

УДК 373.2

DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-164-182

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ К СОЧИНЕНИЮ СКАЗОК КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

О. А. Кривоногова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость развития творческих способностей у детей. В связи с этим задача развития способности к сочинению сказок как одной из форм способности к речевому творчеству старших дошкольников приобретает особую актуальность. Существующие многочисленные исследования речевого творчества дошкольников отражают различные теоретические и практико-ориентированные подходы, касающиеся отдельных вопросов обучения детей творческому рассказыванию, но не дают целостного представления о развитии способности ребенка к сочинению сказок. На основе анализа психолого-педагогических исследований и публикаций раскрываются структура, этапы, механизмы и уровни развития способности детей 5–7 лет к сочинению сказок.

Ключевые слова: *способность к сочинению сказок, старшие дошкольники, структура, этапы, механизмы, уровни развития.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования декларирует необходимость развития творческих способностей у детей. В связи с этим задача развития способности к сочинению сказок как одной из форм способности к речевому творчеству старших дошкольников приобретает особую актуальность. Существующие многочисленные исследования речевого творчества дошкольников отражают различные теоретические и практико-ориентированные подходы, касающиеся отдельных вопросов обучения детей творческому рассказыванию, но не дают целостного представления о способности ребенка к сочинению сказок.

Цель данной статьи – в результате анализа психолого-педагогических исследований раскрыть структуру, этапы, механизмы и уровни развития способности старших дошкольников к сочинению сказок.

При изучении способностей основная проблема заключается в определении их структурных компонентов [1]. Сторонники *лично-деятельностной концепции* способностей Б. М. Теплов, В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн и другие рассматривают способности с позиции деятельности как необходимого условия их формирования и выделяют структуру способностей. Так, С. Л. Рубинштейн в структуру общих интеллектуальных способностей включает два взаимосвязанных компонента:

- 1) «операциональный» компонент – отработанная совокупность операций (действий), которыми осуществляется соответствующая деятельность;
- 2) «ядро» – качества психических процессов, которые регулируют функционирование этих действий / операций [2; 3, с. 244].

Для С. Л. Рубинштейна деятельность представляет собой основу развития способностей, но он в противоположность другим существующим точкам зрения связывает способности не с конкретным характером человеческой деятельности, а с развитием психических процессов [4, с. 153].

Другие исследователи (В. С. Кузин, Т. С. Комарова, Н. А. Ветлугина, З. Н. Новлянская, В. П. Ягункова и др.) определяют структуру художественно-творческих способностей дошкольников, младших школьников к изобразительной, музыкальной и литературной деятельности. В качестве главного (ведущего, общего) компонента способностей авторы устанавливают психические познавательные процессы, необходимые для всех, и специфические (опорные, частные) для конкретного художественного вида деятельности. Описание авторами компонентов способностей в той или иной мере отражает их операциональный состав и качественные характеристики.

Представленный выше перечисленными исследователями компонентный состав способностей позволяет выделить в *структуре способности старших дошкольников к сочинению сказок* главный компонент – ядро. *Ядром* творческой способности ребенка является совокупность психических познавательных процессов, которая структурируется в психологический и психолингвистический блоки, составляющие образность и вербальность психики. *Психологический (общий) блок ядра* включает художественное восприятие, наглядно-образное мышление и воображение, входящие в состав многих художественно-творческих способностей дошкольника к разным видам деятельности. Речь ребенка, овладение им родным языком и речевым общением образуют *психолингвистический (специфический) блок ядра* в структуре способности к сочинению сказок и других жанров у детей. Психические познавательные процессы имеют качественные характеристики. *Исполнительный компонент* способности ребенка к сочинению сказок представлен операциональным составом для каждого психического познавательного процесса. Овладение ребенком операциональными механизмами психических познавательных процессов в детских видах деятельности характеризует его как *субъекта деятельности* [5, 6].

Исследования С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и другие показали, что психические процессы представляют собой познавательные действия, формирующиеся на основе практических действий и выполняющие по отношению к последним регулирующую функцию [7]. Тем самым объясняется взаимообусловленность ядра и исполнительного компонента способности к сочинению сказок у детей старшего дошкольного возраста.

Поскольку Л. С. Выготский обозначал высшие психические функции как способности [1], то способность к сочинению сказок состоит из ряда способностей, каждая из которых имеет свои качества и операциональный состав. Качества способностей определяют специфические черты художественного образа.

«*Художественный образ*» обозначает художественное произведение, а может интерпретироваться как его элемент, или часть. Согласно В. Я. Проппу, сказка – это художественное произведение, включающее устойчивые элементы (роли и функции) [8]. В контексте развития способности детей к сочинению сказок художественный образ может быть 2 видов: герои и сам сюжет сказки.

Л. С. Выготский полагал, что детское творчество синкретично [1]. Синкретичность художественного образа выражается в том, что герои и сюжет в сказке не могут быть противопоставлены друг другу, так как они отражают ее эмоциональный подтекст и смысл. Однако художественный образ, по мнению авторов, представляет собой не только единство эмоционального и рационального, но и репродуктивного и творческого.

Принимая положения исследователей о наличии актуальной и потенциальной возможностей субъекта в художественно-творческих сферах, взаимосвязи воспроизводящих и творческих компонентов деятельности, способность к сочинению сказок у старших дошкольников может быть как актуальной, так и потенциальной. Актуальная способность

развивается у ребенка в результате формирования у него инвариативных представлений о художественном образе, а потенциальная способность – разрушения понятий о стереотипности художественного образа, его комбинирования и преобразования. Следовательно, возможно выделение *двух основных этапов в развитии способности ребенка к сочинению сказок*: репродуктивный этап направлен на развитие актуальной способности, творческий этап – на выявление потенциальной способности у детей.

Положение о целостности организации различных способностей ставит вопрос об универсальных *механизмах развития* детских способностей. В качестве одного из механизмов развития способностей может быть рассмотрен «*потенциал*» *перехода*, определяющий возможности ребенка переходить от одного полюса развития к другому. «Потенциал перехода» обусловлен как природными возможностями ребенка, так и образовательной ситуацией, в которой он находится. Развитие способностей ребенка может характеризоваться полной освоения уровня опосредствования психологических действий / операций знаками (наглядными, речевыми и символическими), характерными для данной возрастной ступени. Образовательная ситуация во многом определяет не только уровень опосредствования, задаваемый детям, но и характер освоения этого уровня («потенциал перехода»), который определяет дальнейшее движение ребенка. Процесс развития способностей является нелинейным интегративным образованием [9, с. 101–109]. Так, С. Л. Рубинштейн определяет динамику развития способностей, которая подчиняется правилу спирали: реализованная возможность одного уровня (способность) открывает новые возможности для развития способности более высокого уровня [2].

Результаты психолого-педагогических исследований, посвященных выяснению функций слова и образа в регуляции разных видов деятельности, показывают, что их ни в коем случае нельзя отрывать друг от друга и противопоставлять, они теснейшим образом взаимосвязаны [10, 11]. С другой стороны, по словам Л. С. Выготского, усложнение и развитие форм детского поведения сводится к смене привлекаемых для этой задачи средств, к включению в операцию прежде незаинтересованных психологических систем и к соответствующей перестройке психического процесса [1].

Для дошкольника развитие способностей определяется прежде всего уровнем развития наглядных (знаковых и символических) форм опосредствования [9]. Л. А. Венгер, Е. Е. Сапогова, О. М. Дьяченко, О. И. Киселёва и другие рассматривают средства наглядного моделирования как форму опосредствования действий / операций художественного восприятия, наглядно-образного мышления, воображения и речи детей [11–16]. Постепенное снижение информативности наглядного материала в интеграции с вербальными средствами приводит к последующему повышению роли речи в реализации действий / операций отдельных способностей актуальной и потенциальной способности детей к сочинению сказок.

