

**Колосова Т.А.<sup>1</sup>, Гончарова В.А.<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: mama\_t@mail.ru<sup>2</sup>Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена,  
Санкт-Петербург, Россия  
E-mail: vgoncharova@gmail.com

## **ПРОЯВЛЕНИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ В АСПЕКТЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ДИЗОНТОГЕНЕЗА**

Развитие дивергентного мышления как одного из элементов творчества – важное условия для эффективного решения младшими школьниками учебных задач. Способность посмотреть под другим углом на задачу и найти нестандартный подход для ее решения повышает академическую успеваемость младших школьников. Вопрос изучения дивергентного мышления детей с различными вариантами дизонтогенеза изучен скудно в современной специальной педагогике и психологии, что определяет актуальность настоящего исследования. Сравнение особенностей развития дивергентного мышления у младших школьников с различными типами дизонтогенеза выступило в качестве цели нашего исследования, в котором приняли участие четыре эмпирические группы: контрольная группа – дети с нормальным речевым и психическим развитием, три экспериментальных группы: дети с общим недоразвитием речи, дети с задержкой психического развития и дети с лёгкой степенью умственной отсталости. Гипотезами исследования вступили следующие: дивергентность мышления присуща всем младшим школьникам, независимо от типа дизонтогенеза; уровень развития дивергентного мышления будет выше у младших школьников с сохранным интеллектом; проявление некоторых личностных характеристик по-разному влияет на развитие дивергентного мышления в зависимости от типа дизонтогенеза. Для подтверждения гипотез использовалась батарея тестов: «Использование предмета (газеты)», «Гипотетическая ситуация», «Словесная ассоциация» (книга), «Составление изображений». Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: независимо от интеллектуального уровня дивергентное мышления присуще каждому индивиду, но проявляется по-разному. На основании достоверных различий при помощи Т-критерия Стьюдента у четырёх групп протестированных по трём параметрам дивергентного мышления показало своеобразное проявление дивергентного мышления. Отличие заключается в том, что чем ниже уровень интеллекта, тем ниже способность видеть и находить различные оригинальные, позитивные решения выхода из сложной ситуации. Выявлены личностные характеристики, которые открывают возможность для развития дивергентного мышления.

**Ключевые слова:** дивергентное мышление, общее недоразвитие речи, задержка психического развития, легкая степень умственной отсталости

**Kolossova T.A.<sup>1</sup>, Goncharova V.A.<sup>2</sup>**<sup>1</sup>Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia  
E-mail: mama\_t@mail.ru<sup>2</sup>Herzen Russian State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia  
E-mail: vgoncharova@gmail.com

## **THE MANIFESTATION OF DIVERGENT THINKING IN THE ASPECT OF DIFFERENT TYPES OF DYSONTOGENESIS**

The development of divergent thinking as one of the elements of creativity is an important condition for the effective solution of educational problems by primary school students. The ability to look at a problem from a different angle and find an unconventional approach to solving it improves the academic performance of primary school students. The issue of studying divergent thinking of children with different types of dysontogenesis has been poorly studied in modern special pedagogy and psychology, which determines the relevance of this study. Comparison of the features of the development of divergent thinking in primary school students with different types of dysontogenesis was the goal of our study, which involved four empirical groups: the control group - children with normal speech and mental development, three experimental groups: children with general speech underdevelopment, children with mental retardation and children with mild mental retardation. The following hypotheses were adopted for the study: divergent thinking is inherent in all primary school students, regardless of the type of dysontogenesis; the level of development of divergent thinking will be higher in primary school students with intact intellect; The manifestation of some personality traits affects the development of divergent thinking differently depending on the type of dysontogenesis. To confirm the hypotheses, a battery of tests was used: "Use of an object (newspaper)", "Hypothetical situation", "Word association" (book), "Composing images". The conducted study allows us to draw the following conclusions: regardless of the intellectual level, divergent thinking is inherent in each individual, but manifests itself in different ways. Based on reliable differences using Student's T-criterion, four groups tested on three parameters of divergent thinking showed a peculiar manifestation of divergent thinking. The difference is that the lower the level of intelligence, the lower the ability to see and find various original, positive solutions to a difficult situation. Personal characteristics that open up the possibility of developing divergent thinking have been identified.

**Key words:** divergent thinking, general underdevelopment of speech, mental retardation, mild degree of mental retardation.

