

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им.В.П.АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им.В.П.Астафьева)
Исторический факультет
Кафедра отечественной истории

Важова Елена Олеговна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
Формирование креативного мышления у обучающихся 5 класса на уроках
истории: опыт диагностико-методической работы

Направление подготовки: 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя
профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы:
история и иностранный язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. ист. наук, доцент
Ценюга Ирина Николаевна
(дата, подпись)

Руководитель, канд. ист. наук, доцент
Мезит Людмила Эдгаровна
(дата, подпись)

Обучающийся: Важова Елена Олеговна
(дата, подпись)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск 2026

Содержание

Введение.....	3
Раздел 1. Теоретические основы формирования креативного мышления в образовательной среде.....	6
1.1 Возрастные и психологические особенности развития мышления у младших подростков.....	6
1.2 Динамика развития креативности у пятиклассников.....	17
Раздел 2. Методика формирования креативного мышления на уроках истории в основной школе.....	31
2.1 Методические приёмы и формы организации уроков истории, способствующие развитию креативности.....	31
2.2 Система диагностических процедур для выявления уровня креативного мышления у пятиклассников.....	40
2.3 Разработка дифференцированных заданий по формированию креативности на уроках истории под разный уровень сформированности....	45
Заключение.....	60
Библиографический список.....	63
Приложение.....	66

Введение

Современное общество ставит перед системой образования задачу воспитания функционально грамотной личности. Ключевым компонентом функциональной грамотности, согласно международным исследованиям качества образования (PISA), является креативное мышление. Эта задача закреплена в нормативно-правовых актах Российской Федерации. Федеральный закон «Об образовании в РФ» определяет гуманистический характер образования и приоритет развития личности. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) конкретизирует эту задачу через систему метапредметных и личностных результатов. Среди метапредметных требований ФГОС прямо указаны: «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учебе и познавательной деятельности», «умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач», «владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений в учебной и познавательной деятельности». Именно эти позиции напрямую коррелируют с компонентами креативного мышления: способностью генерировать нестандартные идеи, видеть проблему в новом ракурсе и находить оригинальные пути решения.

Почему акцент сделан именно на основной школе и 5 классе? Выбор данной возрастной ступени не случаен. Младший подростковый возраст (10–12 лет) в психологии характеризуется как сензитивный период для развития дивергентного мышления и воображения. В этом возрасте происходит переход от наглядно-образного мышления начальной школы к абстрактно-логическому мышлению старших классов. У пятиклассников еще сохраняется высокая познавательная активность и любознательность, свойственная детству, но при этом уже появляется способность к рефлексии и критическому анализу. Если в начальной школе креативность часто носит стихийный, игровой характер, то именно в 5 классе необходимо придать ей осознанный вектор, встроить инструменты творческого поиска в структуру учебной деятельности. Промедление в развитии этих навыков

в 5–6 классах ведет к шаблонизации мышления и потере познавательного интереса в старшей школе.

Проблема творчества и креативности глубоко изучена в трудах зарубежных психологов (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, А. Маслоу) и в отечественной психолого-педагогической школе (Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин). В методике преподавания истории активно разрабатываются вопросы проблемного обучения (И.Я. Лернер) и развития познавательной самостоятельности. Однако, несмотря на обширную теоретическую базу, наблюдается дефицит практико-ориентированных диагностико-методических комплексов, адаптированных именно к курсу «История Древнего мира» в 5 классе. Существует разрыв между общим признанием важности креативности и конкретными инструментами ее измерения и целенаправленного формирования у младших подростков на историческом материале. Настоящая работа призвана восполнить этот пробел, предлагая не просто набор приемов, а целостную систему диагностики и развития.

Новизна исследования заключается в адаптации критериев оценки креативности (по Торренсу) к конкретным темам истории Древнего мира и разработке системы дифференцированных заданий. Теоретическая значимость состоит в уточнении критериев проявления креативности младших подростков на историческом материале. Практическая значимость определяется возможностью внедрения разработанных методических приемов и дифференцированных заданий в массовую практику преподавания истории в основной школе для достижения метапредметных результатов ФГОС.

Поэтому объектом моего исследования стал процесс обучения истории у учащихся 5 класса основной школы.

Предмет – диагностико-методические средства и условия формирования креативного мышления учащихся 5 класса на уроках истории.

Цель работы: разработать и методически обосновать диагностико-методический комплекс для формирования креативного мышления учащихся 5 класса на уроках истории.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме развития креативного мышления у младших подростков.

2. Выявить возрастные особенности познавательной сферы учащихся 5 класса, определяющие сензитивный потенциал и риски для развития креативности в переходный период.

3. Разработать и провести констатирующую диагностику исходного уровня креативного мышления пятиклассников с использованием адаптивной методики (на основе альтернативы тесту Торренса).

4. Систематизировать и методически обосновать приёмы, направленные на активизацию дивергентного мышления.

5. Спроектировать систему дифференцированных заданий для учащихся с низким, средним и высоким уровнем сформированности креативности на основе результатов диагностики.

6. Сформулировать методические рекомендации для учителей истории по интеграции разработанных диагностических и методических материалов в учебный процесс.

Основными методами теоретического уровня стали анализ научной литературы, дальнейшая систематизация и обобщение. Методы эмпирического уровня: диагностика, наблюдение, анкетирование, количественный и качественный анализ данных. Исследование проводилось на базе МОАУ Лицей №11 г. Красноярск.

Опорой при написании работы стали нормативно-правовые акты РФ об образовании: Федеральный закон «Об образовании в РФ» и Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, в котором развитие креативного мышления является важной задачей, а также труды Дж. Гилфорда, Е.П. Торренса, Д.Б. Богоявленской и методические разработки по преподаванию истории в рамках системно-деятельностного подхода.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав (теоретической и практической), заключения, списка литературы и приложений, содержащих диагностические материалы и конспекты уроков.

Раздел 1. Теоретические основы формирования креативного мышления в образовательной среде

1.1 Возрастные и психологические особенности развития мышления у младших подростков

Младший подростковый возраст (10-12 лет), совпадающий с обучением в 5 классе, представляет собой критический этап когнитивного развития, определяющий возможности и ограничения для формирования креативного мышления в учебном процессе. Ребенок начинает мыслить принципиально по-новому, что оказывает огромное влияние на его учебу, общение и формирование личности. Несмотря на различия в терминологическом аппарате и методологических основаниях, психолого-педагогические концепции развития мышления в младшем подростковом возрасте сходятся в фиксации качественного структурного сдвига. Неизменным для всех остается признание *перехода от наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому*, как центрального новообразования данного периода.

Возраст 10-12 лет знаменуется переходом на стадию формально-операционального мышления (Ж. Пиаже). Это означает, что подросток преодолевает границы конкретного мышления, свойственного младшему школьному возрасту. Развивается способность к абстрактным рассуждениям без опоры на конкретные сенсорные стимулы. Центральным достижением этого периода становится развитие гипотетико-дедуктивного мышления. Это означает, что подросток может выдвигать гипотезы и систематически проверять их, выстраивая строгие логические цепочки. [21]. Он больше не нуждается в том, чтобы держать в руках предметы или видеть их изображения; он может манипулировать символами, переменными и чистыми понятиями. Его мышление начинает работать по принципу «что могло бы быть, если бы...». Это открывает двери в мир научного мышления, философии и этики, где роль играют не факты, а идеи и их логические следствия.

Этот переход сильно меняет способ взаимодействия подростка с миром. В сфере обучения он проявляется в том, что если младшему школьнику для решения математической задачи физически нужны были счетные палочки или рисунки, то подросток решает ее «в уме», представляя условие и выстраивая абстрактную логическую цепочку. Он теперь может понимать алгебру — язык символов, не привязанных к конкретным объектам. В социальной и эмоциональной сфере он начинает размышлять о таких абстрактных категориях, как справедливость, верность, идеальная любовь или смысл жизни. Он критически анализирует моральные дилеммы, не просто оценивая поступки как «хорошие» или «плохие», а рассматривая намерения, обстоятельства и возможные последствия. Он примеряет на себя разные социальные роли и идеологии, проигрывая в уме гипотетические сценарии своей будущей жизни.

Переход от конкретного к формально-операционному мышлению — это не просто усложнение мыслительных процессов, это изменение самой их природы. Подросток получает ключ к миру взрослого мышления — миру, построенному на гипотезах, дедукции, абстрактных системах и рефлексии. Это мощный, хотя подчас и мучительный, процесс, который превращает ребенка, мыслящего категориями конкретных вещей, в мыслителя, способного созерцать бесконечность и задаваться вопросом о собственном месте в универсуме идей [12].

Для Л. С. Выготского главным моментом в развитии мышления подростка является овладение процессом образования понятий. Этот процесс автор рассматривал как основной, поскольку именно он приводит к формированию высшей формы интеллектуальной деятельности и принципиально новых способов поведения. Выготский утверждал, что способность к осмысленному и системному образованию понятий составляет функциональную основу для всех фундаментальных интеллектуальных изменений, происходящих в данном возрасте [11]. Для подростка такие категории, как справедливость, свобода, мораль и любовь, перестают быть просто набором букв или заученными определениями — они наполняются глубоким, выстраданным и чрезвычайно личностным смыслом. Эти идеи становятся предметом интенсивной, а зачастую и болезненной,

внутренней работы, когнитивным диссонансом, когда мир делится на черное и белое без полутонов. Именно этой нарождающейся, но еще хрупкой системой внутренних координат объясняется та острота и порой неадекватная, с точки зрения взрослого, сила, с которой подросток реагирует на малейшую несправедливость — будь то двойка, поставленная «за поведение», или несправедливое, по его мнению, замечание родителя. В его психике формируется собственный, идеализированный и бескомпромиссный кодекс чести, и любое, даже случайное нарушение его «законов» воспринимается не как досадное недоразумение, а как фундаментальный проступок, покушение на сами основы миропорядка [16]. Эта эмоциональная реакция — внешнее свидетельство огромной внутренней работы по строительству собственной системы ценностей, которая в будущем ляжет в основу его мировоззрения.

Другой общей чертой, без которой не видится формирование креативного мышления, является *формирование активной субъектности*. Основой деятельности, по Д. И. Фельдштейну становится стремление освоить и присвоить систему социальных отношений. В отличие от простого подражания, это выражается в глубокой потребности не просто «казаться» взрослым, а по-настоящему «стать» им, осмыслив и сформировав свою уникальную личность, занять собственную, значимую позицию и решительно утвердиться во взрослом мире. Поиск путей для реализации этой потребности выводит подростков за пределы учебной деятельности в сферу интимно-личностного и стихийно-группового общения, которое предоставляет им пространство для самопрезентации и самоутверждения.

Л.И. Божович указывает на то, что социальная ситуация развития ребенка складывается из двух взаимосвязанных аспектов — объективного и субъективного. Под субъективным аспектом подразумевается внутреннюю позицию самого ребёнка — систему его потребностей, мотивов и отношений, через призму которых он воспринимает и оценивает свою жизненную ситуацию. Именно эта внутренняя позиция, отражающая личные интересы и устремления, свидетельствует об активной и избирательной позиции ребенка по отношению к воздействию

социальной среды и характеризует его не как пассивный объект, а как сознательного участника процесса социализации.

Кризис и противоречия — неотъемлемые механизмы развития периода младшего подросткового возраста. Об этом пишут многие авторы и обращают внимание на разные грани. Божович заявляет о разрыве между субъективными потребностями (субъективный аспект) и объективными нормами (объективный аспект). Объективный аспект определяет место ребёнка в структуре доступных ему общественных отношений и включает в себя конкретные права и обязанности, предъявляемые к нему требования, нормы поведения, а также социальные ожидания и санкции, регламентирующие его жизнь. Подросток учится осознавать свои потребности, формулировать цели и желания, при этом учитывая объективную реальность.

Идеализм и максимализм становятся одной из самых ярких и противоречивых черт мышления в подростковом возрасте. Обретя способность к абстрактному мышлению, подросток впервые начинает строить в своем сознании целостные, логически безупречные модели мира. Он оперирует понятиями абсолютной справедливости, безусловной честности и идеальной свободы, создавая в воображении эталонное устройство жизни. Однако столкновение этих кристально чистых концепций с несовершенной и компромиссной реальностью вызывает у него резкое отторжение. Подросток начинает остро и болезненно критиковать все, что его окружает: лицемерные, с его точки зрения, социальные нормы, несправедливые законы, ошибки родителей и учителей.

Этот идеализм напрямую порождает категоричный максимализм. Требования, которые подросток предъявляет к себе, друзьям, родителям и обществу в целом, становятся завышенными и не терпящими полутонов. Друг либо преданный и идеальный, либо он — предатель; поступок либо абсолютно правильный, либо совершенно неприемлемый. Эта черта «всё или ничего» проявляется в резких суждениях, нетерпимости к малейшим недостаткам и бурных эмоциональных реакциях на любое несоответствие его идеалам [14].

При этом внутренняя позиция подростка отличается удивительной противоречивостью. С одной стороны, он может с невероятным жаром и самоотдачей отстаивать какую-либо идею, искренне веря в ее абсолютную истинность. Его пылкость в спорах и готовность бороться за свои убеждения кажутся признаком сформировавшегося мировоззрения. С другой стороны, эти убеждения часто оказываются неустойчивыми и могут меняться под влиянием новой информации, авторитетного мнения или смены социального окружения. Эта гибкость и изменчивость взглядов является не слабостью, а необходимым условием для поиска себя и формирования в конечном итоге более зрелой, гибкой и жизнеспособной системы ценностей.