В развитии актуальной и потенциальной способности детей к сочинению сказок изменяется содержание наглядного и вербального материала сказок. Знание содержания классических и современных произведений образует фундамент для воспроизведения известных и сочинения оригинальных сказок ребенком. Классические сказки являются образцом ценностно-смыслового отношения к действительности, поэтому их использование в воспроизводящей деятельности должно предшествовать включению наряду с фольклорными произведениями современных сказок в творческий тип деятельности.

Г. И. Вергелес, А. И. Раев и другие полагают, что *перенос* накопленного опыта решения разнообразных задач из одних условий в другие позволяет субъекту использовать освоенные действия в новых или непривычных условиях [3, 17]. Ребенок в условиях полной информации овладевает опытом решения типичным и проблемных задач (закрытого типа) и

переносит освоенные действия в условия неопределенности с постепенным усложнением творческих задач (открытого типа) [6].

Изменение характера наглядного (знакового и символического) и вербального материала, образовательных условий и задач определяет движение в развитии актуальной (потенциальной) способности детей к сочинению сказок от одного уровня к другому, превращение актуальной способности в потенциальную способность, ставит вопрос о познавательно-творческой активности ребенка во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. «Зона ближайшего развития» и «зона актуального развития» – пара противоречий, между которыми совершается развитие способности детей [9].

Психические познавательные процессы (способности) в структуре актуальной и потенциальной способности детей к сочинению сказок находятся в неразрывной взаимосвязи, каждый из которых доминирует или выступает как операционный механизм в структуре доминирующего компонента на том или ином этапе развития творческой способности у детей.

С точки зрения В. Д. Шадрикова, феномен «специальных» способностей как отличных от общих способностей является фантомом. Человек от природы наделен общими способностями. Специальные способности – оперативные формы общих способностей [18].

Специфичность речи в дошкольном возрасте объясняется, с одной стороны, психофизиологическими и возрастными особенностями детей. С другой стороны, язык и речь находятся в центре различных линий психического развития, перестраивают все психические познавательные процессы, которые достигают уровня произвольности [19]. Поэтому речь ребенка, овладение им родным языком и речевым общением как специфический блок в структуре ядра актуальной и потенциальной способности к сочинению сказок приобретает оперативность во взаимодействии с остальными психическими познавательными процессами. Однако такое же положение занимают и другие отдельные способности по отношению друг к другу, входящие в общий блок ядра актуальной и потенциальной способности к сочинению сказок. Последние, в свою очередь, влияют на порождение и развитие самой речи [20].

Установим *качества, операциональный состав и взаимосвязь* способностей (психических познавательных процессов) актуальной и потенциальной способности детей к сочинению сказок *разного уровня* на репродуктивном и творческом этапах их формирования. Взаимосвязь способностей выражается в том, какая из них является исходной или доминирующей.

На репродуктивном этапе развития актуальной способности детей к сочинению сказок *исходной функцией* является *художественное восприятие*.

В детском возрасте проявляются зачатки художественного восприятия. Анализ литературы показал, что *художественное восприятие сказки* является своеобразной деятельностью, которая предполагает овладение ребенком 5–7 лет следующими *действиями*: определением настроения (эмоционального состояния) персонажа, характера его поступков, выразительных и символических средств, характеризующих героев, предметов и явлений в сказках, основного содержания, идеи, видов сказок по сочинителю, содержанию. Среди прочих *качеств художественное восприятие сказки* обладает *целостностью*, поскольку направлено на анализ эмоционального и рационального компонентов в художественном образе. Целостность художественного восприятия сказки проявляется на уровне отдельных действий и в их совокупности, выполняемых ребенком.

В возрасте 3–7 лет у детей складываются этические эталоны-образцы, которые содержат представление о положительном или отрицательном поведении, дружбе, взаимопомо-

щи, доброте героев. Оценка ребенком персонажа опосредована отношением окружающих взрослых, хотя он может проявить сочувствие и к «злодею», если тому придется очень плохо. Понимание художественного произведения связано с сопереживанием герою, которое складывается у детей к 5 годам [21, 22].

О. С. Ушаковой отмечено, что дети могут чувствовать и в какой-то мере осознавать выразительные средства художественной речи. Со слов Р. П. Бош, они могут замечать самые тонкие художественные средства: эпитеты, сравнения и олицетворения, гиперболы и литоты. В работе В. Н. Хоменко показано, что понимание метафоры представляет трудности даже для детей 5–7 лет, особенно когда она дана вне соответствующего контекста [19].

В результате экспериментальной работы О. М. Дьяченко было обнаружено, что только дети 5–7 лет способны выделять центральное смысловое событие сказки. До этого возраста ребенок, как правило, определяет лишь ее содержательную сторону [13]. Методисты считают, что анализ заглавия или придумывание нового названия сказки в работе с детьми способствует более осмысленному восприятию ее основного содержания и идеи. Исследование В. А. Красновой показало, что дети 5–7 лет могут определить вид / жанр сказки по сочинителю и содержанию [23].

Восприятие художественного образа, согласно идеям Л. С. Выготского, определяется опосредованностью [24]. Исследователи утверждают, что полисенсорное художественное восприятие на основе взаимодействия левого и правого полушарий является необходимым условием развития художественно-творческих способностей детей. Визуальное и аудиальное восприятие сказок ребенком определяет такой аспект целостности художественного восприятия как *модальная целостность*.

Интервьюирование детей, проведенное М. Б. Елисеевой, показало, что детям 5–6 лет нравится восприятие и иллюстраций и текста книги на слух [25], что означает единство зрительного и слухового восприятия сказки. Ребенок, умеющий рассматривать и цветные и черно-белые иллюстрации, может иногда предпочесть черно-белые (предметно-схематические) рисунки как наиболее выразительные [25]. Начиная с 5 лет ребенок может узнавать схематичные предметы (объекты) и ситуации. В его памяти хранится схема постоянно встречающихся ему предметов, поэтому он опознает их, не вдаваясь в детали [26]. Схематические изображения персонажей и «функций» сказок обеспечивают их многозначность контекста. Такой характер образных средств может сочетаться с фразами и выражениями, описывающие типичные события или героев классических произведений и допускающие неоднозначность их отнесения к той или иной сказке. Например, «жили-были дед и баба...», «шла она по лесу и заблудилась...», «сыграли они веселую свадьбу...», «лисичка-сестричка» и др.

По мысли О. М. Дьяченко, понимание ребенком смысла событий, идеи сказки, оценочных характеристик героев и эмоциональное отношение детей к ним могут опосредоваться условно-символическими средствами. Она установила, что дети 5–7 лет понимают смысл условно-символических средств (подобная работа может проводиться с детьми младшего и среднего дошкольного возраста) и используют их в решении задач [13]. В качестве условно-символических средств выступают не только схематические карты В. Я. Проппа, передающие «функции» сказок, действия персонажей, но и символические изображения, отражающие видовое разнообразие сказок, настроения (эмоциональные состояния) и характеры поступков героев. Усилят понимание детьми условно-символических средств пословицы и поговорки, которые представлены в метафорической форме, а их многозначность роднит их с символами.

Л. С. Выготский полагал, что суть детского «символизма» состоит не в построении индивидуальных символов, а в усвоении общественно выработанных знаков, к числу которых он относит и общекультурные символы [15]. По словам Л. С. Выготского, различного рода заместители несут в себе конденсированный опыт человеческого мышления [27].

При взаимосвязи репродуктивного (воссоздающего) воображения с наглядно-образным мышлением и речью в структуре актуальной способности детей к сочинению сказок наглядно-образное мышление является доминирующим.

Л. А. Венгер, Н. Н. Поддьяков и другие установили, что главное направление в развитии наглядно-образного мышления дошкольников состоит в овладении ими действиями наглядного моделирования: замещения и построения наглядных моделей для решения практических задач [27]. Моделирование тесно связано с реальностью [11]. Воспроизведение художественного образа в различных пространственных положениях определяет особое качество наглядно-образного мышления детей 5–7 лет – широту охвата исходной отображаемой ситуацией, по словам В. П. Зинченко [28]. Широта наглядно-образного мышления ребенка отражается в отдельных действиях и в ансамбле действий наглядного моделирования.