### **Введение**

Одним из первых, кто предпринял попытку дать ответ на вопрос, что такое дивергентное мышление, был психолог Джой Пол Гилфорд, который определил его как способность «мыслить в разных направлениях» [9, с. 9]. По Дж. П. Гилфорду дивергентное мышление – самостоятельное, поисковое, оригинальное, продуктивное, характеризующееся инверсионностью и дискретностью [9, с. 13]. Дивергентное мышление характеризует четыре основных качества: быстрота, гибкость, оригинальность и точность. Под быстротой он понимал способность высказывать максимальное количество идей, в которых важно не их качество, а количество. Под гибкостью он подразумевал способность высказывать многообразие идей, видеть новые, скрытые стороны. Оригинальностью считал способность порождать новые нестандартные идеи, которые могут проявляться в ответах, несовпадающих с общепринятыми, видение объекта под новым углом зрения, способность обнаружить возможность нового использования данного объекта [10, с. 9–10].

Дальнейшие исследования дивергентного мышления немногочисленны и, в основном, развивают идеи, высказанные Д. Гилфордом. Один из таких исследователей, Л.Я. Дорфман [11], [12], характеризуя дивергентное мышление, отмечал, что дивергентные идеи в совокупности – когнитивный «рынок» идей с присутствием ему разнообразием, многообразием и возможностью выбора. Это расходящиеся возможности, создающие неопределённость и вариативность. Для С Mednick S.A. [34] дивергентное мышление – «боковое, периферическое мышление», «мышление около проблемы». По мнению Mednick S.A. [34], чем из более отдалённых областей взяты элементы проблемы, тем более креативным является процесс решения. И.В. Блауберг и Е.Г. Юдин [1], [2] полагают, что дивергентное мышление связано с мысленным размытием границ признаков предмета, с умением устанавливать сходство далеко стоящих друг от друга проблем. Кроме того, эти авторы утверждают, что с дивергентностью связаны такие личностные качества как интенсивность поисковой мотивации и чувствительность к «побочным образованиям», которые возникают при мыслительном

процессе. То есть, И.В. Блауберг и Б.Г. Юдин говорят о «дивергентности» как об особом личностном качестве [2, с. 15]. Такие учёные, как Дж. Гилфорд [9], [10], Д.Б. Богоявленская [11], [12], К.В. Дрягунов [13], К.М. Дункер [14], Е.П. Ильин [15], С.В. Лелюх [18], А.А. Ленкова [19], [20], Лубовский Д.В. [22], Л.Ф. Обухова [25] придерживаются мнения, что наличие дивергентного мышления связано с интеллектом, с его интеллектуальной активностью.

Некоторые авторы пишут о взаимосвязи дивергентного мышления с воображением. По мнению Рикёра П. [28], [29], воображение является основой творческого процесса. Воображение характеризуется как «творческий акт благодаря его связи с мышлением» [23, с. 29]. Об этом писал Тамберг Ю.Г. [30], говоря о взаимосвязи дивергентного мышления и воображения: «хорошее, развитое, смелое, управляемое воображение – бесценное свойство оригинального, нестандартного мышления [30, с. 158].

Таким образом, можно отметить, что дивергентное мышление тесно связано со способностью мыслить, отказом от стереотипных форм мышления, а значит, связано с наличием интеллектуальной активности, а также со способностью создавать новые образы.

Э.П. Торренс [31], проводя изучение данного вида мышления, получил следующие результаты: креативность имеет пик проявления в возрасте от 3,5 до 4,5 лет. Далее она возрастает в первые три года обучения в школе, идёт на спад, а затем вновь получает толчок к развитию только в юношеском возрасте [31, с. 20]. Есть иное мнение, например, Г. Гарднер [8] считает, что развитие творческих способностей снижается в первую половину школьного обучения. Н.Е. Веракса [5], Н.Н. Подъяков [26], [27] и др. считают, что основы творческого мышления закладываются с четырёхлетнего возраста, при этом развитие креативности (способность к творчеству) имеет каждый ребёнок, вне зависимости от их уровня интеллектуального развития [5, с. 4], [26, с.119].

Развитие дивергентного мышления, как одного из элементов творчества – важное условия для эффективного решения младшими школьниками учебных задач. Способность посмотреть под другим углом на задачу и найти нестандартный подход для ее решения повышает

академическую успеваемость младших школьников. (Т.А. Колосова, В.А. Гончарова [17]).