Выготский выделяет три важных рубежа развития в подростковом периоде: органического, полового и социального созревания. Учёный отмечал, что в историческом прошлом моменты наступления половой и социальной зрелости совпадали, что и закреплялось в различных культурах традиционным обрядом инициации, символизирующим переход во взрослый статус. При этом органическое развитие (физическое созревание организма) завершалось несколько позже. Однако в современном обществе эти линии развития, ранее бывшие синхронными, кардинально разошлись. Сегодня первой наступает половая зрелость, за ней следует органическая, и лишь значительно позднее — полноценная социальная зрелость. Именно это расхождение и порождаемый им внутренний конфликт являются причиной возникновения подросткового возраста как отдельного и затянутого жизненного этапа, а также определяют специфические трудности социально-психологической адаптации современного подростка.

Дэвид Элкиннд также уделяет внимание противоречивости восприятия подростка, а именно эгоцентризму, как психологической особенности, при которой подростку кажется, что он постоянно находится в центре внимания окружающих, будто на него направлено некое всевидящее «социальное пятно». Это ощущение порождает два тесно связанных психологических феномена, во многом формирующих поведение и переживания в этот период [22].

Первый феномен — это «воображаемая аудитория». Подросток испытывает стойкую уверенность в том, что его внешность, поступки и слова являются объектом пристального и постоянного наблюдения со стороны сверстников, учителей и просто случайных прохожих. Эта вера в то, что все вокруг только и делают, что оценивают его, приводит к целому ряду характерных последствий. Он становится крайне чувствительным к малейшим недостаткам своей внешности, что объясняет резко возросший интерес к зеркалу, одежде и стилю. Любое, даже самое незначительное событие — неудачно сказанная фраза или небольшой промах — может быть раздуто до масштабов «публичного позора», вызывая острую стеснительность, тревогу и частую смену настроения.

Второй феномен, вытекающий из первого, — это «личный миф» (или миф о собственной уникальности). Поскольку подросток сконцентрирован на своих собственных, новых и интенсивных переживаниях, он приходит к убеждению, что его чувства, мысли и опыт абсолютно уникальны и никто до него ничего подобного не испытывал. Это порождает глубокое, хотя часто и иллюзорное, чувство одиночества — «меня никто не может понять по-настоящему». Одновременно «личный миф» порождает иллюзию неуязвимости: подросток может искренне полагать, что трагические последствия рискованных поступков (будь то экстремальный спорт, эксперименты с запрещенными веществами), которые случаются с другими, его не коснутся. Иррациональная уверенность «со мной ничего не случится» является прямым следствием веры в свою исключительность и делает его поведение потенциально опасным [7].

Эгоцентризм с его «воображаемой аудиторией» и «личным мифом» создает мощный внутренний конфликт: с одной стороны, мучительное желание соответствовать ожиданиям этой аудитории и быть принятым, а с другой — столь же весомое ощущение своей непохожести и одиночества. Преодоление этого явления и осознание того, что другие люди в равной степени сосредоточены на собственных переживаниях, является важнейшей задачей на пути к психологической зрелости.

При внешнем сходстве выводов, психолого-педагогические модели расходятся в понимании детерминант, механизмов и форм описываемых изменений. Когнитивистский подход (Ж. Пиаже) трактует переход к формальным операциям как результат биологически обусловленного созревания логических структур, универсальный и мало зависящий от конкретного учебного контекста. В противоположность этому, отечественная традиция (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин) выдвигает на первый план социальное опосредование: развитие мышления рассматривается не как спонтанное созревание, а как следствие освоения новых знаковых систем и смены ведущей деятельности на интимно-личностное общение со сверстниками. Это расхождение имеет прямое методическое следствие: если следовать Пиаже, креативность требует тренировки логических операций и работы с абстрактными схемами; если следовать Выготскому и Эльконину, она невозможна вне коммуникативного контекста, совместного обсуждения и ситуации значимой социальной позиции.

Переходя к социальным факторам, стоит упомянуть отечественных ученых Д. Эльконина и Т. Драгунову, которые считают интимно-личностное общение подростков со сверстниками центральной деятельностью данного периода. Именно в процессе построения этих глубоких и доверительных отношений происходит основное психологическое развитие подростка. Подросток сталкивается с трудной задачей преодоления собственного эгоцентризма, где требуется активное включение механизмов социально-психологической адаптации. Он учится не только сосредотачиваться на себе, но и понимать внутренний мир другого: распознавать его желания, эмоциональные состояния и мотивы поступков, что становится существенным условием для установления прочных межличностных связей [20]. Данная позиция отличается от рассуждений Фельдштейна и Божович, которые объясняют изменение подростка на основе внутренних мотивов, акцентируя внутреннюю, мотивационно-смысловую сторону развития, где центральным выступает формирование «внутренней позиции» подростка и его субъективной оценки социальных требований. Они рассматривают стремление занять значимое место в системе общественных отношений как базовую

потребность, определяющую вектор личностного становления. Эльконин и Драгунова смещают фокус на деятельностный механизм реализации данной потребности (внешний контекст ведущей деятельности). Для них именно в процессе построения доверительных коммуникаций и взаимного самопознания происходят непосредственное психическое развитие и преодоление эгоцентризма.

Стремительный интеллектуальный рост порождает одно из самых значимых психологических новообразований подросткового возраста — активное развитие рефлексии. Рефлексия, в сущности, представляет собой способность сознания обращать взор внутрь себя, делая саму мысль объектом пристального изучения. Подросток впервые начинает не просто испытывать эмоции или импульсивно действовать, а проводить сложную внутреннюю работу по анализу собственных мыслей, побудительных мотивов своих поступков и самых глубинных, часто противоречивых чувств. Наблюдается качественное усложнение рефлексивных процессов и углубления самонаблюдения [17]. Именно в этот период с непреложной остротой встают фундаментальные вопросы самопознания: «Какой я на самом деле?», «Почему я поступил именно так, а не иначе?», «Что во мне нравится другим, а что — нет?». Этот непрекращающийся внутренний диалог, этот внутренний диалог знаменует собой рождение подлинного самосознания и знаменует начало мучительного, но необходимого пути к обретению личной идентичности — поиска ответа на вопрос: «Кто я есть?».

С другой стороны, неотъемлемым и закономерным следствием интеллектуального созревания становится развитие критичности, которое коренным образом меняет характер взаимодействия подростка с миром. Его мышление окончательно утрачивает детскую «доверчивость», свойственную предыдущим стадиям развития. В этот период безоговорочный авторитет родителей и учителей, прежде принимаемый на веру, подвергается масштабной ревизии — любое утверждение, правило или инструкция теперь должны пройти через фильтр сомнения и быть подвергнуты проверке на логическую состоятельность и внутреннюю непротиворечивость. Подросток активно ищет скрытые несоответствия в словах взрослых, сравнивает полученную информацию

с альтернативными источниками и собственным, пусть еще ограниченным, опытом. Внешне это проявляется в почти постоянной склонности к спорам и отстаиванию своей, пусть интуитивной и не до конца сформированной, точки зрения. Хотя такая тотальная критика может восприниматься окружающими как проявление упрямства или неуважения, на деле она является абсолютно нормальным и, более того, здоровым признаком когнитивного прогресса [2]. Эта «тренировка ума» через противостояние — необходимый этап сепарации, свидетельствующий о том, что подросток активно учится мыслить самостоятельно и независимо, постепенно переходя от простого усвоения готовых знаний к построению собственной, индивидуальной картины мира. Эти когнитивные изменения влекут за собой ряд психологических последствий.

Повышенная эмоциональность и ранимость становятся характерными чертами подросткового периода, порожденными своеобразным диссонансом в развитии. С одной стороны, интеллектуальные способности выходят на новый уровень: подросток учится глубоко анализировать, строить сложные умозаключения и рефлексировать. Однако его эмоциональная сфера и механизмы психологической саморегуляции еще не успели достичь аналогичной зрелости. Эта диспропорция между уровнем когнитивного развития и зрелостью механизмов эмоциональной регуляции создает внутреннее напряжение [13].

В результате этого противоречия любая критика, особенно высказанная публично, воспринимается подростком с невероятной остротой. Он еще не отделяет оценку своего конкретного поступка от оценки своей личности в целом. Замечание по поводу неудачно выполненного домашнего задания или опоздания мгновенно трансформируется в его сознании в глобальный вердикт: «Я плохой», «Я неудачник», «Меня не уважают». Эта особенность связана с формирующимся самосознанием и болезненным поиском самоидентичности — любое внешнее воздействие воспринимается как угроза хрупкому представлению о себе. Поэтому обычная, с точки зрения взрослого, обратная связь может вызвать бурю эмоций — от глухого отчаяния и ухода в себя до вспышек гнева и агрессии, которые являются защитной реакцией на рану, нанесенную самооценке.

Потребность в самостоятельности и самоутверждении становится одной из срединных особенностей подросткового периода. Новые мыслительные способности, позволяющие анализировать, критиковать и строить абстрактные умозаключения, подталкивают подростка к пересмотру прежних авторитетов. Он уже не удовлетворяется пассивным принятием родительских взглядов и правил, а стремится сформировать собственное, независимое мнение по самым разным вопросам — от моральных принципов до музыкальных предпочтений. Этот процесс влияет на становление личности и сепарацию от семьи, а не просто является актом непослушания.

Это стремление к независимости проявляется в активном выстраивании собственной системы ценностей. Подросток начинает примерять на себя разные социальные роли, экспериментировать с убеждениями и моделями поведения, ища те, что соответствуют его формирующемуся «Я». Самоутверждение становится для него инструментом проверки своих границ и возможностей, способом заявить о себе как о самостоятельном человеке, чьи мысли и чувства имеют ценность [3]. Именно поэтому любая попытка взрослых жестко навязать свою волю или обесценить его точку зрения часто встречает резкое сопротивление, которое, по сути, является борьбой за право быть собой. Через это противостояние подросток не только отстаивает свою автономию, но и постепенно учится нести ответственность за собственный выбор и поступки.

Качественные изменения в мышлении подростка находят прямое отражение в его учебной деятельности, трансформируя отношение к знаниям и процессу познания. Обретя способность оперировать абстрактными категориями, подросток начинает проявлять живой интерес к «взрослым» и глобальным темам. Его привлекают философские вопросы о смысле жизни, психологические теории, объясняющие поведение людей, а также острые социальные и политические проблемы. Это не просто любопытство, а потребность выстроить целостную картину мира, понять свое место в нем, что делает изучение гуманитарных и социальных наук особенно актуальным.

Этот поиск истины тесно связан с любовью к спорам и дискуссиям. Подростки готовы часами отстаивать свою точку зрения, не столько ради победы, сколько ради самого процесса интеллектуальной борьбы. В таких дискуссиях они оттачивают свою логику, учатся выстраивать аргументацию, подвергать сомнению чужие доводы и защищать собственные. Учебный материал, допускающий множественность трактовок и провоцирующий полемику, усваивается ими гораздо глубже и с большим энтузиазмом, чем догматические истины.

Одновременно с этим могут обостриться проблемы с учебной мотивацией. Если предмет подается сухо, в виде набора несвязанных фактов, требующих механического зазубривания, он быстро теряет привлекательность. Подростковый ум, жаждущий вызова и сложных задач, отказывается тратить силы на деятельность, не стимулирующую абстрактное мышление и интеллектуальное творчество. В результате падает интерес даже к ранее любимым дисциплинам, если их преподавание не соответствует новому уровню когнитивного развития [10].

Все эти изменения ведут к закономерному возрастанию роли метапредметных навыков. На первый план выходят не столько сами знания, сколько универсальные умения: анализировать информацию из разных источников, сравнивать различные концепции, обобщать разрозненные данные и делать самостоятельные и обоснованные выводы. Способность мыслить критически и системно становится для подростка ценнее, чем простое запоминание фактов, знаменуя переход от накопления информации к ее осмысленному применению и преобразованию.

Таким образом, когнитивные новообразования младшего подросткового возраста создают объективную базу для развития креативности, однако их реализация опосредована противоречием между возросшей способностью к абстракции и незрелостью механизмов эмоциональной регуляции. Это противоречие определяет нелинейный характер динамики креативного мышления в 5 классе и обуславливает необходимость перехода от общего теоретического обоснования к анализу конкретных закономерностей её развития в условиях предметного обучения, что составляет содержание следующего раздела.

1.2 Динамика развития креативности у пятиклассников

Пятый класс (возраст 10-11 лет) — это уникальный и переломный этап в развитии ребенка, который напрямую влияет на его креативность. Это время «вершины детской креативности» и одновременно начало ее трансформации под влиянием новых социальных и психологических факторов. Динамика этого процесса нелинейна и часто противоречива.

Е. Н. Макарушина указывает, что развитие креативности должно рассматриваться в качестве центрального критерия эффективности образовательного процесса в современной школе. Исследовательница утверждает о раскрытии творческого потенциала учащихся, как ключевой задачи обучения [18].

По мнению Осиповой Е. А., систематическая практика творческого мышления в сочетании с активным участием в продуктивной деятельности играет фундаментальную роль в гармоничном развитии личности. Исследователь подчеркивает, что устойчивая привычка к глубоким размышлениям и нестандартному подходу при решении задач, подкрепленная реальными практическими результатами, создает мощный импульс для интеллектуального, эмоционального и социального становления человека [15]. Такой синтез мыслительной и деятельностной активности рассматривается как значительный фактор, обеспечивающий целостное и многогранное развитие индивида.

Переход от игровой деятельности к учебной у пятиклассника представляет собой одну из самых масштабных внутренних перестроек в его школьной жизни. В начальной школе, по меткому определению психолога Даниила Эльконина, ведущей деятельностью действительно является учебная деятельность, но она во многом еще сохраняет черты дошкольного детства. Уроки часто построены в игровой форме: с использованием загадок, соревнований, красочных наглядных материалов, а авторитет единственного учителя, похожего на «вторую маму», создает теплую и безопасную атмосферу. В этой среде креативность ребенка питается непосредственностью и тем, что процесс познания тесно переплетен с

эмоцией и игрой. Он фантазирует, рисует, придумывает истории в рамках заданных и понятных правил.