О. М. Дьяченко предлагает использовать в работе с детьми два вида замещения: подбирать заместитель к описанному персонажу и, наоборот, «опредмечивать» заместитель без детализации (в младшем) и с детализацией (начиная со среднего дошкольного возраста). По мнению Л. А. Венгера, дети постепенно переходят от изобразительного принципа замещения к смысловому замещению, которое является более сложным и обнаруживается не у всех дошкольников, что согласуется с экспериментальными данными О. М. Дьяченко [13–15].

В работе со старшими дошкольниками возможно использование двух видов символического замещения:

– замещение оценочных характеристик героев предметными, предметно-схематическими и схематическими изображениями, символизирующими их настроения и характеры поступков; подбор заместителей – схематических изображений поведенческих характеристик персонажей («функций» сказок) к описанным событиям классических произведений;

– опредмечивание схематичных карт В. Я. Проппа, т. е. подбор к схематическим изображениям «функций» сказок (поведенческих характеристик персонажей) предметно-схематических картинок, передающих основные события произведений или действия героев.

В. Т. Кудрявцев полагает, что задачи «на замещение» в большинстве своем не требуют от ребенка продуктивной активности в отличие от творческих решений [29, с. 65]. Действительно, методика по использованию наглядных моделей и сенсорных эталонов в работе со сказкой, предложенная О. М. Дьяченко, показала, что действия по замещению сказочных персонажей геометрическими фигурами стереотипны, дети подбирают персонажей по заданным заместителем признакам, а наглядные модели отражают внешнее сходство с сюжетом сказки. Методики «Символизация», «Пиктограмма» (О. М. Дьяченко, Е. Л. Полоцкая) оценивают возможности ребенка выразить свое отношение к окружающему миру символами в решении репродуктивных задач по адекватным ответам, т. е. стереотипным ассоциациям дошкольника.

Действия замещения являются предпосылкой построения моделей [30]. Н. Г. Салмина выделяет объекты моделирования – элементы или структура объекта (предмета) [11]. Уточнив виды художественного образа, скажем, что объектами моделирования могут выступать внешние, поведенческие и оценочные характеристики персонажа сказки, последовательно заключенные в модели-плане описания героя.

В дошкольной методике О. С. Ушаковой, Л. Н. Ефименковой, Т. А. Ткаченко, О. М. Дьяченко, Л. А. Венгером, О. И. Киселёвой и другими разработаны модели описания персонажей, предметов, явлений, животных, времен года, профессий с учетом наиболее существенных с точки зрения познания характеристик и построения сюжетов сказок [12, 15, 16, 19].

Авторы считают, что изменение видов моделей сказочных сюжетов на протяжении дошкольного возраста связано с опытом художественного восприятия детьми сказок разных жанров. Младшим дошкольникам доступно предметное моделирование сюжетов кумулятивных сказок. Ребенок среднего дошкольного возраста овладевает двигательным моделированием сюжетов сказок с присоединяющимися действиями персонажей. Двигательная модель учит детей разыгрывать сказку, через перемещения заместителей и декораций передавать сначала ее отдельные эпизоды, а затем все основные события сюжета. Последовательность таких эпизодов составляет полную модель сказки. Данные виды моделей, с точки зрения Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, О. И. Киселёвой могут быть использованы при ознакомлении детей со сказками о животных [13, 15]. Использование временно-пространственной модели возможно в работе с детьми 5–7 лет, так как она более всего соответствует структуре волшебных сказок [16].

В дошкольном возрасте дети осваивают наглядное моделирование с постепенным усложнением [15]. Последовательность усложнения моделей-планов описания персонажей и моделей сюжетов сказок состоит в изменении наглядности моделей (от предметного к схематическому изображению).

Реализация способа включения персонажа в сюжет классической сказки предполагает использование двух моделей одновременно. При этом в двух моделях должны быть одинаковые изображения поведенческой характеристики героя / «функции» сказки или одни и те же геометрические фигуры, символизирующие внешние характеристики персонажа, которые являются ориентиром для включения ребенком героя в сюжетную линию сказки. Возможность использования способа включения персонажа в сюжет фольклорного произведения будет способствовать в дальнейшем принятию и осуществлению детьми данной задачи в творческом типе деятельности.

Элементы (отдельные изображения, геометрические фигуры, декорации) или наглядные модели в целом – образные средства в интеграции с вербальными средствами создают опору для воссоздания известного ребенку сказочного материала в воспроизводящем типе деятельности, развивают не только художественное восприятие сказки, наглядно-образное мышление, но и репродуктивное (воссоздающее) воображение и речь детей.

В 5–7 лет внешняя опора подсказывает ребенку авторский замысел художественного произведения [31]. Воображение расшифровывает знаки, улавливает суть их содержания [29, с. 65]. На основе моделей-планов описания персонажей и моделей сюжетов классических сказок дети составляют описательные, повествовательные или контаминированные тексты с сохранением их структурных компонентов. Если ребенок не составляет некоторую предварительную схему рассказа, то он носит отрывочный, структурно неорганизованный характер [15].

По мнению авторов, воссоздающее (репродуктивное) воображение преобладает у детей средней и старшей групп и повышается в результате накопления ими опыта воспроизводящей деятельности.

Основным действием воссоздающего воображения является *воспроизведение* того или иного представления о художественном образе, которое не носит чисто механического характера, но развивает или обогащает знания о нем. Однако *репродуктивное воображение*

отличается особым качеством – *точностью* воспроизведения представлений о персонаже (детализация), сюжете (структурность) или сказке в целом.

Н. Е. Веракса полагает, что построение существовавшего ранее объекта представляет собой мыслительный процесс [7]. Так, по мысли П. М. Якобсона, период интеллектуальной готовности является первым в схеме творческого процесса субъекта. В данном случае уместно выражение Л. С. Выготского о том, что детское воображение является не столько самостоятельным творческим актом, сколько моделирующей деятельностью, направленной на усвоение социального опыта. Последующие периоды творческого процесса связаны с поиском и определением принципа решения нестандартной задачи, а затем – техническим оформлением решения [11].

Исследователи рекомендуют постепенно усложнять характер наглядного материала не только в обучении детей пересказу, но и сочинению сказок [12, 15, 16]. Изменение информативности наглядного материала влияет на динамику сменяемости исходных и доминирующих позиций, которые занимают способности (психические познавательные процессы) по отношению друг к другу в структуре *потенциальной способности к сочинению сказок*.

При использовании *предметных и предметно-схематических моделей* в работе со сказкой *исходной и доминирующей* функцией является *наглядно-образное мышление*. Там, где у детей есть знания об объектах, механизмы воображения уступают место мышлению. Чем меньше неопределенность ситуации, тем сильнее включается мышление в поиске решения задач [11].

Трансформации моделей, свободное оперирование ими (Е. Е. Сапогова) или свободная трансформация моделей по логическим правилам (Н. Н. Поддьяков) – *действия экспериментирования*. Основная функция экспериментирования, по Н. Н. Поддьякову, это осуществление творческой трансформации мира субъектом, и в этом заключается отличие экспериментирования от моделирования. Из познавательного средства модели превращаются в поисковое средство [32, с. 257]. Экспериментирование – частный случай, более высокий уровень развития моделирования, овладение элементами которого обнаруживается уже у детей 6–7 лет при решении ими нестандартных задач. Е. Е. Сапогова считает, что действия замещения, построения моделей для воссоздания реальности, свободного оперирования моделями, связанные с наглядно-образным мышлением, развиваются по спирали и включаются друг в друга. В целом экспериментирование предполагает владение действиями моделирования. Ведущей линией развития наглядно-образного мышления является освоение и совершенствование не только операций моделирования, но и операций экспериментирования (Н. Н. Поддьяков) [11].

