева, считающего, что в фундаменте развивающейся системы творческих способностей человека лежит его способность к продуктивному воображению, «...нацеленному на вычленение и идеальное прослеживание («опробование») возможных траекторий развития и функционирования объектов культуры, на полноценное воспроизведение их общественной сущности, которая никогда не представлена в них эмпирически-

налично» [106, с. 49]. Эта позиция широко представлена в философской, психолого-педагогической литературе [64; 85; 106; 110; 111; 249].

Необходимо отметить, что понятие «продуктивное воображение» тесно связано с понятием «творческое воображение» [185]. По мнению В.И. Андреева: «Творческое воображение – это такой вид умственной деятельности, который направлен на образование новых структур, идей, проектов на основе сочетания или рекомендации известных элементов» [10, с. 492].

Исследователи О. Боровик, Д.И. Говорун, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Н. Леонтьев, В.А. Мижериков, А.В. Петровский, П.Рикер, Ю.Г. Тамберг и др. [34; 64; 73; 111; 154; 169; 185; 222 и др.] отмечают также такие особенности творческого воображения (фантазии), как:

- произвольность (по собственному желанию, усилием воли вызывать у себя соответствующие образы);
- способность создавать парадоксальные образы и понятия;
- универсальная способность, обеспечивающая человеческому сознанию возможность отражать действительность и одновременно творить ее;
- представление результата труда до его начала;
- сопряжение с решением специфических творческих, проблемных задач.

Выделенные особенности творческого воображения демонстрируют, на наш взгляд, степень значимости его развития у учащихся.

В нашей работе мы также опирались на исследования Л.С. Выготского, который отмечал «двойственную и взаимную зависимость» творческого воображения и действительности: «творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому что опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии». В связи с чем расширение субъективного опыта учащихся, по мнению ученого, является «...необходимым для создания прочных основ творческой деятельности школьников» [54, с. 10–11].

В исследованиях Л.С. Выготский, подробно описывает механизм творческого воображения, включающий выделение отдельных элементов предмета, их изменение (например, преувеличение, приуменьшение), соединение измененных элементов в новые целостные образы, систематизацию этих образов и их «кристаллизацию» в предметном воплощении.

Перечисленные особенности творческого воображения отражают тесную взаимосвязь и взаимообусловленность этого механизма с процессом мышления.

Несмотря на сходство этих процессов (возникают в тех случаях, когда необходимо отыскать новые решения, мотивируются потребностями личности, опережают реальный процесс удовлетворения потребностей), «...опережающее отражение действительности, осуществляемое в процессах фантазии, происходит в конкретно-образной форме, в виде ярких представлений, в то время как опережающее отражение в процессах мышления происходит путем оперирования понятиями, позволяющими обобщенно и опосредствованно познавать мир» [169, с. 415].

В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения ученых [5; 112; 122; 127; 128; 132; 153; 154; 184 и др.], считающих, что мышление, участвующее в творческом процессе, имеет ряд особенностей. Рассмотрим более подробно понятие «творческое мышление» в различных аспектах.

Анализ философской, психолого-педагогической литературы показывает, что на сегодняшний день нет однозначных взглядов в определении понятия «творческое мышление». В литературе данное понятие представлено различными дефинициями, наиболее употребительными из которых являются следующие.

Творческое мышление:

- мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами [185, с. 430];
- мышление, представляющееся в двух уровнях: «...неосознанном, где ведущую роль занимают эмоционально-аффективные состояния, и на уровне соз-

нения, где очевидно проявление таких психических форм, как мышление и воля» [94];

- специальный вид поведения при решении проблем [4; 60; 66; 82; 112; 128; 184 и др.];
- мышление, предполагающее интуицию [94; 110; 220 и др.];
- системное мышление [43; 57; 148; 176; 215 и др.];
- диалектическое мышление [3; 18; 259 и др.];
- мышление, отражающее диалектику теоретического и практического мышления в их единстве [10, с. 14].