Переход в 5 класс сопровождается сменой социальной ситуации развития, что требует адаптации когнитивных стратегий. Характер обучения претерпевает радикальные изменения. На смену одному учителю приходит коллектив предметников, каждый со своими строгими требованиями, и ребенок вынужден постоянно «переключать коды», адаптируясь к разным стилям преподавания. Учебный материал становится более системным, абстрактным и теоретическим; он требует развитых навыков анализа, обобщения и самостоятельной работы. Именно здесь таится главный вызов для креативности: риск ее «засушивания». Жесткие учебные рамки, объем домашних заданий, необходимость следовать формальным критериям успеха и страх получить плохую оценку могут подавить спонтанное творческое начало. Ребенок, опасаясь ошибки, начинает искать единственно верный ответ в учебнике, а не в полете собственной фантазии. Его мышление рискует стать ригидным, ориентированным исключительно на воспроизведение знаний [5].

Однако этот же кризис содержит в себе и мощный потенциал для роста. Усложнение учебной деятельности может стать для креативности не стеной, а новым фундаментом. Когда мышление пятиклассника созревает до стадии формальных операций, он обретает способность оперировать гипотезами и мыслить о возможном, а не только о данном. Абстрактные понятия из истории, биологии или литературы становятся для него новым конструктором, более сложным и интересным, чем любой предыдущий. Системность знаний открывает перед ним связи и закономерности, которые можно оспаривать, переосмысливать и комбинировать. В этом контексте креативность не исчезает, а трансформируется: она эволюционирует от чисто образного и спонтанного творчества к более осознанному, интеллектуальному и проблемно-ориентированному. Сочинение превращается из простого рассказа в анализ персонажа, а проект по естествознанию — в настоящее исследование с выдвижением и проверкой собственных гипотез.

Таким образом, судьба креативности в этот переломный момент целиком зависит от образовательной среды. Если система требует лишь бездумного воспроизведения фактов, творческое начало действительно может угаснуть. Но если учителя и родители поощряют исследовательский подход, ставят перед ребенком открытые задачи, допускающие несколько решений, и ценят сам процесс поиска, то кризис перехода оборачивается прорывом. Учебная деятельность, ставшая более системной и абстрактной, тогда не «засушивает» креативность, а предоставляет ей качественно новую, богатую пищу для роста, готовя почву для подлинно инновационного мышления в будущем.

Пятый класс становится тем рубежом, когда у ребенка заканчивается беззаботное детство с его принятием готовых ролей и моделей поведения и начинается сложный, подчас болезненный, но определяющий процесс активного самопознания. Это зарождение того, что в психологии называется «Я-концепцией» — целостного, многогранного образа самого себя. Внешне это может проявляться как повышенная рефлексия, частые вопросы «какой я?», «что во мне особенного?», а также острая, порой обидчивая реакция на оценки и мнения окружающих. Ребенок больше не просто принимает свое «я» как данность, он начинает его активно исследовать, конструировать и предъявлять миру.

Этот внутренний поиск напрямую становится мощнейшим двигателем творческого самовыражения. Если в младших классах творчество часто было ответом на внешний запрос (нарисовать на уроке, выучить стих), то теперь оно превращается в инструмент диалога с собой и окружающими. Через творческие акты подросток «прощупывает» границы своей личности, ищет способы заявить о своей уникальности. Внешний облик — возможно самый яркий и вызывающий маркер. Прическа, цвет волос, стиль одежды, аксессуары (браслеты, значки, рюкзак с символикой любимой группы) — это не просто вещи, а осознанно или неосознанно подобранные элементы социальной роли, которую он примеряет на себя: нонконформиста, спортсмена, интеллектуала, фаната. Это первое и самое наглядное проявление своей индивидуальности.

Глубину этого процесса особенно ярко раскрывают увлечения. Они перестают быть просто времяпрепровождением и превращаются в устойчивые интересы. Увлечение определенной видеоигрой, книжной серией в жанре фэнтези, аниме или научной фантастикой — это не просто пассивное потребление контента. Это погружение в мир, ценности и эстетику которых подросток интуитивно или осознанно чувствует «своими». На этой почве расцветает фанатское творчество: ребенок начинает сам создавать производные произведения — рисует собственных персонажей (арты), пишет продолжения историй или альтернативные сюжеты (фанфики), монтирует видео. Здесь творчество — это способ не только выразить восторг, но и вписать себя в сообщество единомышленников, заявить о своей компетентности и уникальном взгляде внутри выбранного культурного поля [6].

Наконец, самовыражение пронизывает и повседневную коммуникацию. Манера речи, используемый сленг, цитаты из мемов и любимых блогов — все это становится «паролем» для идентификации «свой-чужой» и инструментом для создания желаемого образа. Через остроумие, иронию или, наоборот, подчеркнутую серьезность пятиклассник учится управлять впечатлением, которое производит на сверстников. Даже краткие переписки в мессенджерах, насыщенные стикерами и гифками, являются полем для творческого самопредъявления, где он курирует свою онлайн-личность.

Формирующаяся «Я-концепция» пятиклассника выступает не просто фоном, а внутренним заказчиком и вдохновителем творчества. Творческое самовыражение в этот период — это язык, на котором подросток ведет диалог с миром, заявляя: «Я есть, я уникален, и я ищу себя». Это попытка материализовать свой внутренний, еще не до конца понятный даже ему самому мир, и через реакцию окружающих лучше этот мир и это «Я» понять.

Креативность в контексте пятиклассника представляет собой многогранную способность, выходящую далеко за рамки художественных талантов. Это комплексная характеристика мышления, которая проявляется в учебной деятельности, общении и решении повседневных задач. В возрасте 10-12 лет, когда начинает формироваться абстрактно-логическое мышление, креативность

становится особенно активной и восприимчивой к развитию. Она включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых вносит свой вклад в общий творческий потенциал ребенка [19].

Беглость мышления как компонент креативности у пятиклассников проявляется в способности продуцировать бурный поток идей в сжатые временные рамки. В этом возрасте, когда познавательные процессы интенсивно развиваются, данное качество становится особенно значимым для успешного освоения учебной программы и социальной адаптации. На уроках математики это может выражаться в быстром переборе различных стратегий решения задачи — от стандартных алгоритмов до визуализации условия или составления таблиц. При работе над школьными проектами пятиклассник с развитой беглостью мышления легко генерирует множество потенциальных тем исследования, форматов презентации и способов сбора информации [9]. В социальных ситуациях такая особенность позволяет находить различные варианты разрешения конфликтов со сверстниками — от компромиссных решений до творческих подходов к примирению. Ценность этого навыка заключается в том, что он формирует у ребенка установку на многовариантность мышления, предотвращая ригидность и односторонность восприятия проблем. Пятиклассник усваивает, что практически любая задача допускает множество подходов к решению, что развивает его психологическую гибкость и готовность к нестандартным решениям в будущем.

Гибкость мышления представляет собой фундаментальную составляющую креативного процесса, проявляющуюся в способности свободно переключаться между различными концептуальными подходами, категориями и стратегиями решения задач. У пятиклассников этот когнитивный навык находит выражение в учебной деятельности через многоплановое восприятие образовательного материала. Например, изучая на уроке природоведения тему "Круговорот воды в природе", ученик с развитой гибкостью мышления может последовательно предложить несколько принципиально различных форм работы: сначала разработать научный эксперимент с испарением и конденсацией, затем создать

театрализованную сценку, демонстрирующую путешествие капельки воды, а после - визуализировать процесс в форме интерактивной инфографики.

Эта интеллектуальная пластичность позволяет ребенку преодолевать ригидность мыслительных шаблонов, вырабатывая установку на вариативность восприятия действительности. В процессе решения математических задач такой ученик легко переходит от арифметического способа к геометрической интерпретации, а затем к аналитическому подходу. При работе с текстами на уроках языка и литературы он способен рассматривать произведение через призму разных жанров и форматов - от традиционного анализа до создания диаграмм связей или современных медиапроектов.

Ценность гибкости мышления заключается в формировании адаптационного ресурса личности - способности оперативно реструктурировать подход к проблеме в условиях меняющихся обстоятельств [8]. Для пятиклассника это означает не только академические успехи, но и развитие социального интеллекта, поскольку данный навык позволяет находить различные варианты поведения в коммуникативных ситуациях, рассматривать конфликты с разных точек зрения и вырабатывать множественные стратегии взаимодействия со сверстниками и педагогами.

Фундаментальным компонентом креативности по праву считается оригинальность — способность продуцировать редкие, нестандартные идеи, существенно отличающиеся от типичных решений. Этот компонент творческого мышления проявляется у пятиклассников в удивительной способности выходить за рамки шаблонных ответов и предлагать неожиданные подходы. На уроке литературы такой ребенок может придумать альтернативное завершение литературного произведения, где второстепенный персонаж неожиданно становится главным героем. На занятиях технологиями оригинальность может выражаться в создании уникального дизайна макета, где привычные формы приобретают новое звучание благодаря нестандартному сочетанию материалов или необычной конструкции. Эта способность отражает не только индивидуальность

мышления ребенка, но и его смелость в преодолении стереотипов, готовность отстаивать свое видение даже когда оно противоречит общепринятым нормам.

Не менее значимым компонентом креативности является разработанность — умение тщательно и детализировано прорабатывать первоначальную идею. Если пятиклассник предлагает организовать школьный музей, проявление разработанности будет заключаться в способности продумать концепцию до мелочей: тематику и оформление залов, подбор и описание экспонатов, систему навигации для посетителей, тематические сувениры и даже программу интерактивных экскурсий. Этот навык позволяет превратить мимолетную мысль в полноценный проект, наполненный конкретикой и логическими связями. Разработанность проявляется в умении предвидеть практические трудности, учитывать различные аспекты реализации замысла и создавать завершенные, жизнеспособные решения. Именно этот компонент креативности учит детей доводить начатое до конца, преобразовывая творческий импульс в конкретный результат.

Период обучения в пятом классе представляет собой уникальный сензитивный период для развития творческого мышления, когда все компоненты креативности находятся в состоянии активного формирования и взаимного обогащения. Когнитивные способности детей в этом возрасте достигают достаточного уровня зрелости для выполнения сложных мыслительных операций, но при этом сохраняют свободу от стереотипов и ограничений, характерных для взрослого мышления [1]. Это идеальное время для внедрения в учебный процесс заданий, поощряющих многовариантность решений, нестандартный подход и тщательную проработку идей. Особую эффективность демонстрируют проектные работы, требующие последовательного применения всех компонентов креативности — от генерации оригинальных идей до их детализированного воплощения. Такая систематическая практика не только развивает отдельные творческие способности, но и формирует целостное творческое отношение к действительности, закладывая прочный фундамент для становления гибкой, адаптивной мыслящей личности.

Положительная динамика в развитии креативности у пятиклассников проявляется в качественном усложнении продуктов их творческой деятельности. На смену простым и буквальным рисункам приходят работы, наполненные символами и скрытыми смыслами. В литературном творчестве рассказы обретают сложную структуру: появляются флешбэки, элементы предвосхищения, описания внутренних переживаний героев. Особую популярность приобретают формы, позволяющие синтезировать разные виды творчества — создание комиксов по мотивам любимых произведений, детальная разработка собственных фантастических миров с их уникальными законами и историей.

Важным показателем развития является рост осознанности и рефлексии в творческом процессе. Пятиклассник начинает задумываться не только о результате, но и о способах его достижения. Он задается вопросами: "Какую технику рисования мне выбрать для передачи настроения?" или "Что сделать, чтобы мой персонаж выглядел более реалистичным?". Эта рефлексия распространяется и на анализ произведений искусства — фильмов, книг, компьютерных игр. Подросток учится выделять и осмысливать приемы, используемые авторами, и сознательно перенимать их в собственном творчестве.

Социальное измерение креативности проявляется в способности создавать и поддерживать сложные формы группового взаимодействия. Пятиклассники демонстрируют удивительную изобретательность в придумывании совместных игр с разветвленными сюжетами, создании собственных шуток и "секретных языков", разработке ритуалов и правил для своей группы сверстников. Эта социальная креативность укрепляет связи в коллективе и удовлетворяет потребность в принадлежности к группе.

Наиболее показательным является перенос творческого подхода в принципиально новые сферы деятельности. Если в младшем школьном возрасте креативность была преимущественно связана с игрой, то теперь она пронизывает учебную деятельность — проявляется в нестандартных способах решения математических задач, оригинальных подходах к оформлению учебных проектов. Творчество находит выражение в хобби — основах программирования, создании и

монтаже видео, дизайнерских экспериментах. Заметно оно и в повседневном самовыражении — через осознанное формирование индивидуального стиля в одежде, оформлении личного пространства, ведении дневников или социальных сетей. Этот перенос свидетельствует о том, что креативность становится не просто отдельным умением, а интегральной характеристикой личности, определяющей способ взаимодействия с миром.

В период 10-12 лет наблюдается и отрицательная динамика в развитии креативности, связанная с психологическими особенностями возраста. Одним из наиболее заметных проявлений становится снижение спонтанности и смелости в творческих проявлениях. Исчезает характерная для младшего школьника непосредственность, когда ребенок мог легко создать что-то, не задумываясь о соответствии стандартам. Теперь его действия начинают регулироваться системой внутренних и внешних оценок: "Правильно ли я рисую?", "Что подумают другие?". Эта рефлексия, с одной стороны, признак роста, но с другой — создает психологические барьеры для свободного творчества.

Параллельно усиливается влияние конформизма на творческий процесс. Острое желание быть принятым в группе сверстников заставляет пятиклассника сознательно ограничивать проявление оригинальности. Подросток начинает избегать "слишком" нестандартных решений и идей, которые могут вызвать недоумение или критику со стороны одноклассников. Стремление к социальному соответствию часто перевешивает потребность в самовыражении, что приводит к выбору более безопасных, шаблонных творческих решений.