В процессе экспериментирования ребенок осваивает операции практического преобразования объектов, учится переносить освоенные способы решения интеллектуальных задач в новые условия [33]. Поскольку экспериментирование предполагает новые действия над художественным образом, то оно способствует развитию *динамичности* (по А. П. Швареву) *детского образного мышления*. Один из важных признаков развития наглядно-образного мышления состоит в том, насколько новый образ отличается от исходных данных, на основе которых он построен.

А. В. Славин говорит о следующих элементах экспериментирования: отборе относящейся к делу информации и разработке плана-схемы решения задачи [11]. Описанные А. В. Славиним элементы экспериментирования успешно согласуются с указанными выше периодами в схеме творческого процесса после периода интеллектуальной готовности по П. М. Якобсону.

Операциональный состав детского экспериментирования представлен в работах Е. Е. Сапоговой, Е. С. Ермаковой и др. К операциям экспериментирования авторы относят следующие трансформации:

- привнесение в объект ранее не присущего оригиналу свойства, функции, значения, сверхдополнение признаков, расчленение объекта, изменение соотношения и пропорций его частей;
- приложение образа одного фрагмента действительности к другому ее фрагменту и создание некоего нового целого;
- диалектическое преобразование по Н. Е. Веракса [11, 34].

По данным Н. Н. Поддьякова, дошкольник может оперировать частями образов, в результате чего им создается новый художественный образ [32]. Последовательные трансформации могут привести к полному уничтожению прежнего элемента действительности. Так, свободное оперирование моделью предполагает широкий диапазон трансформаций [11, 34].

Овладение детьми действиями / операциями экспериментирования происходит в результате специального обучения. Трансформациям могут подвергаться 2 типа моделей – модели-планы описания героев и модели сказочных сюжетов. Ребенок, свободно оперируя изображениями характеристик героев, трансформирует модели-планы описания классических персонажей, но соблюдает логику их построения. Заместители внешних характеристик героев – геометрические фигуры – могут иметь неопределенную форму и цвет. Неопределенные образы оказывают развивающее влияние на структуру детского опыта, придают ему творческий характер [26]. В качестве предметных и предметно-схематических изображений поведенческих характеристик персонажей («функций сказок») выступают различные эпизоды классических и современных сказок, а заместителей оценочных характеристик героев – символы. Преобразуя отдельные части модели-плана описания героя, дети постепенно учатся изменять одну, две или три характеристики персонажа классической сказки.

Развивая систему работы О. М. Дьяченко по обучению детей творческому рассказыванию, О. И. Киселёва предлагает использовать не полные модели сюжетов сказок для модификации детьми одной, 2–3 структурных частей сказки или целого рассказа [16]. Сначала трансформируются предметные модели кумулятивных сказочных сюжетов, состоящие из 3–4 блоков. Для их модификации ребенок выбирает любые изображения фольклорных и современных сказок. Затем дети модифицируют предметно-схематические двигательные модели сказок, используя геометрические фигуры неопределенной формы / цвета и изображения декораций. И наконец, ребенок свободно оперирует изображениями эпизодов классических, современных сказок и тем самым изменяет предметно-схематические временно-пространственные модели сказочных сюжетов.

Динамичность наглядного образного мышления проявляется в свободной трансформации моделей-планов описания героев и моделей сюжетов сказок.

Е. Е. Сапогова считает, что трансформации моделей, свободное оперирование ими приводят к появлению оригинальных замыслов на основе творческого воображения [11]. Деятельность воображения может быть описана как продуцирование новых сущностных характеристик за счет оперирования элементами прошлого опыта [32, с. 257]. Получаемый образ воображения будет тем оригинальнее, чем больше имеющийся ранее образ будет отклоняться от своего первоначального смысла. Поэтому воображение можно назвать «зоной ближайшего развития» мышления. В нем реализуется важная функция моделирования – создание новой действительности [11].

Характер сотворчества постепенно меняется, он проявляется сдержаннее. Дети начинают пользоваться новым типом построения воображаемого образа, когда элементы реальности занимают второстепенное место, уступая первое место собственным придуманным образам, что обеспечивает оригинальность решений [7, 35]. Истоки *оригинальности воображения*, по мнению О. М. Дьяченко, отмечаются в младшей группе, а затем оно достигает расцвета в подготовительной к школе группе. В 6–7 лет ребенок уже усваивает основные образцы деятельности, получает свободу в оперировании ими, способен отходить от усвоенных стандартов, может отвлечься от «приданных» схем сюжета, комбинировать их, используя при построении продуктов воображения. В этом возрасте у детей уровень творческого воображения возрастает, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в творчески ее преобразующее [7, 36].

Основными действиями творческого воображения являются изменения того или иного представления – *комбинаторные действия* [37]. Сказки, сочиненные детьми, являются результатом комбинаторных действий творческого воображения. Дети под влиянием специального обучения, создавая оригинальный художественный образ, осуществляют различные операции комбинаторных действий: акцентирование, выражающееся в гиперболизации (преувеличении) особенно значимых деталей или их уменьшении, деформацию, агглютинацию (синтезирование) различных несоединяемых качеств, свойств, частей художественных образов. Возможный путь создания образа фантазии – заострение, подчеркивание каких-либо признаков или дополнение деталей. Распространенный прием в словесном творчестве – антропоморфизация – наделение персонажей реалистическими действиями, человеческими мыслями и чувствами [31, 36].

Так, комбинаторные действия творческого воображения могут быть на уровне детализации (описания фантастического персонажа) и структурности (сочинения оригинального сюжета).

В начале обучения детей творческому рассказыванию взрослый задает тему будущего рассказа. Дошкольники сочиняют сказку на заданную событийную, а затем смысловую тему. По словам О. М. Дьяченко, у детей 6–7 лет возможность выбора проявляется в передаче идеи [36].

В результате художественного восприятия самостоятельных сказок дети, выражаясь словами О. С. Ушаковой, раскрывают не только эмоционально-выразительный подтекст, но и семантическое содержание высказываний [19].

В дальнейшем при использовании *схематических моделей* в работе со сказкой *исходными и доминирующими функциями* становятся *художественное восприятие* и *творческое воображение* детей [38].

Г. Г. Григорьева считает, что эмоционально-интеллектуальный опыт художественного восприятия служит источником идей и замыслов дошкольника [39]. На стадиях зарождения замыслов дети перед составлением схематической модели-плана описания фантастического героя определяют настроение и характер поступков будущего персонажа, выбрав одну геометрическую фигуру из 2 кругов желтого и черного цвета, выразительные средства, которые подходят для его описания. Аналогично он перед тем, как ему составить схематическую временно-пространственную модель сюжета оригинальной сказки, выполняет следующие действия: определяет ее основное содержание и идею, вид будущей сказки, выбрав схематические карточки-картинки с условным изображением сказок по содержанию и сочинителю из 4 предложенных взрослым. При этом *художественное восприятие* характеризуется *конструктивной целостностью*, которая заранее планируется и воплощается в образе будущей сказки.

В. В. Давыдов подчеркивал, что именно в замысле ребенка обнаруживается одна из важных особенностей (механизмов) воображения – умение видеть целое раньше частей, поэтому, по мнению автора, уже в восприятии присутствует прообраз «схватывания целого раньше частей», а само воображение организует восприятие [40, с. 132]. Воображение возникает и выполняет свои функции уже на первых этапах восприятия [39].

Воображение свободнее действует в ситуациях со слабой информационной определенностью [11]. Символические (схематические) средства обеспечивают подобного рода свободу воображения ребенка.

Дети 5–7 лет используют условно-символические средства, когда замысел предвосхищает исполнение. Однако далеко не у всех из них это получается, так как высокий уровень овладения символическими образами предполагает выраженное развитие воображения [1; 13, с. 46; 14]. Ребенок, свободно оперируя схематическими изображениями / символами: картами В. Я. Проппа, геометрическими фигурами, в том числе и неопределенного цвета / формы, символами «настроение и характер поступков персонажей», трансформирует модели-планы описания фольклорных героев. В качестве условно-символических средств для модификации временно-пространственных моделей сказочных сюжетов выступают схематические карты В. Я. Проппа.