Многообразие трактовок данного понятия позволяет сделать вывод о том, что исследователи рассматривают творческое мышление в двух основных характеристиках: с одной стороны, это высокий уровень развития процессов мышления, с другой стороны, эмоционально-аффектные состояния личности при решении проблемы.

Обобщая положения о компонентах творческих (креативных) способностей, можно сказать, что для развития творческого мышления и творческого воображения учащихся необходимо развитие способности решать творческие задачи, предполагающие систематично и последовательно преобразовывать действительность, соединять несовместимое, опираться на субъективный опыт, что составляет основу системного, диалектического мышления; произвольного, продуктивного, пространственного воображения.

В связи с этим остановимся более подробно на рассмотрении данных понятий с учетом их развития у младших школьников.

В отечественной психологии и педагогике проблема развития творческого мышления и творческого воображения в процессе обучения младших школьников представлена трудами исследователей Л.И. Айдаровой, Л.С. Выготским, Л.В. Занковым, В.В. Давыдовым, З.И. Калмыковой, В.А. Крутецким, Д.Б. Элькониным и др. Авторы подчеркивают значение учебной деятельности для формирования творческого мышления, активизации познавательной дея-

тельности школьников, накопления субъективного опыта творческой поисковой деятельности учащихся.

Такой подход к обучению и развитию учащихся отражен в начальной школе дидактическими системами теории развивающего обучения: системой развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, направленной на развитие теоретического мышления, и дидактической системой для начальной школы Л.В. Занкова, развивающей эмпирическое мышление.

Развивающее обучение предполагает не расширение содержания и объема образования, а использование его как средства подготовки интеллекта младшего школьника к решению задач, не предусмотренных образовательной программой.

По мнению В.В. Давыдова, «стремление младших школьников указывать условия происхождения и построения каких-либо предметов – важнейшая психологическая предпосылка развития у них творческого (продуктивного) воображения». В связи с этим ученый указывал на целесообразность включения заданий на классификацию и познание объектов и их признаков [цит. по: 187, с. 96].

Опыт творческой деятельности, по мнению исследователей В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, должен быть «...не одним из рядоположенных элементов совокупного социального опыта, а основополагающим и главным элементом, на который могут опираться другие его элементы (знания, умения...)» [цит. по: 105, с. 127].

Вместе с тем мы солидарны с мнением В.И. Андреева, что в теории и практике развивающего обучения недостаточное внимание уделяется развитию творческого мышления: «Творческое мышление шире и глубже охватывает, отражает объективную действительность, чем теоретическое мышление» [10, с. 14].

Необходимо также отметить недостаточную разработанность проблемы развития основ диалектического мышления учащихся начальной школы, являющееся одним из важных показателей творческого мышления.

П.П. Блонский в исследованиях особенностей мышления младшего школьника указывает на «чувствительность к противоречиям» учащихся этого возраста [30, с. 159]. Данное положение позволяет рассматривать проблему развития творческого мышления как одну из важнейших в начальной школе.

Развитие креативных способностей учащихся осуществляется в процессе разнообразной творческой деятельности, в которой он взаимодействует с окружающей действительностью и с другими людьми. «Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека» [202, с. 277].

Для определения сущности понятия «творческая деятельность младших школьников» нам необходимо рассмотреть его различные аспекты.

В исследованиях, посвященных проблемам развития творческих (креативных) способностей творческая деятельность определяется на основе понятия «творчество». В трудах философов, психологов и педагогов понятие «творческая деятельность» трактуется как деятельность, направленная на создание нового, ранее не существовавшего. Тем не менее каждая наука, рассматривая различные аспекты творческой деятельности, отмечает и ряд особенностей, а именно:

1. В современных философских исследованиях творчество определяется как «...деятельность человека, преобразующая природный и социальный мир в соответствии с целями человека и человечества на основе объективных законов действительности» [243, с. 642].

2. В психологии творческая деятельность рассматривается как психологический процесс созидания нового и как совокупность свойств личности, обеспечивающих ее включенность в этот процесс. При этом выделяются следующие особенности:

- определяющим в творчестве является развитие, возникновение новых структур, нового знания, новых способов деятельности (Я.В. Пономарев);
- творческая деятельность человека делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее (Л.С. Выготский);
- в каждой области творческая деятельность имеет наряду с общими и специфические черты (Л.С. Рубинштейн).