Наиболее серьезным вызовом для креативности становится так называемый "кризис оригинальности". Развивающееся критическое мышление и растущая информированность ребенка создают ощущение, что "все уже придумано до него". Осознание существования профессиональных произведений искусства, шедевров литературы и музыки порождает сомнения в ценности собственных творческих попыток. Это может приводить к полному отказу от творческой деятельности — ребенок перестает рисовать, писать рассказы или заниматься другим творчеством, аргументируя это тем, что он "все равно не сможет создать ничего нового и

стоящего". Данный кризис требует особого внимания взрослых, так как при неблагоприятных условиях может привести к устойчивому снижению творческой активности и самооценки.

Динамика развития креативности в пятом классе носит нелинейный и противоречивый характер: от детской непосредственности к подростковой рефлексии, от спонтанного творчества к осознанному, от страха быть не таким — к поиску своего уникального пути. Это период глубокой внутренней перестройки. Важно создавать среду, в которой задатки оригинальности смогут окрепнуть и превратиться в устойчивую черту личности.

Для поддержания положительной динамики в развитии ребенка, будь то в учебе, творчестве или личностном росте, необходимо создать среду, которая не просто поощряет успех, а культивирует саму любовь к познанию и процессу преодоления трудностей. Задача — сместить фокус с финального результата на путь, который к нему ведет. Вместо того чтобы оценивать лишь красивый рисунок, гораздо продуктивнее отметить нестандартную идею, смелый эксперимент с цветом или найденное ребенком оригинальное решение композиции. Это формирует у ребенка установку на рост — веру в то, что его способности можно развивать через труд и учебу.

Одним из самых эффективных инструментов для этого является использование проблемных и открытых заданий, не имеющих единственно верного ответа. Вместо механического вопроса «Сколько будет 2×2 ?» можно спросить: «Какими разными способами можно получить число 4?». Такой вопрос заставляет мозг работать иначе: искать комбинации, выстраивать логические цепочки, проявлять гибкость. На уроке литературы предложите придумать альтернативный финал рассказа или рассказать историю от лица другого персонажа. Это упражнение развивает эмпатию, критическое мышление и фантазию, переводя ученика из пассивного слушателя в активного соавтора.

Чтобы ребенок не боялся таких творческих и интеллектуальных рисков, необходимо легализовать ошибку, показав, что она — не провал, а неотъемлемая и ценная часть обучения. Педагог и родитель могут демонстрировать это на

собственном примере: спокойно признавая свои просчеты и анализируя их вслух. Когда ребенок ошибается, стоит не просто указать на неточность, а вместе разобраться: «Давай подумаем, почему получился такой результат? Что мы можем изменить в следующий раз?» Такой анализ превращает неудачу в конкретную задачу, которую можно решить, и снимает с ошибки эмоциональный груз стыда и страха.

Основополагающим условием для внутренней мотивации является обеспечение выбора. Когда ребенок сам может выбрать тему для проекта, формат его представления (презентация, плакат, эссе, видео, спектакль) или материалы для творчества, он чувствует свою ответственность и вовлеченность. Этот акт выбора превращает задание из внешнего принуждения в личный вызов, развивает самостоятельность и умение планировать. Ребенок учится понимать собственные интересы и предпочтения, что является фундаментом для осознанного обучения в будущем.

Прекрасно стимулирует гибкость и оригинальность мышления создание межпредметных проектов. Соединение, например, искусства и физики при создании оптических игрушек (тауматроп, зоетроп) или литературы и истории при написании дневника от лица молодого дворянина во времена Петра I, позволяет увидеть знания не как набор разрозненных фактов, а как единую живую систему. Такой подход помогает находить неочевидные связи, применять теоретические знания на практике и глубже понимать суть явлений.

Наконец, фундаментом всего является поощрение любознательности. Каждый детский вопрос «почему?» — это окно в мир активного познания. Даже если вопрос кажется взрослому нелепым или неудобным, следует отнестись к нему с уважением и вниманием. Лучший ответ — не всегда готовый ответ. Часто продуктивнее вместе порассуждать, выдвинуть гипотезы и вместе поискать информацию в книге или надежном онлайн-источнике. Это показывает ребенку, что процесс поиска истины зачастую увлекательнее, чем само знание, и учит его самостоятельно находить ответы на свои вопросы, оставаясь пытливым и вовлеченным исследователем всю жизнь.

В первом разделе теоретический анализ позволяет утверждать, что младший подростковый возраст (10–12 лет), совпадающий с обучением в 5 классе, представляет собой критический и сензитивный период для развития мышления в целом и креативности в частности. Центральным новообразованием этого этапа по Ж. Пиаже становится переход от стадии конкретных операций к стадии формально-операционального мышления. Это качественный скачок, означающий, что подросток обретает способность мыслить абстрактно, выдвигать гипотезы и выстраивать дедуктивные умозаключения, освобождаясь от привязки к непосредственно воспринимаемым объектам. Данное изменение, как подчеркивал Л.С. Выготский, базируется на овладении процессом образования понятий, что создает фундамент для принципиально новых форм интеллектуальной деятельности и поведения. Одновременно стремительный интеллектуальный рост порождает активное развитие рефлексии — способности анализировать собственные мысли и поступки, что знаменует начало формирования самосознания и поиска личной идентичности, сопровождающееся характерными для этого возраста вопросами «Кто я?» и «Почему я поступаю так, а не иначе?».

Вместе с тем, новые когнитивные способности вступают в сложное взаимодействие с эмоционально-личностной сферой, что порождает ряд противоречивых психологических особенностей. Как отмечает Д. Элкин, у подростка формируется феномен эгоцентризма, проявляющийся в ощущении «воображаемой аудитории» (постоянного наблюдения со стороны) и «личного мифа» (убежденности в уникальности собственных переживаний и неуязвимости). Эти явления, наряду с идеализмом и максимализмом (стремлением к абсолютным, бескомпромиссным моделям мира), а также повышенной эмоциональной ранимостью, обусловленной диссонансом между зреющим интеллектом и незрелой саморегуляцией, создают внутреннее напряжение. Потребность в самостоятельности и самоутверждении, которую Д.И. Фельдштейн и Л.И. Божович связывают со стремлением занять новую социальную позицию, выводит подростка за пределы учебной деятельности в сферу интимно-личностного общения со сверстниками (Д. Эльконин, Т. Драгунова). Эти изменения трансформируют

учебную деятельность: возникает живой интерес к дискуссиям, глобальным и философским темам, возрастает роль метапредметных навыков (анализ, синтез, критическое осмысление), но при этом может резко снижаться мотивация при столкновении с рутинным, догматическим преподаванием, не дающим пищи для растущего абстрактного ума.

Анализ динамики развития креативности именно у пятиклассников показывает, что данный возраст является переломным рубежом, где спонтанная детская креативность встречается с новыми вызовами и возможностями. С одной стороны, переход от мягкой, игровой атмосферы начальной школы к системе предметного обучения с жесткими требованиями, формальными критериями оценки и страхом ошибки создает серьезный риск «засушивания» творческого начала, подавления оригинальности в пользу поиска единственно верного ответа. С другой стороны, как подчеркивают Е.Н. Макарушина и Е.А. Осипова, именно этот кризис содержит мощный потенциал для роста: усложнение учебного материала и развитие абстрактно-логического мышления позволяют креативности трансформироваться из образно-игровой в осознанную, интеллектуальную и проблемно-ориентированную форму. Креативность пятиклассника представляет собой многогранную способность, включающую беглость (продуцирование множества идей), гибкость (переключение между разными стратегиями), оригинальность (нестандартность решений) и разработанность (детализацию замысла). Особую роль в этом возрасте играет связь творчества с процессом самопознания: формирующаяся «Я-концепция» становится внутренним двигателем самовыражения — через внешний облик, увлечения и коммуникацию ребенок ищет и утверждает свою уникальность.

Вместе с тем, в динамике развития креативности в 5-м классе наблюдается и выраженная отрицательная тенденция. Снижение спонтанности, усиление влияния конформизма (стремление соответствовать группе сверстников, избегание «слишком» оригинальных решений) и «кризис оригинальности», когда растущая критичность и информированность порождают ощущение, что «всё уже придумано до меня», могут приводить к отказу от творческой деятельности и устойчивому

снижению творческой самооценки. Таким образом, динамика развития креативности в этом возрасте нелинейна и противоречива, сочетает в себе детскую непосредственность и подростковую рефлексивность, страх быть отвергнутым и стремление к самовыражению. Судьба креативности в этот переломный момент, как показано в теоретическом анализе, целиком зависит от характера образовательной среды. Эффективное формирование креативного мышления возможно лишь при условии смещения фокуса с результата на процесс и усилия, легализации ошибки как ценной части обучения, использования открытых проблемных заданий, предоставления права выбора и создания межпредметных проектов. Только становясь мудрым проводником и создавая питательную, поддерживающую среду, взрослые (педагоги и родители) могут помочь хрупким росткам подростковой оригинальности окрепнуть и превратиться в устойчивую черту личности, способную к инновационному, гибкому и адаптивному мышлению.

Раздел 2. Методика формирования креативного мышления на уроках истории в основной школе

2.1 Методические приёмы и формы организации уроков истории, способствующие развитию креативности

Специфика курса истории Древнего мира в 5 классе (мифологичность, яркая образность, наличие «белых пятен» в науке) создает уникальную базу для развития креативного мышления. В рамках диагностико-методической работы целесообразно применять приемы, активизирующие не репродуктивное воспроизведение дат, а воображение, вариативность решений и эмпатию.

1. Работа над развитием воображения в пятом классе неразрывно связана с умением ребенка перенестись в иную эпоху и почувствовать ее изнутри. Учебник истории дает факты, даты и описания, однако подлинная креативность пробуждается именно тогда, когда школьник перестает быть сторонним наблюдателем и начинает ощущать себя частью далекого прошлого. Для того чтобы это произошло, на уроке необходимо создать такие условия, при которых образы Древнего мира оживут и зазвучат, наполнившись эмоциями и живыми человеческими интонациями. Именно на это направлены приемы, задействующие не только логическое, но и сенсорное восприятие.

Одним из самых ярких инструментов, позволяющих рассмотреть эпизоды истории в деталях, является прием под названием «Ожившая картина». Учитель показывает классу тщательно подобранную иллюстрацию, будь то стройка пирамиды Хеопса или суeta рыночной площади в древних Афинах. Первая задача детей заключается в том, чтобы внимательно взглянуться в лица и позы изображенных людей, определить их социальный статус и возможное настроение. Далее происходит распределение ролей, и весь класс замирает, превращаясь в застывшую фреску. Это состояние статики длится ровно до того момента, пока не прозвучит команда педагога. В течение следующих десяти секунд картина оживает, и каждый ученик должен успеть сформировать эмпатическую связь с историческим

субъектом через одну единственную фразу. В этот момент нужно найти слова, отражающие заботы крестьянина, дерзость надсмотрщика или хитрость купца. Креативный компонент этого упражнения строится на спонтанном словотворчестве, которое, в свою очередь, возможно лишь при условии искреннего понимания мотивов и тягот жизни людей той эпохи.

Не менее важным для создания целостной картины мира оказывается звуковой фон. Визуальные образы часто доминируют на уроках, однако слуховые ассоциации обладают невероятной силой эмоционального воздействия. Здесь на помощь приходит прием «Звуки истории». После того как тема уже изучена и базовые знания усвоены, ученикам в малых группах предлагается стать звукорежиссерами прошлого. Им предстоит создать настоящую звуковую дорожку эпохи, например, Древнего Египта. Задание требует определенной изобретательности и додумывать то, о чем не пишут в учебнике. Как с помощью голоса или нехитрых канцелярских принадлежностей передать чавканье мотыги, входящей в вязкий ил Нила, скрип колесницы фараона или ритмичные удары молотка по каменной плите? Учащиеся начинают экспериментировать, пробуя звуки на слух, и в классе на несколько минут воцаряется живое эхо минувших тысячелетий. Остальные участники, слушая эту акустическую загадку, пытаются угадать, какое именно событие или трудовой процесс изображают их товарищи.

Методическая ценность этих приемов заключается в осознанной смене каналов восприятия. Уходя от привычного чтения и письма, ребенок погружается в мир тактильных ощущений, мимики, жеста и звука. Такое переключение не только вносит разнообразие в ход урока и снимает статическое напряжение, но и мощнейшим образом стимулирует ассоциативное мышление. Именно через эти, казалось бы, игровые мелочи и происходит подлинное «оживление» прошлого в сознании младшего подростка. Когда ученик примеряет на себя позу древнеегипетского земледельца или пытается голосом изобразить работу ремесленника, он перестает воспринимать историю как нечто далекое. Прошлое становится настоящим, трансформируется под современные реалии и личный опыт ребенка.

2. Развитие креативности на уроках истории неразрывно связано с отказом от догматического подхода, при котором имеется лишь один правильный ответ, заранее прописанный в учебнике. Чтобы мышление ребенка обрело гибкость, вариативность и глубину, его необходимо регулярно ставить в ситуацию интеллектуального выбора, где знание фактов служит не конечной точкой маршрута, а лишь надежной опорой для самостоятельного конструирования альтернативных сценариев. В пятом классе это особенно важно, поскольку именно в этом возрасте закладываются основы критического отношения к информации и умение видеть явление с разных, порой неожиданных сторон. Проблемно-альтернативные задания как раз и призваны разорвать привычный шаблон «прочитал-запомнил-ответил», переводя процесс обучения в русло живого исследования и построения гипотез.