В отличие от предшествующего этапа развития творческого воображения, которое свойственно детям 4–5 лет и характеризуется ступенчатым планированием в реализации плана-замысла, у детей 6–7 лет появляется целостное планирование, которое состоит в поиске замысла сказки. Ребенок может уже до начала действий построить план ее выполнения (в случае воображения – план разворачивания идеи произведения) и последовательно реализовывать его, нередко корректируя по ходу выполнения [36].

При ступенчатом и целостном планировании замысла сказки на первый план выступает одна из операций экспериментирования – балансировка. Смысл данной операции заключается в достраивании, переконструировании, видоизменении содержания модели для сохранения ее целостности и устойчивости [34]. Операция «балансировка» при ступенчатом планировании замысла сказки предполагает следующий алгоритм в трансформациях моделей сказочных сюжетов: изменение (дополнение) концовки, основной части – концовки литературного произведения, последовательное планирование начала – основной части – концовки будущего рассказа. При целостном планировании операция «балансировка» подразумевает возможность переконструирования содержания модели сказочного сюжета по ходу ее построения.

Основным действием творческого воображения является реконструкция на базе «включения», позволяющая вариативно использовать один и тот же элемент для создания различных образов [37, 40] – персонажа и сказочного сюжета в одном художественном образе, т. е. сказке в целом. Целостный образ строится способом «включение»: он по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент начинает занимать не центральное, а второстепенное место, становится отдельной деталью образа воображения [13, с. 46; 14].

Методику поэтапного включения оригинальных героев в сюжеты сказок предложила О. М. Дьяченко [14]. Для реализации действия «реконструкция» на базе «включения» используются модель-план описания героя и модель сказочного сюжета одновременно, как и на репродуктивном этапе развития актуальной способности детей к сочинению сказок. Первую модель-план описания фантастического героя ребенок составляет заранее. Вторая модель сказочного сюжета является пустой. Детям предлагается поместить такую же поведенческую характеристику героя (геометрическую фигуру, символизирующую внешнюю

характеристику персонажа), что используется в модели-плане описания оригинального персонажа, в первый блок (эпизод) модели сказочного сюжета, а затем достроить содержание модели. При этом сам персонаж занимает центральное место в этом сюжете, поскольку дальнейшее построение модели сказочного сюжета предполагает ступенчатое планирование реализации замысла сказки с этим героем.

В целостном планировании сказки фантастический герой с помощью изображения его поведенческой (внешней) характеристики, что используется в модели-плане описания персонажа, может появиться в середине или в конце модели сказочного сюжета. В этом случае герой играет ведущую или второстепенную роль в сюжетной линии сказки.

Постепенно на репродуктивном и творческом этапе развития способности детей к сочинению сказок увеличивается количество блоков в создании разных типов моделей сказочных сюжетов. Логика подобного усложнения проиллюстрирована в работах Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко, О. И. Киселёвой [15, 16, 41, 42]. Возрастающее число изображений (элементов) для выбора детьми в построении двух моделей, блоков в создании моделей сказочных сюжетов, общее число блоков в двух моделях при реализации старшими дошкольниками способа включения героя в сюжет сказки должны соответствовать возрастным закономерностям развития внимания ребенка.

Модели служат опорой для придумывания и рассказывания ребенком оригинальной сказки с включением в нее фантастического персонажа. Авторы отмечают, что к концу старшего дошкольного возраста замыслы воображения становятся более устойчивыми и целенаправленными [7, 39].

По мысли В. Т. Кудрявцева, «воображение опирается на символическую функцию, но при этом „видит“ в своих объектах самобытные целостности, связанные не символически, а содержательно, по существу. Производя взаимопревращения объектов, воображение не разрушает эти целостности, а перестраивает их по особым законам. Именно здесь обнаруживается несводимость воображения к одной из его составляющих – операции знаково-символического замещения. По ходу детского развития воображение не растворяется в мышлении, а, впитывая опыт мышления, приобретает разумный содержательно-обобщающий характер. Оно не ущемляет интересов мышления в креативном процессе, а выполняет свои самобытные поисковые функции в тесном взаимодействии с мышлением» [29, с. 65].

Качественная перестройка художественного восприятия сказки, наглядно-образного мышления, воображения у детей старшего дошкольного возраста происходит в результате интеграции образных и вербальных средств, используемых детьми для создания художественного образа. Речь организует и связывает другие психические познавательные процессы и приводит к перестройке их качественных характеристик [43].

К концу дошкольного возраста действия наглядного моделирования, внешние экспериментирующие действия интериоризуются, переносятся во внутренний план и формируются как модельные представления у детей [11, 15, 30]. Речь становится самостоятельным средством мышления, позволяет решать задачи в уме, без использования наглядных образов [31, 35]. Эти данные позволили О. М. Дьяченко предположить, что развитие способности выстраивать некоторую последовательность образов воображения может осуществляться в онтогенезе постепенно в процессе перехода от действий с реально представленными предметами и ситуациями (младшие дошкольники) к действиям целиком в плане воображения (старшие дошкольники) [44]. В 6–7 лет воображение переходит во внутренний план, и отпадает необходимость в наглядной опоре для создания образов [7, 35]. Теперь опорой для создания образа служат представления, выраженные в слове [7, 31]. Истоки за-

рождения и формирования внутреннего плана действий лежат в дошкольном возрасте, но интенсивно способность действовать в уме развивается в школьном возрасте [33]. Поэтому задание «придумать оригинальную сказку с фантастическим героем» по замыслу, без опоры на наглядные модели, оформить замысел своего рассказа в речевом плане целесообразно предлагать детям только в конце дошкольного возраста.

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает *речь* как речевую деятельность. По мнению А. А. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности в форме отдельных *речевых действий*. Автор под речевыми действиями понимает речевые высказывания, которые подразделяются на отдельные / одиночные высказывания (предложения) и развернутые речевые высказывания (описание, повествование). Коммуникативной формой реализации действия является лексико-грамматическое оформление речи [43].

Расширению словаря, формированию грамматического строя речи, развитию связной речи в становлении речевого творчества дошкольников уделяют особое внимание Ф. А. Сохин, В. И. Яшина, С. Л. Рубинштейн и другие [23]. У детей 5–7 лет накапливается значительный запас слов, обозначающий названия, действия и признаки предметов (объектов). Ребенок использует в речи синонимы, антонимы, слова с обобщающим, отвлеченным (радость, смелость) и личностно-оценочным значением, но редко употребляет в речи фразеологические обороты [31, 35]. Дети к 5 годам осваивают особенности формы произведения, как обычно начинаются и заканчиваются сказки (устойчивые обороты, присказки, зачины и концовки) [24, 35].

В старшем дошкольном возрасте ребенок строит описательные и повествовательные тексты. Он описывает героя внешними, поведенческими и оценочными характеристиками [24, 43]. У детей наблюдаются преимущественно смешанные высказывания, в которых могут использоваться элементы описательных и повествовательных текстов с преобладанием одного из них. В речи детей возрастает количество распространенных, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений с однородными членами, союзами и союзными словами, обозначающими разнообразные зависимости [31, 35]. В целом у детей 5–7 лет оформляются такие *коммуникативные качества речи*, как *богатство*, *выразительность* и *вариативность* на уровне лексического и грамматического оформления речевых высказываний. Уровень развития речи ребенка создает основание для его словесного творчества [19].

На основе установленных *качеств и операционального состава* способностей (психических познавательных процессов) на двух этапах развития творческой способности у детей уточним структуру актуальной и потенциальной способностей старших дошкольников к речевому творчеству.