3. Педагогические особенности творческой деятельности заключаются не столько в передаче некоторого содержания знаний и формировании соответствующих умений и навыков, сколько в «развитии творческой индивидуальности личности, в совместном личностном росте учителя (преподавателя) и обучаемых» [254, с. 52]. Применительно к процессу обучения творческая деятельность определяется как:

- «...форма деятельности человека, направленная на созидание качественно новых для нее ценностей, имеющих общественное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта» [198, с. 420];
- познание и преобразование действительности [216, с. 58];
- применение знаний в новых условиях, отыскание новых способов решения [227, с. 151];
- формирование приемов для разрешения проблем [113].

На наш взгляд, разнообразные и многочисленные определения данного понятия в наибольшей степени отражают взаимосвязь различных процессов, осуществляющихся в рамках творческой деятельности.

Из всех вышеперечисленных особенностей творческой деятельности мы остановились на тех, которые доступны младшим школьникам. Анализ основных психологических новообразований и характера ведущей деятельности этого возрастного периода позволяет предположить возможность организации таких видов творческой деятельности, как познание, создание и преобразование конкретных объектов, ситуаций, явлений. Необходимо также учитывать совре-

менные требования к организации обучения как творческого процесса, в котором ученик вместе с учителем будут в определенном смысле творцами тех событий, в которые они включены и которые строят сами; ориентацию в этом возрасте на предмет деятельности и способы его преобразования [244], в связи с чем особую важность приобретает умение младшими школьниками творчески применять накопленные в процессе обучения знания.

В результате анализа психолого-педагогической литературы по данной проблематике мы остановились на следующих определениях, раскрывающих сущность творческих видов деятельности и рассмотренных нами в аспекте предмета изучаемой нами проблемы:

Познание – «...образовательная деятельность ученика, понимаемая как процесс творческой деятельности, формирующий их знания» [216, с. 55].

Преобразование – творческая деятельность учащихся, являющаяся обобщением опорных знаний, служащих развивающим началом для получения новых учебных и специальных знаний [240].

Создание – творческая деятельность, предполагающая конструирование учащимися образовательной продукции в изучаемых областях [249].

Творческое применение знаний – деятельность учащихся, предполагающая внесение учеником собственной мысли при применении знаний на практике [113].

На основании рассмотренных особенностей творческой деятельности соотнесение с особенностями образовательной деятельности младших школьников мы посчитали возможным сформулировать дефиницию понятия «творческая деятельность младших школьников».

Творческая деятельность младших школьников – это продуктивная форма деятельности учащихся начальной школы, направленная на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры, в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

Любую деятельность, в том числе и творческую, можно представить в виде выполнения определенных заданий [123; 124; 126; 172; 237; 240; 261 и др.]. В своих исследованиях А.Э. Симановский отмечал, что эффективность развития творческих способностей «...во многом зависит от того материала, на основе которого составлено задание» [215, с. 157].

Раскрывая роль задачи в развитии креативных способностей младших школьников, В.В. Репкин указывает, что задача «...является той всеобъемлющей и обязательной формой изложения материала, в которой он только и может быть включен в процесс обучения» [194]. Особенностью творческой деятельности является то, что практически любой материал можно преподнести в виде некоторого учебного задания.

В научной литературе наряду с понятием «творческое задание» рассматриваются такие дефиниции, как «творческая задача», «учебное задание», «познавательная задача», «учебно-познавательная задача», «проблемная задача», «проблемная ситуация» и др. Необходимо отметить, что существуют различные точки зрения на идентичность названных понятий.

В нашем исследовании мы придерживаемся взглядов И.Э. Унт, определяющую творческие задания, как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [237, с. 151].