Одним из самых увлекательных и продуктивных инструментов в этой области является прием под названием «Историческая развилка», который можно сформулировать для детей простым вопросом «А что, если бы?..». Этот прием позволяет ученику на мгновение почувствовать себя не просто слушателем, а вершителем судеб целых цивилизаций. Например, при изучении темы греко-персидских войн учитель может предложить классу представить, что три сотни спартанцев во главе с царем Леонидом не остались бы держать оборону в Фермопильском ущелье, а приняли бы решение отступить вместе с союзными отрядами. Задача школьников заключается не в пустом фантазировании на отвлеченные темы, а в построении логически обоснованных версий развития событий, опирающихся на уже известные географические и политические реалии Древней Греции. Им нужно подумать и сформулировать как минимум три возможных последствия такого поступка. Возможно, персы вторглись бы в Среднюю Грецию гораздо быстрее, и Афины не успели бы эвакуировать жителей на остров Саламин. А возможно, моральный дух остальных полисов, лишенных примера героического самопожертвования, оказался бы сломлен, и объединить силы Эллады уже никому бы не удалось. Креативный компонент здесь проявляется именно в умении построения гипотез, опирающихся на исторические факты. Это

уже не просто игра воображения, а серьезная тренировка функциональной грамотности, когда понимание причинно-следственных связей позволяет заглянуть в несбывшееся прошлое.

Помимо глобальных альтернативных сценариев, развитию вариативности мышления прекрасно способствует работа с языком и образами, в частности прием «Неоконченное предложение с метафорой». Уход от сухих формулировок при опросе домашнего задания или закреплении материала позволяет увидеть в ребенке способность к тонкому анализу. Вместо того чтобы требовать от пятиклассника пересказать параграф о том, что такое афинская демократия, ему можно предложить совершенно иной, творческий формат высказывания. Например, продолжить фразу: «Демократия в Афинах была похожа на солнечный день, потому что... но иногда она была похожа на хаос, потому что...». Первая часть этой метафоры неизбежно заставит ученика вспомнить о равенстве граждан перед законом, о праве голоса для каждого свободного афинянина и о расцвете культуры, который, словно под ясным небом, стал возможен благодаря народовластию. Вторая же часть предложения заставит задуматься о теневых сторонах этого явления, таких как ожесточенные споры в народном собрании, изгнание неугодных полководцев путем ostracism или несправедливость по отношению к рабам и женщинам, которые были полностью лишены «солнечного света» гражданских прав.

Результатом применения подобных метафорических конструкций становится формирование принципиально иного взгляда на исторический процесс. Ребенок постепенно учится считывать скрытые смыслы, видеть за чередой дат и имен сложную, противоречивую жизнь человеческого общества. Умение проводить нестандартные аналогии между событиями прошлого и явлениями природы или окружающей действительности не только развивает абстрактное мышление, но и делает саму историю ближе и понятнее. Когда школьник выдает такие суждения, он соединяет в своём сознании рациональное и чувственное, что делает его реальным мыслителем.

3. Игра на уроках истории в пятом классе перестает быть просто развлечением и превращается в мощный образовательный инструмент. Для ребенка этого возраста игровая ситуация создает пространство для безопасного интеллектуального риска, где не страшно ошибиться, высказать неожиданную догадку или примерить на себя совершенно чуждую социальную роль. В игре снимаются привычные барьеры боязни получить плохую оценку, а на первый план выходит живой интерес, любопытство и стремление проявить собственную нестандартность. Грамотно выстроенная ролевая или поисковая игра позволяет ученику прожить историю эмоционально, а значит, и запомнить ее гораздо глубже и прочнее.

Одной из самых плодотворных форм такой работы является ролевая игра «Судебное заседание». Тема для судебного разбирательства выбирается острая, спорная, не имеющая в учебнике однозначной моральной оценки. Это может быть, например, суд над фараоном-реформатором Эхнатонам, дерзнувшим посягнуть на власть могущественного фиванского жречества, или же суд над карфагенским полководцем Ганнибалом, чье имя столетиями наводило ужас на римских матерей. Подготовка к такому уроку требует от детей серьезного погружения в эпоху и распределения ролей. Появляются фигуры Прокурора, роль которого могут исполнять возмущенные жрецы Амона, обвиняющие фараона в разрушении привычного миропорядка, и Адвоката, который берется защищать Эхнатона с позиций сторонников культа единого солнечного бога Атона. Не остаются в стороне и Свидетели. Это могут быть крестьяне, на чьих плечах держалось строительство новой столицы Ахетатона, или воины, чьи судьбы изменились в результате религиозной реформы. Креативная задача, стоящая перед участниками процесса, заключается в поиске аргументов, которые не лежат на поверхности и не процитированы дословно из параграфа учебника. Адвокат должен найти оправдание поступкам исторической личности, исходя из логики развития государства, а Прокурор — выстроить линию обвинения, опираясь на традиции и последствия реформ. По сути, такая игра является своеобразной формой защиты

мини-проекта, где от ребенка требуется не просто пересказ, а осмысленная и эмоционально окрашенная речь от первого лица.

Не менее увлекательной и развивающей дивергентное мышление становится игра под названием «Археологическая экспедиция». В ее основе лежит естественная детская страсть к загадкам и тайнам прошлого. Учитель выступает в роли руководителя раскопок, который приносит в класс набор карточек с изображениями реальных, но малоизвестных и порой весьма неожиданных артефактов. Это может быть, например, фотография древнеегипетской деревянной расчески с частыми зубьями, предназначенной для вычесывания вшей, или реконструкция глиняной ванны, найденной в Кносском дворце на Крите. Ученикам, работающим в малых группах, дается задание: им необходимо выдвинуть как минимум три версии о том, что представляет собой данный предмет и как именно его использовали люди далекой эпохи. В процессе обсуждения рождаются самые невероятные и остроумные гипотезы, от сакральных сосудов до деталей боевых механизмов. Лишь после того как все версии будут заслушаны и аргументированы, учитель приоткрывает завесу тайны и сообщает истинное назначение находки. Главным критерием оценки в этой игре становится вовсе не совпадение с правильным ответом, а оригинальность предложенной идеи и ее внутренняя логика, непротиворечивость историческому контексту. Такой подход учит детей не бояться высказывать предположения и понимать, что в науке путь к истине часто лежит через самые смелые догадки.

4. В современном информационном пространстве умение перерабатывать текстовую информацию в графические образы становится не просто полезным навыком, а необходимым условием эффективного обучения. Для пятиклассников, чье абстрактное мышление еще только формируется, визуальные опоры и моделирование являются тем мостиком, который соединяет сложные теоретические понятия с конкретным, осязаемым пониманием. Приемы визуализации позволяют включить в работу правое полушарие мозга, отвечающее за целостное восприятие, и тем самым повысить качество запоминания материала, попутно развивая способность мыслить нелинейно и дивергентно.

Прием «Креативный конспект», известный также как скрайбинг, вводит на уроке строгий, но творческий запрет. Ученикам запрещается писать сплошной текст. Перед ними ставится совершенно иная задача, требующая мобилизации образного мышления. При изучении, к примеру, темы «Древняя Индия», школьник должен не записать несколько предложений под диктовку, а зарисовать суть материала с помощью простых и понятных символов, стрелок, обозначающих связи, и коротких, буквально в одно-два слова, подписей. В тетрадях учеников появятся совершенно разные схемы, но они будут отражать информацию, которую они узнали на уроке. Ценность представляет умение ребенка максимально сжать и свернуть внушительный объем информации в визуальный знак, сохранив при этом смысловую точность. Это упражнение тренирует способность выделять первостепенное и перекодировать его на язык образов, что является одной из высших форм креативной обработки данных.

Еще одним эффективным инструментом визуализации, напрямую связанным с применением полученных знаний на практике, является создание инфографики в формате «Рекламного плаката». Задание формулируется как увлекательный вызов. Ученикам предлагается представить себя сотрудниками туристического агентства, специализирующегося на необычных путешествиях во времени. Их задача заключается в создании красочного и убедительного буклета для потенциального путешественника, который собирается посетить Вавилон в период правления знаменитого царя Хаммурапи. В этом рекламном проспекте необходимо обязательно указать три центральные достопримечательности города, ради которых стоит совершить столь рискованное путешествие сквозь века. Это может быть величественный зиккурат Этеменанки, знаменитые Ворота богини Иштар или шумная набережная Евфрата. Не меньшее значение в задании будет иметь красочный и емкий заголовок, который будет способен привлечь путешественника в этот период прошлого. Заголовок можно заменить на раздел, посвященный правилам безопасности. Опираясь на текст законов Хаммурапи, ученики должны сформулировать для гостя из будущего простое и жизненно важное предостережение, например, о суровом наказании за укрывательство беглого раба

или о необходимости быть предельно осторожным со своей собственностью. Форма организации такой работы способствует не только глубокому усвоению правовых норм древности, но и развитию навыков коммуникации и совместного творчества.

5. Подлинная глубина понимания истории невозможна без развития эмоционального интеллекта. Часто за чередой великих сражений, архитектурных памятников и реформ мы забываем о действующем лице любого исторического процесса — простом человеке с его повседневными радостями, горестями, страхами и надеждами. Чтобы прошлое не превратилось для ученика пятого класса в безликий калейдоскоп картинок, необходимо дать ему возможность почувствовать боль, усталость или гордость человека иной эпохи. Эмпатийные приемы, основанные на попытке «примерить на себя» чужую жизнь, не только смягчают и очеловечивают историю, но и служат мощным катализатором для развития креативности, ведь для того чтобы написать убедительный монолог от лица другого, нужно по-настоящему глубоко вжиться в его образ и быт.

Прием «Письмо из прошлого» является одним из самых проникновенных и лиричных способов достижения этой цели. Вместо привычного пересказа параграфа ученик получает задание написать короткое, но очень личное письмо от имени конкретного человека, жившего тысячелетия назад. Тематика посланий может варьироваться в зависимости от изучаемого периода, но всегда должна затрагивать те струны души, которые понятны и современному ребенку. Один из возможных вариантов — это письмо от лица египетского земледельца, в дом которого только что наведалься суровый писец с отрядом стражников и, сверившись с учетными записями, забрал последнее зерно в счет уплаты непомерного долга. Другой, не менее драматичный вариант, предполагает создание послания от мальчика-спартанца, которого только что оторвали от семьи и отправили в суровый военный лагерь, где ему предстоит выживать и доказывать свое право называться мужчиной. Креативными критериями оценки такого письма выступают вовсе не орфографическая грамотность или объем текста. Учитель обращает внимание на наличие в тексте ярких, осязаемых деталей быта, которые ребенок смог почерпнуть

из рассказа или иллюстраций. Верхом работы станет упоминание конкретных исторических предметов и настроение пишущего — горечь несправедливости, страх перед неизвестностью или тоска по родному дому. Именно в такие моменты происходит то самое чудо «оживления» истории, когда повышается субъективная значимость учебного материала.

Таблица 1 - Формы организации учебной деятельности для стимулирования креативности

Форма работы	Методический акцент для развития креативности	Пример темы для 5 класса
Урок-путешествие (Квест)	Групповое решение нестандартных задач на время.	«По следам Геракла: поиск Керинейской лани» (по карте Древней Греции с шифрами).
Творческая мастерская	Свободный выбор материалов и формы презентации результата.	Изготовление макета египетской пирамиды из подручных средств с указанием «секретных ловушек».
Проектная работа (Мини-группы)	Исследование открытой проблемы.	Тема: «Какое изобретение Древнего Китая мы считаем самым полезным сегодня и почему?» (защита стендов с работой).

2.2 Система диагностических процедур для выявления уровня креативного мышления у пятиклассников

Для выявления уровня развития дивергентного мышления у пятиклассников было проведено диагностическое задание, построенное по аналогии с классическим тестом альтернативного использования предметов Дж. П. Гилфорда. В качестве стимульного материала учащимся было предложено изображение наконечника древнего копья — артефакта, напрямую связанного с изучаемой темой «Ассирийская держава», но при этом обладающего универсальной и узнаваемой формой. Задание формулировалось как поиск необычных, интересных и разнообразных способов применения данного предмета в современной жизни. Полученные данные позволяют оценить три ключевых параметра креативного мышления, выделенных в теории дивергентности Гилфорда и операционализированных в системе оценки Э. П. Торренса, а именно беглость, гибкость и оригинальность.

Таблица 2.1 – Характеристика выборки и описательные статистики

Параметр	Значение
Общий объем выборки (N)	60 учащихся
Распределение по классам	5Т: 25 чел. (41,7%); 5З: 22 чел. (36,7%); 5Ш: 13 чел. (21,7%)
Возрастной диапазон	10–12 лет
Беглость мышления (кол-во идей)	$M = 4,32$; $Me = 4,0$; $\sigma = 2,41$; Min–Max: 1–12
Гибкость мышления (категории)	$M = 2,92$; $Me = 2,5$; $\sigma = 1,50$; Min–Max: 1–8
Оригинальность (балл по шкале Торренса)	$M = 2,43$; $Me = 2,0$; $\sigma = 2,31$

Примечание: оригинальность оценивалась по частоте встречаемости ответа в выборке: 2 балла — идея у 1–2 учащихся, 1 балл — у 3–5, 0 баллов — чаще.

Анализ количественных показателей и беглости мышления. Первое, что обращает на себя внимание при взгляде на сводную таблицу ответов – разброс в показателе беглости, то есть в общем количестве предложенных каждым учеником валидных идей. Внутри всех трех классов, условно обозначенных как 5Т, 5З и 5Ш, отчетливо прослеживается дифференциация учащихся на три группы. Первая группа демонстрирует низкую продуктивность, ограничиваясь одной-двумя идеями. Такие результаты могут свидетельствовать не столько об отсутствии воображения, сколько о повышенной тревожности в ситуации неопределенности, боязни дать «неправильный» ответ или о недостаточной сформированности навыка быстрого перебора ассоциативных связей.

Таблица 2.2 – Распределение учащихся по уровню беглости мышления

Уровень	Диапазон идей	Абсолютная частота	Относительная частота
Низкий	1-2	12	20%
Средний	3-7	43	71,7%
Высокий	8+	5	8,3%

Вторая, самая многочисленная группа учащихся, демонстрирует средний уровень беглости, предлагая от трех до семи вариантов использования. Эти ученики уже способны удерживать фокус внимания на задании и генерировать некоторый поток идей, однако их мышление часто движется по устойчивым когнитивным схемам. Наконец, особого внимания заслуживают учащиеся с высокими показателями беглости, чьи списки включают восемь и более позиций. Учащиеся с показателем беглости ≥ 8 составили 8,3% выборки. Высокая беглость у этих учеников указывает на сформированную установку к поиску множества решений и низкий порог внутренней цензуры, что является благоприятной почвой для дальнейшего развития креативного потенциала. Сравнение классов по среднему показателю беглости не выявило резких отличий, что говорит о примерно равных стартовых возможностях в данной параллели.