### Результаты исследования

Цель исследования состояла в сравнении особенностей развития дивергентного мышления у младших школьников с различными типами дизонтогенеза.

В исследовании участвовало четыре группы: контрольная группа – дети с нормальным речевым и психическим развитием, три экспериментальных группы: дети с общим недоразвитием речи, дети с задержкой психического развития и дети с лёгкой степенью умственной отсталости. Исследовались дети младшего школьного возраста от 10 лет до 11 лет 6 мес. Общее количество испытуемых было 80 человек, в каждой группе по 20 человек. Диагностирование проходило в отдельном помещении в индивидуальной форме.

### Гипотезы исследования:

Дивергентность мышления присуща всем младшим школьникам, независимо от типа дизонтогенеза.

Уровень развития дивергентного мышления будет выше у младших школьников с сохранным интеллектом.

Проявление некоторых личностных характеристик по-разному влияет на развитие дивергентного мышления в зависимости от типа дизонтогенеза.

Для подтверждения гипотезы использовалась батарея тестов: «Использование предмета (газеты)» (Е.Е. Туник [32]), «Гипотетическая ситуация» (Е.Е. Туник [32]), «Словесная ассоци-

ация» (книга)» (Е.Е. Туник [32]), «Составление изображений» (Е.Е. Туник [32]).

### Интерпретация результатов исследования

Сравнение средних значений у группы ЗПР и группы с нормальным развитием при помощи Т-критерия Стьюдента, выявило наличие статистических значимых различий по семнадцати показателям.

Вербальный субтест «Использование предмета» оценивался по трём параметрам: беглость, гибкость, оригинальность. Достоверные различия между контрольной и экспериментальными группами выявились по всем трём параметрам (рисунок 1).

Ответы детей всех групп относились к различным группам и отличались оригинальностью. Испытуемые всех групп предложили варианты ответов по использованию газеты, помимо её прямого назначения – чтения. В группе детей с нормальным развитием большинство ответов относилось к получению информации, созданию поделок, в качестве подстилки, а также для ремонтно-строительных работ. В группе детей с ЗПР также встречались ответы этих же классов, но в меньшем объёме. Для группы детей с ЗПР характерно использование газеты как пассивного действия, что не было отмечено в группе с нормальным развитием – «оставить газету на месте», «отгонять ею мух». Для детей с ЗПР характерны ответы использования газету в агрессивных целях («выкинуть», «бить мух»).

В группе детей с ОНР также большинство ответов было агрессивного настроения (выбросить, разорвать, сжечь), подобные ответы не наблю-

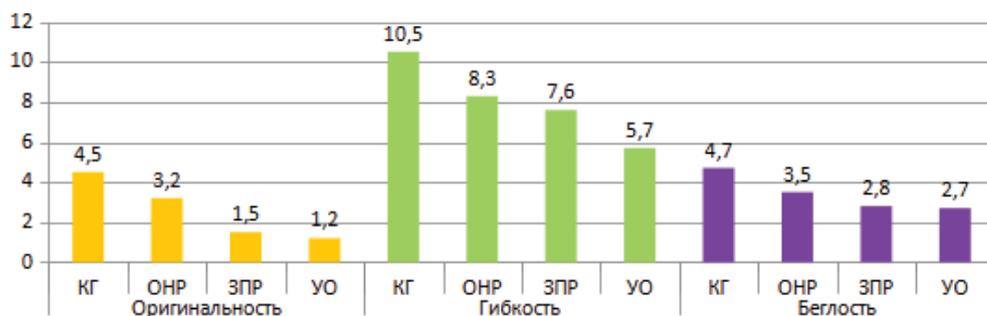


Рисунок 1 – Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами дизонтогенеза

дались в группе детей с нормальным развитием. Большинство ответов по использованию газеты в группе детей с нормальным развитием относилось к получению информации.