В.И. Андреевым проведен анализ названных понятий, в котором автор указывает, что в процессе организации творческой деятельности возможно возникновение проблемной ситуации непосредственно в результате или в процессе решения творческой задачи, возможен также вариант, когда проблемная ситуация предшествует формулировке учебной задачи. Для нашего исследования данный подход является наиболее приемлемым, в дальнейшем определении творческих задач и заданий мы будем опираться на точку зрения В.И. Андреева.

В последних исследованиях А.В. Хуторского конкретизированы понятия «проблемная задача», «проблемная ситуация» [249, с. 118], наиболее точно отражающие проблематику нашего исследования.

Проблемная (творческая) задача – форма организации учебного материала с заданными условиями и неизвестными данными, поиск которых предполагает от учащихся активной мыслительной деятельности: анализа фактов, выяснения причин происхождения объектов, их причинно-следственных связей и др.

Проблемная (творческая) ситуация – состояние умственного затруднения учащихся, вызванное недостаточностью ранее усвоенных ими знаний и способов деятельности для решения познавательной задачи, задания или учебной проблемы.

Проблемный вопрос в отличие от обычного не предполагает простого вспоминания или воспроизведения знаний.

Рассмотренные понятия являются центральными в теории проблемного и эвристического обучения.

Основной идеей проблемного обучения является построение учебной деятельности школьников через решение проблемных задач и заданий (Д.В. Вилькеев, Н.Г. Дайри, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, В. Оконь, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова и др.).

В отличие от проблемного эвристическое обучение (В.И. Андреев, Л.Н. Ланда, Ю.К. Кулюткин, А.В. Хуторской) в качестве объектов поисковой познавательной деятельности рассматривает «...не только проблемы и задачи, но и самих учащихся, их индивидуальный личностный потенциал, креативные, когнитивные, рефлексивные и другие процедуры и виды деятельности» [249, с. 364].

Мы придерживаемся взглядов исследователей эвристического обучения, которые рассматривают развитие креативных способностей учащихся с пози-

ции личностных приобретений посредством развития методологической культуры учащихся в решении творческих задач.

В педагогической теории и практике активно разрабатываются подходы, ориентированные на поиск средств развития мыслительных способностей, связанных с творческой деятельностью школьников. При всем многообразии подходов к данной проблеме их можно сгруппировать следующим образом:

1. Развитие креативных способностей через создание специальных условий в разных видах деятельности [8; 9; 55; 103; 119; 127; 129; 148; 207; 235; 239 и др.].

2. Целенаправленное развитие креативных способностей с помощью активных методов обучения [113; 125; 148; 153; 172; 208; 215; 222; 247 и др.].

Первое направление активно развивается в рамках дополнительного образования, а также во внеурочных учебных занятиях. Особое внимание уделяется развитию музыкальных, лингвистических, логико-математических и других специальных способностей.

В соответствии с предметом нашего исследования остановимся подробнее на проблемах, связанных с осуществлением в учебном процессе второго подхода. Одной из основных проблем, на наш взгляд, является отсутствие системы методов, адекватных возрасту учащихся, и необходимых им для организации собственной творческой деятельности.

В настоящее время в педагогической и дидактической литературе выделено более 50 методов, прямо или косвенно ориентированных на развитие креативности учащихся в процессе собственной творческой деятельности. Основу используемых в процессе обучения методов творчества составляют методы научного познания: диалектический, системный анализ, исторический, логический, моделирование, эксперимент и другие.

Исследователи творчества Г.С. Альтшуллер, В.М. Бехтерев, Г.Я. Буш, Я.А. Пономарев и др. отмечают огромный вклад в становление современной методологии творчества трактатов Лукреция Кара, Леонардо да Винчи,

Р. Декарта, Р. Лулия, Г.В. Лейбница, И. Канта, А. Пуанкаре, Д. Пойа, Д.С. Пирсона, В.И. Вальдена, М.А. Блоха, П.К. Энгельмейера, С.М. Василейского, В.Н. Пушкина, А.В. Брушлинского, В.В. Чавчанидзе и др., в научных трудах которых разработаны методы решения творческих задач.