Анализ гибкости и категориального разнообразия. Качественный анализ предложенных идей с точки зрения гибкости мышления позволяет увидеть, насколько широко ученики способны менять угол зрения на один и тот же объект. Значительная часть ответов, что вполне ожидаемо для детей 11–12 лет, сконцентрирована в категориях, непосредственно связанных с исходной функцией предмета.

Таблица 2.3 – Категориальная структура ответов

Категория	Примеры ответов	Абсолютная частота	% от всех идей	Индекс гибкости
Оружие/инструменты	нож, гарпун, молоток, тяпка, пила	105	40,5%	1
Быт/гигиена	чистилка, зубочистка, расческа, точилка	54	20,8%	0,85
Прочее/уникальное	ластик, поршень, язычок для колокола	26	10%	0,70
Столовые приборы	столовый прибор, шампур, открывашка	23	8,9%	0,65
Письменные принадлежности	перо для письма, указка, линейка	17	6,6%	0,55
Декор/украшения	подвеска, «звезда» на ёлку, вешалка	9	3,5%	0,40
Техника/механика	якорь, отмычка, поршень	8	3,1%	0,35
Медицина/протезирование	протез, металлический зуб	6	2,3%	0,25
Обувь/одежда	каблук, шип на обувь	4	1,5%	0,15

Индекс гибкости = (число уникальных категорий у ученика) / (макс. возможное число категорий = 9). Среднее по выборке: $0,32 \pm 0,17$.

Категория «Оружие и орудие труда» является абсолютно доминирующей. Школьники с легкостью считают заостренную форму наконечника и

проецируют ее на знакомые инструменты для копания, рубки или прокалывания. Это свидетельствует о хорошей работе конкретно-образного мышления, но одновременно указывает на некоторую ригидность восприятия, когда предмет удерживается в рамках своего первоначального утилитарного смысла.

Гораздо более ценными являются выходы в иные, семантически удаленные категории. Категория «Предметы быта и гигиены» представлена такими оригинальными находками. Здесь ученикам удалось преодолеть инерцию мышления и увидеть в боевом наконечнике инструмент для ухода за телом или одеждой. Еще более выраженный скачок гибкости демонстрируют учащиеся, предложившие использование наконечника в качестве «украшения», «звезды на елку» или «протеза». Подобные ответы, относятся к категориям «Декоративно-прикладное искусство» и «Медицина / Протезирование». Именно эти переходы от грубой силы к эстетике или к помощи человеку с ограниченными возможностями и демонстрируют подлинную широту ассоциативного ряда и гибкость мыслительного процесса, являясь прямым показателем сформированности дивергентного компонента интеллекта.

Анализ оригинальности и уникальных ответов. Оценка оригинальности, согласно методике, предполагает выявление идей, которые встречаются в выборке крайне редко, в идеале не более одного-двух раз на весь массив данных. На основе этого критерия, максимального балла за оригинальность заслуживают единичные ответы, требующие от ребенка нестандартного, а порой и парадоксального взгляда на предмет.

Таблица 2.4 – Топ-10 уникальных ответов

Ответ	Частота в выборке	Балл оригинальности	Класс
Ластик	1	2	5Т
Поршень	1	2	5Ш
Язычок для колокола	1	2	5Ш
Шип на обувь	1	2	5Т

Металлический зуб	2	2	5Т
Протез	2	2	5Т, 5Ш
Каблук	2	2	5Т, 5Ш
Ручка для двери	2	2	5Т, 5З
Скребок	1	2	5З
Устройство для перетёрки зерн	1	2	5Т

Наличие таких ответов, пусть и у небольшого числа учеников, является определяющим диагностическим признаком. Оно говорит о том, что у данных детей уже на констатирующем этапе присутствует способность к отдаленному ассоциированию и преодолению функциональной фиксированности предмета. Анализ персональных результатов показывает, что наиболее ярко выраженной оригинальностью мышления среди общей выборки в 60 человек обладают 7 человек. Именно эти учащиеся могут стать своеобразными «точками роста» и генераторами идей при внедрении в учебный процесс методик, направленных на стимулирование креативности. В то же время, весомая доля шаблонных ответов, таких как «лопата», «нож» и «гарпун», встречающихся практически у каждого второго ученика, наглядно подтверждает необходимость проведения целенаправленной педагогической интервенции, то есть системы уроков с применением приемов «Ожившая картина», «Историческая развилка» и эмпатийных практик, которые были описаны в предыдущих разделах работы. Таким образом, результаты проведенной диагностики носят выраженный проектировочный характер. Выявленная разнородность выборки стала обоснованием для отказа от унифицированных творческих заданий в пользу дифференцированного подхода.

2.3 Разработка дифференцированных заданий по формированию креативности на уроках истории под разный уровень сформированности

Разработка системы дифференцированных заданий, направленных на формирование креативности у пятиклассников на уроках истории, требует опоры не столько на стихийное вдохновение, сколько на четкое понимание психолого-педагогических особенностей возраста и объективно имеющегося разброса в уровне сформированности дивергентного мышления. Результаты входной диагностики, основанной на адаптированных принципах теста Торренса, убедительно демонстрируют, что внутри одного класса параллельно обучаются школьники с принципиально разными стартовыми возможностями. Одни ученики демонстрируют высокую беглость, гибкость и оригинальность, легко преодолевая функциональную фиксированность предметов, в то время как другие ограничиваются одним-двумя шаблонными ответами, испытывая явные затруднения при необходимости отойти от стереотипа. Игнорировать этот разрыв и предлагать всем одинаковые творческие задания было бы методической ошибкой, ведущей к тому, что ученики в зоне ближайшего развития окончательно потеряют веру в свои силы, а те, кто демонстрируют опережающие темпы развития, начнут скучать от отсутствия вызова. Следовательно, проектирование учебного процесса должно строиться на принципах дифференцированного подхода, где каждому ребенку предоставляется посильная, но при этом развивающая интеллектуальная задача, соответствующая зоне его ближайшего развития.

Теоретическим обоснованием для такого подхода служат как классические положения теории дивергентного мышления Дж. П. Гилфорда, так и современные представления об уровнях сформированности креативных способностей. Условно всех учащихся по итогам диагностики можно разделить на три типологические группы, для каждой из которых целесообразно подбирать специфические формы работы. Первая группа — это ученики с низким уровнем креативности, чьи ответы отличаются малой беглостью и стереотипностью. Для них первостепенной задачей становится снятие психологических барьеров, боязни ошибки и формирование

самой установки на множественность решений. Им нужны задания, имеющие четкую визуальную или вербальную опору, где творчество не требует «изобретения с нуля», а проявляется в комбинировании уже известных элементов. Вторая группа — учащиеся со средним уровнем, которые уже способны генерировать несколько идей, но часто застревают в рамках одной-двух привычных категорий. Их зона роста лежит в расширении семантического поля и развитии гибкости мышления, то есть умения переключаться между разными контекстами. Наконец, третья группа — это продвинутые ученики, демонстрирующие высокую беглость и оригинальность. Для них учебная ситуация должна содержать элемент повышенной когнитивной сложности, требующий глубокого переструктурирования знаний, эмпатийного погружения в иную картину мира и построения сложных причинно-следственных моделей.

Рассмотрим конкретные методические решения, которые могут быть предложены для каждой из выделенных групп в рамках изучения истории Древнего мира.

Задание 1. «Оживи рисунок: Один день земледельца в Древнем Египте»

Формулировка задания для ученика:

«Рассмотри внимательно рисунок в учебнике, на котором изображён египетский земледelec, работающий на берегу Нила. Твоя задача — сделать так, чтобы эта картинка "заговорила". Для этого тебе нужно выполнить три простых шага.

Первый шаг: аккуратно раскрась рисунок, используя цвета, которые, как ты думаешь, были характерны для Древнего Египта.

Второй шаг: дорисуй на картинке ещё два любых предмета, которые обязательно должны были находиться рядом с земледельцем во время работы. Это может быть орудие труда, растение, животное или что-то ещё. Если затрудняешься, посмотри на список подсказок внизу страницы.

Третий шаг: в специальном облачке над головой земледельца напиши одну короткую фразу от его лица. Что он мог бы сказать о своей работе, о погоде или о

своей жизни? Ты можешь воспользоваться словами-помощниками, которые даны ниже.

Слова-помощники для фразы: устал, Нил, папирус, солнце, урожай, пищик, налог, шадуф, ил, мотыга.

Пример начала фразы: "Как же..." или "Скорее бы..." или "Опять этот..."»

Данное задание целенаправленно снижает когнитивную нагрузку за счёт разбиения на пошаговую инструкцию. Ученику не нужно придумывать концепцию целиком, он действует в заданных рамках. Наличие списка опорных слов выполняет функцию опорного материала, предотвращающего ситуацию «не знаю, что написать». Креативный компонент здесь проявляется в самостоятельном выборе дорисовываемых деталей из множества возможных и в комбинировании предложенных слов в осмысленное высказывание. Оценивание такого задания должно носить исключительно поддерживающий характер, акцент делается на сам факт выполнения, а не на оригинальность.

Для учащихся с невысоким исходным уровнем креативности наиболее оправданным является использование заданий с так называемой «полуоткрытой» структурой, где творческий компонент дозирован и поддержан наглядностью. В контексте учебно-методических комплексов по истории Древнего мира, таких как линия учебников под редакцией А. А. Вигасина или В. И. Уколовой, в рабочей тетради традиционно присутствуют контурные карты и иллюстрации. На их основе можно выстроить задание «Оживи рисунок». Ученику предлагается не просто раскрасить изображение древнеегипетского земледельца или греческого гончара, но и дополнить его двумя-тремя простыми деталями, отражающими быт эпохи, а также вписать в специально отведенное облачко одну короткую фразу от лица персонажа, воспользовавшись списком опорных слов, заранее выписанным на доске.

Задание 2. «Собери историю: Как делали папирус»

Формулировка задания для ученика:

«Перед тобой лежат четыре карточки с рисунками. На них изображены этапы изготовления папируса в Древнем Египте, но карточки перепутались.

Твоё первое задание: разложи карточки в правильном порядке, от первого шага к последнему.

Твоё второе задание: глядя на получившуюся последовательность, расскажи соседу по парте (или запиши в тетради) небольшой рассказ из четырёх предложений. Каждое предложение должно описывать то, что происходит на одной карточке. Начинать каждое предложение можно с подсказок:

Сначала египтяне...

Затем они...

После этого мастер...

Наконец, готовый лист...

Постарайся, чтобы твой рассказ был понятным и связным.»

Методический комментарий:

В основе задания лежит работа с визуальной наглядностью, что особенно значимо для детей с преобладанием конкретно-образного мышления. Установление правильной последовательности активизирует логическое мышление и служит проверкой понимания учебного материала. Креативная составляющая смещена в область вербализации: ученик должен перекодировать визуальный ряд в словесную форму. Жёсткая структура с начальными фразами для каждого предложения помогает выстроить монологическое высказывание даже тем учащимся, которые обычно испытывают трудности с формулированием мыслей. Это задание формирует базовый навык повествования, необходимый для перехода к более сложным творческим работам.

Другим эффективным приемом для данной группы станет работа с деформированным текстом или простейшими схемами. Например, задание «Собери рассказ» предполагает, что ребенок получает набор карточек с изображениями последовательных этапов какого-либо исторического процесса, скажем, изготовления папируса или строительства пирамиды, и должен расположить их в правильном порядке, устно пояснив, что происходит на каждой картинке. Креативность здесь проявляется не в порождении принципиально нового, а в самостоятельном выстраивании логической цепочки и вербализации

увиденного, что является необходимым фундаментом для более сложных форм творческой деятельности.

Задание 3. «Символы Древней Греции: От слова к образу»

Формулировка задания для ученика:

«Представь, что тебе нужно объяснить человеку, который ничего не знает о Древней Греции, что такое "полис", "агора", "акрополь" и "фаланга". Но объяснять словами скучно, поэтому ты сделаешь для него "Азбуку символов".

Выбери из списка три любых понятия, связанных с Древней Грецией.

Для каждого выбранного понятия нарисуй в тетради простой, но узнаваемый значок-символ, который отражает самую суть этого явления. Не старайся рисовать красиво и подробно, важна именно идея. Например, символом торговли могут быть весы, а символом войны — меч.

Рядом с каждым значком напиши короткое пояснение из двух-трёх слов, которое объясняет твой выбор. Например: "Агора — шум и товары".

Понятия для выбора: полис, агора, акрополь, фаланга, демократия, остракизм, эллада, варвары, колония.

Дополнительное задание для самых сообразительных: попробуй придумать такой значок, в котором соединились бы сразу два понятия, например "акрополь" и "защита".»

Методический комментарий:

Это задание напрямую работает на развитие гибкости мышления, поскольку требует от ученика найти для абстрактного исторического термина конкретно-образное воплощение. Происходит перекодировка информации из вербального канала в визуальный и обратно. Самостоятельный выбор понятий из списка даёт ученику ощущение контроля над заданием. Оценивается не художественное качество рисунка, а точность передачи смысла через символ и оригинальность найденного образа. Дополнительное задание для «самых сообразительных» создаёт ситуацию добровольного усложнения, что является серьезным мотивационным приёмом для данной группы учащихся.