Актуальная способность детей 5–7 лет к сочинению сказок развивается на основе способностей к эмоционально-содержательному анализу, наглядному моделированию, воссозданию художественного образа, использованию разнообразных языковых средств, обеспечивающих речевое творчество детей. *Потенциальная способность детей 5–7 лет к сочинению сказок* формируется на основе способностей к эмоционально-содержательному анализу художественного образа, экспериментированию над ним, его созданию (сочинению), использованию разнообразных языковых средств, обеспечивающих речевое творчество ребенка.

Характеристика разноуровневости способностей – структурных компонентов актуальной (потенциальной) способности детей к сочинению сказок, творческой способности ребенка в целом представлена в таблице.

Характеристика разноразности способности старших дошкольников к сочинению сказок

Структурные компоненты актуальной (потенциальной) способности детей к сочинению сказок	Характеристика разноразности структурных компонентов актуальной (потенциальной) способности детей к сочинению сказок и творческой способности ребенка в целом
<p><i>Структурные компоненты актуальной способности детей к сочинению сказок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность к эмоционально-содержательному анализу художественного образа; – способность к наглядному моделированию художественного образа; – способность к воссозданию художественного образа 	<p><i>Разноразность структурных компонентов актуальной способности детей к сочинению сказок обеспечивается:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – опосредованностью действий / операций способностей предметными (предметно-схематическими, схематическими) и вербальными средствами (знаковыми и символическими); – опосредованностью действий / операций способностей содержанием наглядного и вербального материала сказок (кумулятивные сказки о животных, сказки о животных с присоединяющимися действиями персонажей, волшебные сказки); – обусловленностью содержания действий / операций способностей их качествами (целостностью, широтой, точностью), формирующимися в задачах закрытого типа
<p><i>Структурные компоненты потенциальной способности детей к сочинению сказок:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность к эмоционально-содержательному анализу художественного образа; – способность к экспериментированию над художественным образом; – способность к сочинению (созданию) художественного образа 	<p><i>Разноразность структурных компонентов потенциальной способности детей к сочинению сказок обеспечивается:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – опосредованностью действий / операций способностей предметными (предметно-схематическими, схематическими) и вербальными средствами (знаковыми и символическими); – опосредованностью действий / операций способностей содержанием наглядного и вербального материала сказок (кумулятивные сказки о животных, сказки о животных с присоединяющимися действиями персонажей, волшебные сказки, современные сказки); – обусловленностью содержания действий / операций способностей их качествами: целостностью (конструктивной целостностью), динамичностью, оригинальностью, формирующимися в задачах открытого типа
<p><i>Структурный компонент актуальной и потенциальной способностей детей к сочинению сказок</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – способность к использованию разноразных языковых средств, обеспечивающих речевое творчество детей 	<p><i>Разноразность структурного компонента актуальной (потенциальной) способности детей к сочинению сказок обеспечивается:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – опосредованностью действий / операций способности предметными (предметно-схематическими, схематическими) и вербальными средствами (знаковыми и символическими); – опосредованностью действий / операций способности содержанием наглядного и вербального материала сказок (кумулятивные сказки о животных, сказки о животных с присоединяющимися действиями персонажей, волшебные сказки / современные сказки); – обусловленностью содержания действий / операций способности ее качествами: богатством, выразительностью и вариативностью, формирующимися в задачах закрытого и открытого типов

Разноразность в развитии способностей актуальной (потенциальной) способности к сочинению сказок, творческой способности ребенка в целом обеспечивается изменением информативности наглядных средств в интеграции с вербальными средствами (знаковыми и символическими), содержания сказок, интеллектуальных действий / операций, которыми овладевают дети 5–7 лет.

Способность детей к сочинению сказок – это уровневая целостность, состоящая из актуальной способности и формирующейся на ее основе потенциальной способности у старших дошкольников.

О. М. Дьяченко выделила подходы к анализу индивидуальных различий в формировании способностей дошкольника. В одном из подходов рассматривается структура способности и доминирование в развитии того или иного компонента данной структуры [1]. По

словам авторов, дети могут проявлять устойчивость предпочтений к решению репродуктивных или творческих задач на протяжении всего дошкольного детства.

Другой подход (психолого-образовательный) рассматривает развитие способностей детей в контексте их продвижения в образовательной ситуации. В результате анализа достижений ребенка с ним планируется индивидуальная работа по его продвижению в отдельных сферах обучения. Факт наличия воздействия образовательной ситуации ставит вопрос о динамике индивидуальных различий в развитии способностей детей [1].

У детей индивидуальные различия в развитии актуальной (потенциальной) способности к сочинению сказок проявляются в качественной выраженности отдельных способностей, входящих в ее состав. Каждый компонент актуальной и потенциальной способностей ребенка 5–7 лет к сочинению сказок не является статичным, находится в процессе становления и развития.

Обнаруженная взаимосвязь психических познавательных процессов (способностей) на двух этапах развития способности детей к сочинению сказок послужит ориентиром для организации воспроизводящей и творческой деятельности ребенка. Только учет психофизиологических, возрастных и индивидуальных особенностей детей обеспечит разработку адекватных педагогических мероприятий, направленных на мониторинг и развитие способности старших дошкольников к сочинению сказок [45].

Список литературы

1. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / под ред. О. М. Дьяченко. М.: ПЕРСЭ, 2003. 144 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 712 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 434 с.
4. Терешонок Т. В. Основные направления исследования способностей в психологии // Вестн. Красноярского гос. аграрного ун-та. 2009. Вып. 10. С. 152–162.
5. Киселёва О. И., Кривоногова О. А. Реализация адаптивной образовательной деятельности по формированию речевого творчества старших дошкольников с учетом особенностей их развития // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 1 (153). С. 80–86.
6. Кривоногова О. А. Сочинение сказок как форма индивидуализации работы со старшими дошкольниками по развитию способности к речевому творчеству // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4.
7. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве: учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 73 с.
8. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2001. 192 с.
9. Дьяченко О. М. Проблема развития способностей: до и после Л. С. Выготского // Вопросы психологии. 1996. № 5. С. 98–109.
10. Школа эстетического воспитания / под общ. ред. М. А. Васильевой, В. В. Гербовой, Т. С. Комаровой. М.: Мозаика-Синтез, 2010. 352 с.
11. Сапогова Е. Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. Тула: Приокское книжное изд-во, 1993. 264 с.
12. Киселёва О. И. Теория и методика развития речи детей: теория и технология обучения речевому творчеству: учебное пособие для студентов специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология». Томск: Изд-во ТГПУ, 2006. 84 с.
13. Дьяченко О. М. Возможности развития умственных способностей дошкольников в процессе ознакомления со сказкой // Дошкольное воспитание. 1993. № 11. С. 43–47.
14. Дьяченко О. М. Особенности развития воображения умственно одаренных детей // Дошкольное воспитание. 1993. № 8. С. 46–51.
15. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания: коллективная монография / под ред. Л. А. Венгера. М.: Педагогика, 1986. 224 с.