Применительно к педагогике и педагогической деятельности учителя методы решения творческих задач приобрели актуальность в связи с внедрением исследовательского метода в учебно-воспитательный процесс, получивший в дальнейшем широкое распространение в рамках проблемного обучения [106; 113; 123; 124; 156 и др.].

Как правило, методы организации самостоятельной творческой деятельности учащихся представляют в виде двух больших групп: алгоритмические (по признаку доминирования логических процедур) и эвристические (доминирование интуитивных процедур). Умение применять методы творчества рассматривается как один из основных компонентов творческих способностей учащихся.

Существуют различные точки зрения на применение методов творчества различных групп в творческой деятельности учащихся и на степень их влияния на развитие креативных способностей младших школьников.

В педагогической деятельности большое внимание уделяется внедрению эвристических методов решения творческих задач и обучению учащихся доступным эвристикам [8; 9; 29; 34; 44; 45; 103; 106; 112; 248 и др.]. Наиболее распространены в педагогической практике следующие методы активизации мышления:

- морфологический подход к решению творческих задач Ф. Цвики (методы морфологического ящика, систематического перекрытия поля поисков, сличения совершенного с дефектным, отрицания и конструирования, экстремальных показателей и генерализации) [255];
- систематический подход И. Мюллера, основанный на эвристическом алгоритме решения творческих задач [44];

- методика «мозговой атаки» А.Ф. Осборна (и ее разновидности) [61];
- методика синектики В. Дж. Гордона, усовершенствованная Дж. М. Принсом и другими [66];
- методика фокальных объектов Ч.С. Вайтинга [84];
- методика комплексного решения проблем С. Вита [44] и другие.

Алгоритмические методы решения творческих задач, в меньшей степени опирающиеся на интуицию, не получили широкого распространения в педагогической практике. Опираясь на исследования [11; 52; 66; 153 и др.] мы считаем, что для эффективного развития креативных способностей школьников применение эвристических методов должно сочетаться с применением алгоритмических методов творчества.

Как отмечают Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина, младший школьный возраст характеризуется переходом учащихся к конкретным операциям как с самими предметами, так и опосредованно, с символами предметов и отношений между ними, поиском связей в материале на основе глубокого и всестороннего анализа общих методов решения и результатов, а также является наиболее сензитивным для формирования проективных представлений, что недостаточно учитывается в практике обучения [244].

К алгоритмическим методам творчества относят теорию решения изобретательских задач (ТРИЗ), разработанную Г.С. Альтшуллером [5].

Проанализировав сотни тысяч изобретений, исследователь выявил несколько десятков стандартных приёмов устранения технических противоречий. В основе ТРИЗ лежит положение о том, что технические системы развиваются по объективным законам, которые могут быть использованы для сознательного анализа и решения изобретательских задач, развития системного, диалектического мышления личности. В теории решения изобретательских задач широко применяются законы материалистической диалектики, аналоги биологических законов, исторические тенденции развития техники, общие законы развития систем.

По мнению Г.С. Альтшуллера, ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку – технологию решения изобретательских задач: «...вместо поиска вслепую – творчество строится на системе планомерных вычислений и операций» [3].

Анализируя современные методы творчества, Г.С. Батищев отмечал, что «...особое место занимает чрезвычайно оптимистическая и щедрая на широкие экстраполяции своих методик новейшая «теория решения изобретательских задач», или ТРИЗ, Г.С. Альтшуллера. В ней предпринимаются попытки уделить внимание разностороннему развитию самого субъекта творчества, а такое устремление, всерьез претворяемое, конечно же, прорывает узкий горизонт прикладничества» [18, с. 99].

В настоящее время методы решения творческих задач с помощью теории решения изобретательских задач получили широкое распространение за рубежом. Книги по ТРИЗ изданы в США, Великобритании, Японии, Швеции, Финляндии, Германии, Болгарии, Франции и других странах [74; 90; 116; 117; 157; 266; 267; 268 и др.]. На сайте японского профессора Университета Гакуин (Осака) Тору Накагава опубликован английский перевод методики Н. Рубиной «Школа сказок» [149], в которой развитие младших школьников основано на применении элементов ТРИЗ.