Для второй, самой многочисленной группы учащихся, обладающих достаточной мотивацией, но ограниченной вариативностью мышления, дифференцированные задания должны быть нацелены на расширение категориального аппарата и стимулирование ассоциативных связей. Здесь прекрасно зарекомендовали себя приемы, основанные на создании визуальных и вербальных образов, не требующих, однако, сложной сюжетной реконструкции. В рамках тем, связанных с культурой и искусством Древнего мира, таким ученикам можно предложить создание иллюстрированного мини-словаря или тематического коллажа. Например, задание «Символы Египта» предполагает, что ребенок не просто перечисляет богов или архитектурные памятники, а изображает их в виде простых узнаваемых пиктограмм и подбирает к каждой короткую, но емкую ассоциативную подпись, отражающую суть явления. Работа с учебником здесь трансформируется из простого чтения в поиск смысловых единиц и их визуальную перекодировку.

Задание 4. «Путешествие по Афинам: Письмо другу с опорами»

Формулировка задания для ученика:

«Представь, что на машине времени ты перенёлся в Древние Афины в V веке до нашей эры. Ты провёл там целый день и теперь хочешь написать короткое письмо своему другу о том, что тебя поразило больше всего. Чтобы тебе было легче, воспользуйся готовым каркасом письма. Тебе нужно лишь закончить начатые предложения, добавив свои мысли, впечатления и исторические детали.

Дорогой друг!

Пишу тебе из Древних Афин. Это удивительное место, не похожее на наше.

Больше всего меня поразило... (опиши что-то одно: может быть, здание, обычай, одежда людей или шумный рынок).

Я никак не ожидал увидеть, что... (напиши о том, что показалось тебе самым необычным или странным).

Если бы мне предложили остаться здесь жить, я бы... (согласился или отказался, и обязательно объясни почему, упомянув хотя бы один плюс и один минус жизни в Афинах).

Жаль, что тебя нет рядом.

Твой друг, ...»

Методический комментарий:

Задание представляет собой структурированное творческое сочинение. Наличие готового каркаса снимает блок при отсутствии структурных опор, из-за чего блокируется креативность у детей со средним уровнем подготовки. При этом каждый смысловой блок («поразило», «не ожидал», «остался бы жить») целенаправленно провоцирует ученика на выражение личного отношения и поиск аргументов. От ученика требуется не просто перечислить факты об Афинах, а отобрать наиболее яркие, эмоционально окрашенные детали и связать их с собственной гипотетической позицией. Это упражнение тренирует навыки смыслового отбора информации и эмпатийного перевоплощения, но в безопасных, чётко очерченных рамках.

Другим продуктивным направлением является написание коротких творческих сочинений по заданному алгоритму или плану. В отличие от полностью свободного эссе, которое может испугать неуверенного в себе ученика, такое сочинение имеет четкие опоры. К примеру, в теме «Путешествие по Афинам» школьник получает карточку с начальными фразами для каждого абзаца: «Больше всего меня удивило...», «Я никогда не думал, что...», «Если бы я жил в то время, я бы обязательно...». Такая структура направляет мысль, но оставляет достаточный простор для фантазии и личного отношения, позволяя ученику успешно справиться с работой и получить позитивное подкрепление.

Задание 5. Проект «Один день из жизни спартанского илота»

Формулировка задания для ученика:

«Учебники истории много рассказывают о подвигах спартанских царей и суровой жизни воинов. Но в Спарте жили не только они. Огромную часть населения составляли илоты — покорённые жители, которые обрабатывали землю и обеспечивали спартанцев всем необходимым, оставаясь при этом совершенно бесправными. Твоя задача — стать "голосом" того, о ком история обычно молчит.

Тебе предстоит написать рассказ на тему "Один день из жизни спартанского илота".

Постарайся прожить этот день вместе со своим героем. Вот вопросы, которые помогут тебе выстроить рассказ. Не обязательно отвечать на все строго по порядку, но постарайся затронуть хотя бы три из них:

С чего начинается утро твоего героя? Что он видит, просыпаясь?

Какую работу он выполняет и какие чувства она у него вызывает?

Видит ли он кого-то из спартанцев в течение дня? О чём он думает, глядя на них?

Есть ли у него семья, и что с ней происходит?

Знает ли он о существовании криптии — тайного убийства илотов спартанскими юношами? Живёт ли в нём страх?

О чём он мечтает перед сном? Есть ли у него хоть какая-то надежда?

Важное правило: никакой фантастики. Твой герой не может сбежать на машине времени или победить всех спартанцев в одиночку. Твоя фантазия должна работать внутри суровых исторических реалий. Используй знания, полученные на уроке, о положении илотов, о законах Ликурга и о быте древних греков. Твоя сила — в умении показать внутренний мир человека, который вынужден жить в таких условиях.»

Методический комментарий:

Это задание реконструктивного типа высокой степени сложности. Оно требует от ученика не просто воспроизведения фактов, а глубокого эмпатийного погружения в психологию человека принципиально иной социальной страты и эпохи. Ученик должен самостоятельно синтезировать разрозненные сведения из учебника (бесправие илотов, их численное превосходство, страх спартанцев перед восстанием, существование криптий) в целостную эмоционально окрашенную картину. Креативность здесь проявляется в способности заполнить лакуны исторического знания психологически достоверными деталями. Предложенный формат на выбор (рассказ, комикс, аудио) учитывает разные каналы творческого самовыражения продвинутых детей.

Задание 6. Проект «Музей одного экспоната: История, рассказанная от первого лица»

Формулировка задания для ученика:

«В каждом музее есть витрины с древними предметами. Мы смотрим на них, читаем табличку "Гребень. Древний Египет. III век до н.э." и проходим мимо. Но представь, что этот предмет мог бы заговорить. Какую историю он бы нам рассказал?

Выбери один конкретный исторический артефакт, связанный с историей Древнего мира. Это может быть всё что угодно: египетская расчёска от вшей, критская ванна, римская монета с профилем императора, глиняная табличка с клинописью, греческая амфора с рисунком.

Твоя задача — подготовить короткое (на 2–3 минуты) устное выступление или написать текст от *лица этого предмета*. Представь, что ты и есть этот артефакт.

В своём рассказе постарайся ответить на следующие вопросы:

Кто я? Из чего и как меня сделали?

Кому я принадлежал(а)? Кто мои хозяева и как они ко мне относились?

Какие события я "видел(а)" за свою долгую жизнь? Может быть, я лежал(а) в кармане воина во время битвы или стоял(а) на туалетном столике знатной дамы?

Как я дожил(а) до наших дней и попал(а) в музей?

Что я чувствую, когда на меня смотрят современные люди?

Для подготовки тебе потребуется найти информацию о выбранном предмете в дополнительных источниках: в энциклопедии, в разрешённых интернет-ресурсах или в книгах из библиотеки. Укажи в конце работы, какими источниками ты пользовался. Твоя главная задача — соединить точные исторические факты с живым, образным и немного таинственным повествованием.»

Методический комментарий:

Данное задание выходит за рамки простого творческого сочинения и приближается к формату учебного мини-исследования. Оно требует от ученика навыков поиска и отбора информации в дополнительных источниках, что

полностью соответствует проектной деятельности, предусмотренной ФГОС. Креативный компонент реализуется через необходимость принять нетривиальную повествовательную позицию — позицию недушевлённого свидетеля истории. Такой приём «остранения» позволяет увидеть известные события под совершенно новым углом и стимулирует развитие как образного мышления, так и исторической эмпатии высшего порядка. Указание на необходимость ссылаться на источники формирует у продвинутого ученика основы академической добросовестности и отделяет творческую фантазию от голословных выдумок.

Для продвинутых учащихся, чей уровень развития дивергентного мышления уже достаточно высок, традиционные творческие задания должны уступать место более сложным формам учебной деятельности, требующим глубокой эмпатии, аналитического прогнозирования и системного видения эпохи. Именно для этой категории детей в полной мере раскрывается потенциал заданий реконструктивного типа, одним из ярких примеров которых является проект «Один день из жизни...». В отличие от простого пересказа параграфа, такое задание требует от ребенка полного погружения в чужую социальную роль и картину мира. Предложение описать один день спартанского илота, афинского раба-педагога или египетского писца ставит перед учеником нетривиальную креативную задачу. Ему необходимо не просто перечислить известные факты, а реконструировать внутренний мир человека, лишённого тех прав и свобод, которые для современного школьника являются само собой разумеющимися. Что чувствует мальчик, оторванный от семьи и отправленный в суровую агогэ? О чем думает раб, прислуживающий на пиру, глядя на веселящихся господ? Ответы на эти вопросы невозможно найти в учебнике в готовом виде, их необходимо синтезировать на основе разрозненных сведений о быте, законах и обычаях, пропуская информацию через собственный эмоциональный опыт. Результатом такой работы может стать не только письменный текст, но и серия рисунков, комикс или даже короткая инсценировка, что полностью соответствует требованиям к проектной деятельности, заложенным в современных УМК.

Помимо эмпатийной реконструкции, для продвинутой группы в полной мере подходят проектные задания, предлагаемые авторами учебников в рубриках «Для любознательных» или «Подведем итоги и сделаем выводы». Речь идет о мини-исследованиях и создании продуктов, имеющих четкую практическую направленность. Например, проект «Музей одного экспоната» предполагает, что ученик выбирает любой заинтересовавший его артефакт эпохи Древнего мира, находит о нем дополнительную информацию в рекомендованной литературе или электронных ресурсах и готовит краткое, но яркое сообщение от первого лица, словно сам экспонат рассказывает свою историю посетителям музея. Другим вариантом может стать создание «Ленты времени» не просто с перечислением дат, а с указанием параллельных событий в разных регионах Древнего мира и краткими комментариями о том, как одно событие могло повлиять на другое. Такой уровень работы требует от ученика не только владения фактологическим материалом, но и способности к синтезу, сравнению и выявлению скрытых взаимосвязей, что является высшим проявлением креативного мышления в предметной области истории.

Таблица 3 – Категории заданий, которые закрывают выявленные дефициты

Компенсированный дефицитный параметр креативности	Задание	Критерий оценки результата
Беглость	«Оживи рисунок», «Собери историю»	≥ 4 валидных идеи за 7 минут; отсутствие «пустых» ответов
Гибкость	«Символы Древней Греции», «Письмо с опорами»	Использование ≥ 3 семантически удалённых категорий в одном ответе
Оригинальность	«Один день илота», «Музей экспоната»	≥ 1 ответ с частотой встречаемости ≤ 2 в группе; наличие психологически достоверных деталей

Применение описанной дифференцированной системы заданий, опирающейся на результаты объективной диагностики и методический потенциал существующих учебно-методических комплексов, позволяет создать на уроке условия, в которых каждый ребенок, независимо от стартового уровня, получает

шанс на успешное творческое самовыражение и поступательное развитие своих креативных способностей.

Проведенный во втором разделе анализ методических подходов позволяет утверждать, что курс истории Древнего мира в 5 классе обладает уникальным потенциалом для развития креативного мышления младших подростков. Специфика содержания — мифологичность, яркая образность, наличие «белых пятен» в историческом знании, а также удаленность эпохи, требующая работы воображения, — создает высокий потенциал для отказа от репродуктивных методов в пользу приемов, активизирующих фантазию, вариативность решений и историческую эмпатию. В рамках диагностико-методической работы были выделены и систематизированы несколько групп приемов, каждый из которых направлен на развитие определенных компонентов креативности. Приемы, основанные на сенсорном и эмоциональном погружении («Ожившая картина», «Звуки истории», «Письмо из прошлого»), стимулируют образное мышление и эмпатию, позволяя ученику перестать быть сторонним наблюдателем и ощутить себя частью далекой эпохи через оживление визуальных и слуховых образов. Проблемно-альтернативные задания («Историческая развилка», «Неоконченное предложение с метафорой») направлены на преодоление ригидности мышления, формируют способность видеть историческое событие с разных, порой противоречивых точек зрения, строить гипотетические сценарии и осмыслять абстрактные понятия через нестандартные аналогии. Игровые формы, такие как ролевая игра «Судебное заседание» или «Археологическая экспедиция», создают безопасное пространство для интеллектуального риска, где снимается страх ошибки и поощряется оригинальность суждений. Наконец, приемы визуализации («Креативный конспект», создание инфографики в формате «Реклама эпохи») и формы организации учебной деятельности (урок-квест, творческая мастерская, исторический Stand Up, проектная работа) обеспечивают перекодировку сложной текстовой информации в наглядные образы, развивая способность выделять главное и мыслить нелинейно. Таким образом, методический инструментарий,

предлагаемый для развития креативности на уроках истории, охватывает компоненты дивергентного мышления: беглость (через генерацию идей в «развилках» и играх), гибкость (через смену ролей и поиск неочевидных связей), оригинальность (через создание уникальных метафор и сценариев) и разработанность (через детализацию творческих продуктов).

Важнейшим условием эффективного формирования креативного мышления является не стихийное применение отдельных творческих приемов, а системная диагностика исходного уровня развития дивергентных способностей учащихся и последующая дифференциация заданий на основе полученных данных. Для выявления уровня креативности у пятиклассников была разработана и проведена диагностическая процедура, построенная по аналогии с классическим тестом альтернативного использования предметов Дж. П. Гилфорда и адаптированная к историческому контексту (стимульным материалом выступило изображение наконечника древнего копья). Анализ результатов по трем параметрам — беглости (количество идей), гибкости (категориальное разнообразие) и оригинальности (частота встречаемости ответа) — выявил значительный разброс в уровне развития креативного мышления внутри одной возрастной параллели. Было установлено, что часть учащихся демонстрирует низкую продуктивность и стереотипность мышления, ограничиваясь одной-двумя идеями, непосредственно связанными с утилитарной функцией предмета (категория «оружие и орудие труда»). Другая, наиболее многочисленная группа, способна генерировать несколько идей (средняя беглость), но часто застревает в рамках привычных категорий, демонстрируя недостаточную гибкость. Наконец, небольшая группа учащихся показывает высокие показатели беглости и оригинальности, предлагая редкие, неожиданные варианты использования (например, протез, украшение, каблук), что свидетельствует о способности к отдаленному ассоциированию и преодолению функциональной фиксированности предмета. Наличие большой доли шаблонных ответов («лопата», «нож», «гарпун») наряду с единичными проявлениями подлинной оригинальности подтверждает необходимость целенаправленной

педагогической интервенции и служит надежной точкой отсчета для последующего формирующего эксперимента.