16. Киселёва О. И. Использование метода наглядного моделирования в обучении детей монологической речи: учебное пособие для студентов специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология». Томск: Изд-во ТГПУ, 2005. 32 с.
17. Вергелес Г. И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Изв. Российского гос. пед. ун-та. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. № 100. С. 7–18.
18. Шадриков В. Д. Способности человека. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 288 с.
19. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 256 с.
20. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. М.: ПЕРСЭ: Логос, 2004. 319 с.
21. Волынкин В. И. Художественно-эстетическое воспитание и развитие дошкольников: учебное пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 441 с.
22. Гайворонская Т. А., Деркунская В. А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности: методическое пособие. М.: Центр педагогического образования, 2007. 244 с.
23. Краснова В. А. Формирование способности к речевому творчеству у старших дошкольников: на материале сказок: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 182 с.
24. Журавлева И. А., Саликова Э. М. В. Восприятие дошкольником художественного образа // Среднее профессиональное образование. 2013. Вып. 8. С. 40–42.
25. Елисеева М. Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет. М.: Сфера, 2008. 64 с.
26. Мухина В. С. Детская психология: учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. Л. А. Венгера. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1985. 272 с.
27. Жигалик М. А. Дифференцированный подход к развитию познавательной активности старших дошкольников средствами наглядного моделирования: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008. 182 с.
28. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
29. Кудрявцев В. Т. Воображение ребенка: природа и развитие // Психологический журнал. 2001. № 6. С. 64–76.
30. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии. 1983. № 2. С. 43–50.
31. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учебное пособие для студентов средн. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М.: Академия, 2001. 336 с.
32. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М.: Педагогика, 1977. 342 с.
33. Белькович В. Ю. Системный подход к развитию наглядно-образного мышления младших школьников при ознакомлении с природой: монография. Тюмень: ТОГИРРО, 2010. 122 с.
34. Ермакова Е. С. Психологические закономерности формирования гибкости продуктивного мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2006. 44 с.
35. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2000. 400 с.
36. Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 52–59.
37. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
38. Киселёва О. И., Кривоногова О. А. Взаимосвязь психических процессов как основа для мониторинга способности к сочинению сказок у старших дошкольников // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 2 (12). С. 108–117.
39. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1999. 344 с.
40. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
41. Киселёва О. И. Метод наглядного моделирования при работе над сказкой // Начальная школа. 2006. № 2. С. 52–59.
42. Киселёва О. И. Нетрадиционные методы и приемы обучения старших дошкольников монологической речи // Детский сад: теория и практика. 2012. № 3 (15). С. 60–69.
43. Ковшиков В. А., Пухов В. П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 223 с.
44. Дьяченко О. М. Проблемы развития воображения в дошкольном возрасте // Развитие воображения дошкольника. М.: Психологический институт РАО, 1996. Гл. 1–3. С. 8–128.
45. Киселёва О. И., Кривоногова О. А. Мониторинг способности к сочинению сказок у старших дошкольников // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 5 (170). С. 14–19.

Кривоногова О. А., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: koa1979@sibmail.com

Материал поступил в редакцию 05.02.2017.

DOI 10.23951/2307-6127-2017-2-164-182

DEVELOPING SENIOR PRE-SCHOOLERS' ABILITY TO MAKE UP FAIRY-TALES AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

O. A. Krivonogova

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

Federal state educational standard of education of pre-school children puts forward the necessity for pre-school educators to develop creative abilities of children. In connection with this, the task of developing the ability to make up fairy tales as one of the forms of ability for speech creativity of senior pre-school children acquires essential importance. A number of different pedagogical and psychological researches, that are carried out at present by scientists and that are devoted to the issue of speech creativity of pre-school children can hypothetically reveal, reflect different theoretical and practical approaches that concern separate problems connected with the situations in which we teach children how to do creative telling, but these researches do not give the whole image of how to develop effectively the ability of pre-school children to make up fairy-tales. When we take into consideration as a basis of the scientific analysis psychological and pedagogical researches, we can possibly disclose such problematic issues as the structure of the ability of senior pre-school children to make up fairy-tales, stages of the development of the ability of senior pre-school children to make up fairy-tales as well as the mechanism and levels of developing 5–7-year-old children's ability to make up fairy-tales.

Key words: *ability to make up fairy-tales, senior pre-schoolers, structure, stages, mechanism and levels of development.*

References

1. Veraksa N. E. *Individual'nyye osobennosti poznavatel'nogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta* [Individual peculiarities of cognitive development of pre-schoolers]. Ed. by O. M. Dyachenko. Moscow, PERSE Publ., 2003. 144 p. (in Russian).
2. Rubinshtein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Basics of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 712 p. (in Russian).
3. Il'in E. P. *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creative activities, creativity, giftedness]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 151 p. (in Russian).
4. Tereshonok T. V. *Osnovnyye napravleniya issledovaniya sposobnostey v psikhologii* [Main ways of researching abilities in psychology]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta – Bulletin of KrSPU*, 2009, no. 10, pp. 152–162 (in Russian).
5. Kiseleva O. I., Krivonogova O. A. *Realizatsiya adaptivnoy obrazovatel'noy deyatel'nosti po formirovaniyu rechevogo tvorchestva starshykh doshkol'nikov s uchetom osobennostey ikh razvitiya* [Realization of adaptive educational activities in developing senior pre-schoolers' speech creativity with taking into consideration the peculiarities of their development]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2015, no. 1 (153), pp. 80–86 (in Russian).
6. Krivonogova O. A. *Sochineniye skazok kak forma individualizatsyy raboty so starshimi doshkol'nikami po razvitiyu sposobnosti k rechevomu tvorchestvu* [making up fairy-tales as a form of individual work with senior pre-schoolers at developing their ability for speech creativity]. *Sovremennyye problemy nauki i odrazovaniya – Contemporary Issues of Science and Education*, 2015, no. 4 (in Russian).

7. Veraksa N. E., Veraksa A. N. *Poznovatel'noye razvitiye v doshkol'nom detstve: uchebnoye posobiye* [Cognitive development of pre-schoolers: a teaching manual]. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2012. 73 p. (in Russian).
8. Propp V. Ya. *Morfologiya volshebnoy skazki* [Morphology of the fairy-tale]. Moscow, Labirint Publ., 2001. 192 p. (in Russian).
9. Dyachenko O. M. Problema razvitiya sposobnostey: do i posle L. S. Vygotskogo [The problem of developing abilities: before and after L. S. Vygotsky]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*, 1996, no. 5, pp. 98–109 (in Russian).
10. *Shkola esteticheskogo vospitaniya* [School of aesthetic up-bringing]. Ed. by M. A. Vasil'yeva, V. V. Gerbova, T. S. Komarova. Moscow, Mozaika-Sintez Publ., 2010. 352 p. (in Russian).
11. Sapogova Ye. Ye. *Rebyonok i znak. Psikhologicheskii analiz znakov-simvolicheskoy deyatel'nosti doshkol'nika* [The child and the sign. Psychological analysis of symbol and sign activity of pre-schoolers]. Tula, Priokskoye knizhnoye izd-vo Publ., 1993. 264 p. (in Russian).
12. Kiseleva O. I. *Teoriya i metodika razvitiya rechi detey: teoriya i tekhnologiya obucheniya rechevomu tvorchestvu: uchebnoye posobiye dlya spetsial'nosti 030900 "Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya"* [Theory and methods of developing children's speech: theory and technologies of teaching speech creativity: A manual for students of specialization in 030900 Pre-school Pedagogics and Psychology]. Tomsk, TSPU Publ., 2006. 84 p. (in Russian).
13. Dyachenko O. M. *Vozможности razvitiya umstennykh sposobnostey doshkol'nikov v protsesse oznakomleniya so skazkoy* [Opportunities for developing cognitive abilities of pre-schoolers in the activity of learning fairy-tales]. *Doshkol'noye vospitaniye – Pre-school Education*, 1993, no. 11, pp. 43–47 (in Russian).
14. Dyachenko O. M. *Osobennosti razvitiya voobrazheniya umstvenno odaryonnykh detey* [Peculiarities of the development of intellectually gifted children's imagination]. *Doshkol'noye vospitaniye – Pre-school Education*, 1993, no. 8, pp. 46–51 (in Russian).
15. *Razvitiye poznovatel'nykh sposobnostey v protsesse doshkol'nogo vospitaniya* [Development of cognitive abilities in pre-school education]. Ed. by L. A. Venger. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 224 p. (in Russian).
16. Kiseleva O. I. *Ispol'zovaniye metoda naglyadnogo modelirovaniya v obuchenii detey monologicheskoy rechi: uchebnoye posobiye dlya studentov spetsial'nosti 030900 "Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya"* [Using the method of illustrative modelling when teaching children to skills in monologues: manual for students of specialization in 030900 Pre-school Pedagogics and Psychology]. Tomsk, TSPU Publ., 2005. 32 p. (in Russian).
17. Vergeles G. I. *Razvitiye obshchikh tvorcheskikh sposobnostey kak problema pedagogicheskoy psikhologii* [Developing general creative abilities as a problem of pedagogical psychology]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Issues of Russian state pedagogical university]. St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named after A. I. Gertsen Publ., 2009. No. 100. Pp. 7–18 (in Russian).
18. Shadrikov V. D. *Sposobnosti cheloveka* [Abilities of people]. Voronezh, MODEK Publ., 1997. 288 p. (in Russian).
19. Ushakova O. S. *Razvitiye rechi doshkol'nikov* [The development of pre-schoolers' speech]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2001. 256 p. (in Russian).
20. Rumyantseva I. M. *Psikhologiya rechi i lingvo-pedagogicheskaya psikhologiya* [Speech psychology and linguo-pedagogical psychology]. Moscow, PERSE Publ., Logos Publ., 2004. 319 p. (in Russian).
21. Volynkin V. I. *Khudozhestvenno-esteticheskoye vospitaniye i razvitiye doshkol'nikov: uchebnoye posobiye* [Aesthetic up-bringing and development of pre-schoolers: teaching manual]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2007. 441 p. (in Russian).
22. Gayvoronskaya T. A., Derkunsкая V. A. *Razvitiye empatii u starshykh doshkol'nikov v teatralizovannoy deyatel'nosti: metodicheskoye posobiye* [The development of senior pre-schoolers' empathy in theatrical activities: a study guide]. Moscow, Tsentр pedagogicheskogo obrazovaniya Publ., 2007. 244 p. (in Russian).
23. Krasnova V. A. *Formirovaniye sposobnosti k rechevomu tvorchestvu u starshykh doshkol'nikov: na materiale skazok*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of senior pre-schoolers' ability for speech creativity: on fairy-tales data. Diss. cand. of ped. sci.]. Moscow, 1999, 182 p. (in Russian).
24. Zhuravleva I. A., Salikova E. M. *Vospriyatiye doshkol'nikom khudozhestvennogo obraza* [Pre-schooler's perceiving the artistic image]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye – Secondary Professional Education*, 2013, no. 8, pp. 40–42 (in Russian).
25. Eliseeva M. B. *Kniga v vospriyatii rebyonka ot rozhdeniya do 7 let* [The book in upbringing of children from birth to 7 years old]. Moscow, Sfera Publ., 2008. 64 p. (in Russian).
26. Mukhina V. S. *Detskaya psikhologiya: uchebnik dlya studentov ped. in-tov* [Children psychology: a text-book for students of pedagogical institutes]. Ed. by L. A. Venger. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985. 272 p. (in Russian).
27. Zhigalik M. A. *Differentsirovannyi podkhod k razvitiyu poznovatel'noy aktivnosti starshykh doshkol'nikov sredstvami naglyadnogo modelirovaniya*. Dis. kand. ped. nauk [Differentiated approach to developing senior pre-schoolers' cognitive activity by means of illustrative modelling. Diss. cand. of ped. sci.]. Velikiy Novgorod, 2008. 182 p. (in Russian).