В последнее десятилетие идеи и методы ТРИЗ активно применяются в различных нетехнических областях: художественных системах, менеджменте, управлении коллективами, рекламе, политике и других.

На сайте Минской школы ТРИЗ (www.triz.minsk.by) опубликована работа Ю.С. Мурашковского и Р.С. Флореску, по рукописи 1997 года «Биография искусств (основы теории развития художественных систем)». В 1998 году И.Л. Викентьевым разработана компьютерная программа «Приемы журналистики». С 1994 года издается журнал, посвященный решению творческих задач в области рекламы «Рекламное измерение». В.И. Корогодиным, Э.А. Сосни-

ным, Б.Н. Пойзнером и др. ведутся исследования в области социального конструирования [94].

Практический опыт обучения мыслительным операциям учащихся и дошкольников на основе ТРИЗ накоплен в образовательных учреждениях Ульяновска, Норильска, Петрозаводска, Жуковского, Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Самары, Гомеля, Елгавы и других городов [91; 92; 115; 188; 189; 190; 224 и др.]. На сегодняшний день это направление представлено целым рядом программ для дошкольников, школьников, студентов различных факультетов, инженеров, педагогов и людей других профессий [1; 3; 42; 57; 82; 83; 208; 258; 260 и др.], основной целью которых является развитие креативных способностей с помощью мыслительных инструментов ТРИЗ.

Применительно к младшему школьному возрасту разработаны программы «Клубочек тайн» [56], трилогия «Открытый мир» [62; 63], «Страна загадок» [141] и др. [97; 135; 212], направленные на формирование у учащихся способности чувствовать и решать противоречия, развитие творческого воображения, системного мышления, навыков работы с информацией.

Только в Челябинске в период с 1990 по 2001 год преподавание элементов ТРИЗ осуществлялось в дошкольных образовательных учреждениях № 257, 408, 453, 213, 1, 347 и др., а также в муниципальных образовательных учреждениях № 136, 1, 28, 63, 64, 77, 145, 105, 29, 8, 68, 94, 95 и др. Опыт преподавания представлен в материалах научно-практических конференций, ежегодно проходивших в Челябинске с 1998 года [91; 188; 189; 190 и др.]. Изучение представленных материалов показывает, что накоплен большой практический опыт развития креативных способностей учащихся с помощью алгоритмических инструментов ТРИЗ. Вместе с тем на основе изученной литературы и собственной педагогической практики, мы отмечаем недостаточное теоретическое обоснование данной проблемы в педагогической науке.

Таким образом, теоретический анализ состояния проблемы развития креативных способностей учащихся позволил сделать следующие выводы:

1. Анализ философской, психолого-педагогической литературы показал, что происходит дальнейшее углубление и расширение проблематики теоретических и экспериментальных исследований, посвященных организации процесса развития креативных способностей учащихся. Актуальность настоящей проблемы определяется потребностью общества в творчески активных личностях, способных находить качественно новые решения в условиях постоянного совершенствования накопленных обществом знаний. Современное состояние проблемы развития креативных способностей страдает обилием терминологии, неоднозначными трактовками основных понятий, отсутствием четкой стратегии в организации творческой деятельности младших школьников.

2. В результате анализа философских, психологических, педагогических аспектов нами выделены компоненты креативных способностей младших школьников: творческое мышление, творческое воображение, применение методов творчества в процессе выполнения творческих заданий.

3. Развитие креативных способностей является результатом целенаправленного обучения творческой деятельности младших школьников, которую мы определили как продуктивную форму деятельности учащихся начальной школы, направленную на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры, в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

4. Развитие креативных способностей учащихся мы рассматриваем с позиции личностных приобретений учащихся посредством развития творческого мышления, творческого воображения, применения алгоритмических и эвристических методов творчества в процессе выполнения творческих заданий, предполагающих умения учеником находить способ решения, применять знания в новых условиях, создавать нечто субъективно (иногда и объективно) с помощью алгоритмических и эвристических методов творчества.