Разработка системы дифференцированных заданий, направленных на формирование креативности, должна опираться на четкое понимание объективно имеющегося разброса в уровне сформированности дивергентного мышления. Игнорирование этого разрыва и предложение всем учащимся одинаковых творческих задач ведет к потере веры в свои силы у учеников в зоне опережающего развития и скуке у опережающих темпы. Руководствуясь принципами дифференцированного подхода, все учащиеся были условно разделены на три типологические группы. Для первой группы (низкий уровень креативности, стереотипность ответов) первостепенной задачей является снятие психологических барьеров и формирование самой установки на множественность решений. Им предлагаются задания «полуоткрытой» структуры с четкими визуальными или вербальными опорами, пошаговой инструкцией и списком слов-помощников («Оживи рисунок», «Собери историю»), где творчество проявляется в комбинировании известных элементов, а не в изобретении с нуля. Для второй группы (средний уровень, недостаточная гибкость) задания нацелены на расширение семантического поля и развитие умения переключаться между разными контекстами. Эффективными формами здесь выступают создание иллюстрированных мини-словарей-пиктограмм («Символы Древней Греции») и написание структурированных сочинений по заданному алгоритму с начальными фразами для каждого смыслового блока («Путешествие по Афинам: письмо другу с опорами»). Для третьей, продвинутой группы (высокая беглость и оригинальность) необходимы задания повышенной когнитивной сложности, требующие глубокого эмпатийного погружения в иную картину мира, синтеза разрозненных сведений и построения сложных причинно-следственных моделей. Таковыми являются проекты реконструктивного типа («Один день из жизни спартанского илота») и учебные мини-исследования с нестандартной повествовательной позицией («Музей одного экспоната: история, рассказанная от первого лица»). Применение такой дифференцированной системы, опирающейся

на результаты объективной диагностики и методический потенциал существующих учебно-методических комплексов по истории Древнего мира, позволяет создать на уроке условия, в которых каждый ребенок, независимо от стартового уровня, получает шанс на успешное творческое самовыражение и поступательное развитие своих креативных способностей.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено актуальной для современной системы образования проблеме формирования креативного мышления у обучающихся пятого класса на уроках истории. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, требующего достижения не только предметных, но и метапредметных результатов, развитие способности к нестандартному мышлению, генерации оригинальных идей и вариативному решению задач приобретает статус одной из приоритетных педагогических целей. Курс истории Древнего мира, сочетающий яркую образность, мифологическую основу и наличие научных лакун, создает для этого уникальные дидактические возможности.

В ходе выполнения работы была последовательно решена первая группа задач, связанная с анализом теоретических основ изучаемого феномена. Обращение к психолого-педагогической литературе, в частности к трудам Л. С. Выготского, Ж. Пиаже, Д. Б. Эльконина, Дж. Гилфорда позволило установить, что младший подростковый возраст, на который приходится обучение в пятом классе, является сензитивным периодом для целенаправленного развития креативности. В этом возрасте происходит качественный переход от наглядно-образного мышления к абстрактно-логическому, формируется способность к гипотетико-дедуктивным рассуждениям, активно развивается рефлексия и критичность восприятия. Одновременно с этим спецификой данного возрастного этапа выступают подростковый эгоцентризм, эмоциональная нестабильность и высокая чувствительность к социальной оценке, что требует от педагога особого методического такта и создания на уроке психологически безопасной среды, поощряющей интеллектуальный риск.

Вторая группа задач была ориентирована на разработку и апробацию диагностико-методического инструментария. В рамках исследования была спроектирована и применена система диагностических процедур, позволяющая объективно оценить исходный уровень сформированности креативного мышления

у пятиклассников на предметном историческом материале. За основу была взята теоретическая модель дивергентного мышления Дж. Гилфорда и адаптированная методика оценки креативности Э. П. Торренса, включающая такие критерии, как беглость, гибкость и оригинальность. Проведенный констатирующий эксперимент с использованием стимульного задания «Необычное использование предмета из прошлого» (наконечник копья) позволил получить объективные данные о четкой дифференциации учащихся внутри параллели пятых классов. Были выявлены группы учеников с низким, средним и высоким уровнем развития креативных способностей. Анализ результатов показал, что 71,7% пятиклассников застревают в категории утилитарного использования предметов, демонстрируя ригидность мышления и функциональную фиксированность, что подтвердило необходимость целенаправленной педагогической интервенции. При этом были выявлены и учащиеся с ярко выраженной оригинальностью мышления (8,3%), чьи уникальные ответы стали ориентиром для проектирования заданий повышенной сложности.

На основе полученных диагностических данных была разработана и теоретически обоснована система дифференцированных заданий, направленных на формирование креативного мышления с учетом индивидуального уровня каждого ученика. Для учащихся с низким исходным уровнем креативности были предложены задания с четкой визуальной и вербальной опорой, такие как «Оживи рисунок» и «Собери историю», целью которых стало снятие психологических барьеров и формирование первичного опыта успешной творческой деятельности. Для средней группы, обладающей достаточной мотивацией, но ограниченной гибкостью мышления, были разработаны задания на расширение категориального аппарата и развитие ассоциативных связей, например, «Символы Древней Греции» и структурированное сочинение «Путешествие по Афинам». Для продвинутых учащихся, демонстрирующих высокую беглость и оригинальность, были предложены сложные проектные и реконструктивные задания, требующие глубокой эмпатии и синтеза знаний, такие как проект «Один день из жизни спартанского илота» и мини-исследование «Музей одного экспоната». Данная система заданий опирается на содержание существующих учебно-методических

комплексов по истории Древнего мира и может быть интегрирована в учебный процесс без кардинальной перестройки рабочей программы.

Применение разработанного диагностико-методического комплекса, построенного на принципах дифференцированного подхода и учитывающего возрастные психологические особенности пятиклассников, позволяет создать на уроках истории условия, способствующие развитию креативного мышления. Разработанный комплекс носит констатирующе-проектировочный характер. Подтверждение его эффективности требует лонгитюдного исследования с диагностикой до и после внедрения, а также сравнением с контрольной группой, что выходит за рамки данной работы.

Практическая значимость выполненной работы заключается в непосредственном использовании учителями истории предложенных методических приемов и дифференцированных заданий в основной школе для достижения метапредметных результатов, заявленных в ФГОС ООО. Материалы исследования могут служить основой для проведения мастер-классов, семинаров и курсов повышения квалификации для педагогов-предметников.

Перспективы дальнейшей работы видятся в расширении диагностического инструментария за счет включения вербальных и фигурных субтестов в полном соответствии с методикой Торренса, а также в лонгитюдном исследовании динамики развития креативности у одних и тех же учащихся на протяжении года работы или всего курса обучения в основной школе. Кроме того, актуальной задачей остается разработка критериев оценивания творческих работ учащихся, которые бы позволяли объективно фиксировать не только предметные знания, но и проявления креативности в их продуктах учебной деятельности.

Библиографический список

Источники:

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL:

<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 18.10.2025).

2. Российская Федерация. Законы. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. : от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Москва : Проспект, 2023. – 240 с.

Литература:

1. Андрюхина, Л. М. Креативность, креативный капитал и креативные практики в образовании : монография / Л. М. Андрюхина ; под ред. А. Г. Кислова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 238 с.

2. Афоничев, Г. А. Исследование уровня развития критического мышления у подростков / Г. А. Афоничев, Е. В. Яковлева // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2, № 1 (5). – С. 7–16.

3. Ахметов, С. И. Понятие и сущность развития у подростков самостоятельности в условиях применения цифровых образовательных ресурсов / С. И. Ахметов // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2022. – Т. 8, № 2. – С. 47–58.

4. Воронова, И. О. Особенности эмоциональной сферы подростков / И. О. Воронова // Молодой ученый. – 2022. – № 46 (441). – С. 110–111.

5. Воскресасенко, О. А. Адаптация пятиклассников: особенности, факторы, педагогическое обеспечение успешности / О. А. Воскресасенко // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10 (78). – С. 80–83.

6.Гобаева, И. Р. Профилактическая психолого-педагогическая программа «Я — пятиклассник» / И. Р. Гобаева, З. Х. Гусова, О. О. Соболева // Вестник практической психологии образования. – 2020. – Т. 17, № 4. – С. 31–39.

7.Дмитриева, Л. Г. Психологические особенности проявления эгоцентризма и диалогичности в подростковом возрасте / Л. Г. Дмитриева, Д. Н. Каримова, Г. А. Шурухина // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2019. – Т. 29, № 1. – С. 21–27.

8.Как развить ментальную гибкость и адаптивность в переменчивом мире [Электронный ресурс] // В17.ru : [сайт]. – URL: <https://www.b17.ru/article/507353/> (дата обращения: 18.10.2025).

9.Канева, А. В. Образовательный интенсив как средство развития креативного мышления у обучающихся 5-х классов / А. В. Канева, Е. Д. Стерлягов, О. В. Коршунова // Педагогика и психология в XXI веке: современное состояние и тенденции исследования : материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов, молодых педагогов. – 2025. – Вып. 13. – С. 544–550.

10.Кенжебаева, К. Б. Особенности развития мышления в подростковом возрасте / К. Б. Кенжебаева // Теория и практика современной науки. – 2020. – № 11 (65). – С. 42–44.

11.Крючкова, Е. А. Воспитание личности: философия и педагогика А. С. Арсеньева / Е. А. Крючкова // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С. 118–126.

12.Магульян, В. В. Особенности формирования и развития креативных способностей подростков в деятельности художественной направленности педагога дополнительного образования / В. В. Магульян // Педагогика сегодня: проблемы и решения : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, апрель 2020 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2020. – С. 44–48.

13.Мирошникова, О. С. Психологические особенности развития эмоциональной сферы личности подростков в процессе учебной деятельности / О.

С. Мирошникова, И. С. Чернова, Ю. Н. Никулина, Т. И. Гюлмамедова // Актуальные исследования. – 2022. – № 28 (107). – С. 40–43.

14.Наратова, Е. А. Юношеский максимализм как причина суицидального поведения [Электронный ресурс] / Е. А. Наратова // Студенческий научный форум : материалы XIII Международной студенческой научной конференции. – URL: <https://scienceforum.ru/2021/article/2018025672> (дата обращения: 18.10.2025).

15.Осипова, Е. А. Формирование креативного мышления у обучающихся 5 классов в период летних учебных сборов [Электронный ресурс] / Е. А. Осипова // Образовательный альманах. – 2023. – № 11 (73), Ч. 5. – URL: <https://f.almanah.su/2023/73-5.pdf> (дата обращения: 18.10.2025).

16.Павловская, Н. Особенности логического мышления современных подростков / Н. Павловская, Д. Байкадамов // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 2. – С. 30–35.

17.Причины импульсивного поведения у подростков и методы помощи в развитии самоконтроля [Электронный ресурс] // B17.ru : [сайт]. – URL: <https://www.b17.ru/article/425493/> (дата обращения: 18.10.2025).

18.Развитие творческих способностей учащихся 5-6 классов в условиях учебного проектирования [Электронный ресурс]. – URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-uchash.11156464181/> (дата обращения: 18.10.2025).

19.Романов, К. М. Развитие креативности школьников / К. М. Романов // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 2. – С. 161–176.

20.Скрынникова, Н. В. Генезис представлений о социально-психологической адаптации в младшем подростковом возрасте / Н. В. Скрынникова, В. К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – Т. 3, № 3. – С. 84–98.

21.Харькова, Д. Ю. Основы теории когнитивного развития Пиаже / Д. Ю. Харькова, Э. И. Сафаргалин // Colloquium-journal. – 2019. – № 13-4(49). – С. 49–52.

22.Элкинд, Д. Эгоцентризм в подростковом возрасте / Д. Элкинд // Child Development. – 1967. – Vol. 38, № 4. – P. 1025–1034.

Тестирование

Основа: Теория дивергентного мышления Дж. П. Гилфорда — способности генерировать множество разнообразных и оригинальных идей.

Формы: вербальная (словесная), фигурная (графическая). Каждая из которых состоит из нескольких субтестов.

1. Вербальная форма ТТСТС (время: 3-10 минут на каждый субтест): «Придумай вопросы» (Asking), «Угадай причины» (Guessing Causes), «Угадай последствия» (Guessing Consequences), «Продукты» (Product Improvement), «Необычное использование» (Alternative Uses Task).

2. Фигурная форма ТТСТ (время: около 30 минут): «Картинка из фигуры» (Picture Construction), «Заверши картинку» (Picture Completion), «Повторяющиеся фигуры» (Repeated Figures of Lines or Circles).

Критерии:

Беглость (Fluency): Количество валидных идей или рисунков (валидной считается идея, семантически связанная со стимулом и применимая в реальном контексте без нарушения физических свойств объекта)

Гибкость (Flexibility): Число разных категорий/подходов (например, «кирпич как инструмент», «кирпич как еда», «кирпич как искусство»)

Оригинальность (Originality): Редкость идеи (по нормативным таблицам: чем реже встречается в популяции — тем выше балл)

Проведение оригинального теста требует лицензированных материалов и обученного эксперта для оценки, поэтому был создан *альтернативный тест*:

Задание 1: «Необычное использование предмета из прошлого»

«Представь, что ты нашёл(а) в музее древний предмет — медный наконечник копья. Придумай как можно больше необычных, интересных и разных способов его использования сегодня. Пиши кратко, но по-разному!»

Критерии оценки:

Беглость — количество идей (1 балл за каждую валидную идею, макс. 10)

Гибкость — разные категории использования (1 балл за каждую новую категорию (дом/игра/искусство/техника) и т.д., макс. 5)

Оригинальность — редкие идеи (2 балла за идею, которую придумал(а) только 1–2 ученика в классе, 1 балл — у 3–5, 0 баллов — чаще)