28. Zaporozhets A. V. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 tomakh. Tom 1. Psikhicheskoye razvitiye rebyonka* [Selected issues in Psychology: in 2 volumes. Vol. 1. Psychic development of a child]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 320 p. (in Russian).
29. Kudryavtsev V. T. *Voobrazheniye rebyonka: priroda i razvitiye* [Imagination of the child: nature and development]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2001, no. 6, pp. 64–76 (in Russian).
30. Venger L. A. *Ovladeniye oposredovannym resheniyem poznovate'nykh zadach i razvitiye kognitivnykh sposobnostey rebyonka* [Acquiring ability to solve cognitive tasks indirectly and developing cognitive abilities of the child]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*, 1983, no. 2, pp. 43–50 (in Russian).
31. Uryntayeva G. A. *Doshkol'naya psikhologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov srednikh ped. ucheb. zavedeniy* [Psychology of pre-schoolers: a manual for students of secondary pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2001. 336 p. (in Russian).
32. Poddyakov N. N. *Myshleniye doshkol'nika* [Pre-schooler's mind]. Moscow, Pedagogika Publ., 1977. 342 p. (in Russian).
33. Bel'kovich V. Yu. *Sistemnyy podkhod k razvitiyu naglyadno-obraznogo myshleniya mladshykh shkol'nikov pri oznakomlenii s prirodoy* [Systematic approach to developing pre-schoolers' illustrative mind when learning nature]. Tyumen', TOGIPPO Publ., 2010. 122 p. (in Russian).
34. Yermakova Ye. S. *Psikhologicheskiye zakonomernosti formirovaniya gibkosti produktivnogo myshleniya u detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta*. Avtoref. dis. dokt. psikhol. nauk [Psychological factors at forming flexibility of pre-schoolers and elementary school pupils' productive mind. Abstract of thesis doct. of psychol. sci.]. St. Petersburg, 2006. 44 p. (in Russian).
35. Alekseyeva M. M., Yashina V. I. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov: uchebnoye posobiye* [Methodology of developing speech and teaching pre-schoolers the native language: a teaching manual]. Moscow, Akademiya Publ., 2000. 400 p. (in Russian).
36. Dyachenko O. M. *Ob osnovnykh napravleniyakh razvitiya voobrazheniya doshkol'nika* [About main ways of developing pre-schoolers' imagination]. *Voprosy psikhologii – Issues of Psychology*, 1988, no. 6, pp. 52–59 (in Russian).
37. Vygotsky L. S. *Voobrazheniye i tvorchestvo v detskom vozraste* [Imagination and creativity in childhood]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 1997. 96 p. (in Russian).
38. Kiseleva O. I., Krivonogova O. A. *Vzaimosvyaz' psikhicheskikh protsessov kak osnova dlya monitoringa sposobnosti k sochineniyu skazok u starshykh doshkol'nikov* [Interrelation of psychic processes as a basis for monitoring pre-schoolers' ability for making up fairy-tales]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, no. 2 (12), pp. 108–117 (in Russian).
39. Grigor'yeva G. G. *Razvitiye doshkol'nika v izobrazitel'noy deyatel'nosti: uchebnoye posobiye dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy* [The development of pre-schoolers in depictive activity: a teaching manual for students of pedagogical academic institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 1999. 344 p. (in Russian).
40. Davydov V. V. *Teoriya razvivayushchego obucheniya* [Theory of developmental teaching]. Moscow, INTOR Publ., 1996. 544 p. (in Russian).
41. Kiseleva O. I. *Metod naglyadnogo modelirovaniya pri rabote nad skazkoy* [The method of illustrative modelling at working with a fairy-tale]. *Nachal'naya shkola – Elementary School*, 2006, no. 2, pp. 52–59 (in Russian).
42. Kiseleva O. I. *Netraditsyonnyye metody i priemy obucheniya starshykh doshkol'nikov monologicheskoy rechi* [Non-traditional methods and techniques of teaching senior pre-schoolers monologues]. *Detskiy sad: teoriya i praktika – Kindergarten: Theory and Practice*, 2012, no. 3 (15), pp. 60–69 (in Russian).
43. Kovshikov V. A., Pukhov V. P. *Psikholingvistika. Teoriya rechevoy deyatel'nosti* [Psycholinguistics. Theory of speech activity]. Moscow, AST Publ., 2007. 223 p. (in Russian).
44. Dyachenko O. M. *Problemy razvitiya voobrazheniya v doshkol'nom vozraste* [Problems of developing imagination at pre-school age]. Moscow, Psychological Institute of Russian Academy of Education Publ., 1996. Chapters 1–3. Pp. 8–128 (in Russian).
45. Kiseleva O. I., Krivonogova O. A. *Monitoring sposobnosti k sochineniyu skazok u starshykh doshkol'nikov* [Monitoring senior pre-schoolers' ability to make up fairy-tales]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, no. 5 (170), pp. 14–19 (in Russian).

Krivonogova O. A., Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061). E-mail: koa1979 @ sibmail.com