Предложения по использованию газеты в группах детей с умственной отсталостью и детей контрольной группы были и схожие – делать поделки, получать информацию, для записей. Отличие заключалось в том, что в группе детей умственно отсталых большинство ответов носили агрессивный характер, например, «выбросить», «сжечь», «бить мух», «порвать». По показателю «гибкость» в группе детей с нормальным развитием было предложено больше классов – поделки, использовать в качестве подстилки для животных, в качестве обёртки и т. д. По «оригинальности» у детей с нормальным развитием ответы относились к разным группам – «аппликация», «корзинки плести» (поделки); «обувь почистить» (использовать как средство вытирания); «для наращивания ногтей», «постелить на пол при ремонте» (использовать для ремонтно-строительных работ). В группе детей умственно отсталых оригинальные ответы относились к одному классу – делать поделки: «бантик коту», «делать папиросы».

Вербальный субтест «Гипотетическая ситуация» оценивался по двум показателям – беглость и оригинальность (рисунок 2).

Достоверные различия между контрольной группой и группами детей с ЗПР и с умственной отсталостью выявились только по одному параметру – оригинальность. Это говорит о том, что на вопрос о возможности животных разговаривать человеческим языком и вытекающими отсюда последствиями, в группе детей

с нормальным развитием были даны оригинальные ответы, в отличие от групп детей с ЗПР и с умственной отсталостью, где оригинальных ответов не было.

Как группе детей с ЗПР, так и в группе детей с умственной отсталостью лёгкой степени испытуемые предлагали варианты последствий, которые могли бы произойти, если бы все животные и птицы начали бы говорить человеческим языком. Но последствий на возможную ситуацию было дано больше в группе детей с ЗПР, чем в группе детей с умственной отсталостью лёгкой степени. Были испытуемые из двух групп, которые предлагали возможные результаты как для своей пользы, пользы для животных, позитивные изменения в мире, так и пессимистического взгляда на изменение мира. Но группе умственно отсталых детей лёгкой степени присутствовали ответы и агрессивного характера, что не было отмечено в группе детей с ЗПР.

Оригинальные ответы были даны только в группе детей с нормальным развитием, которые носили в большей степени, позитивный характер: «цивилизация будет развиваться», «борьба за местность», «не скучно было бы», «животные и люди подружились бы», «будут как люди». Дети контрольной группы давали разнообразные ответы, в которых отмечалась польза для животных, например, «животные могли бы сказать чего они хотят», «животные могли бы сказать, чтобы их (животных) не убивали»; польза для человека («предупредили бы об опасности», «перевернули бы научный мир», «помогут человеку, если у того возникнут трудности» и т. д.). Интересно отметить, что как в группе детей с ОНР, так и в группе

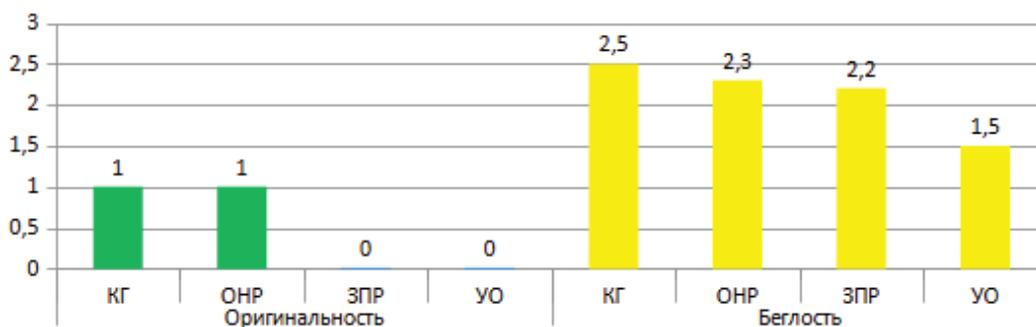


Рисунок 2 – Выраженность беглости, гибкости младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами дизонтогенеза.

детей с умственной отсталостью, звучали возможные последствия различного характера, ответы как позитивного взгляда на мир, так и пессимистического. В группе детей умственно отсталых ответы в большей степени, носили пессимистический характер, например, «было бы шумно», «сумасшедший дом», «перебили бы людей», «кошмар». В группе детей с умственной отсталостью были ответы, не имеющие никакого отношения к ситуации. Группе испытуемых умственно отсталых детей были ответы агрессивного характера, что не было отмечено в группе детей с ОНР («драка»; «подумал, что это переодетый человек и убил бы его»).

Невербальный субтест «Составление изображений» оценивался по двум параметрам: беглость-гибкость и оригинальность (рисунок 3).

Достоверные различия между контрольной и экспериментальными группами выявились по обоим параметрам. Дети с нормальным развитием при рисовании заданных объектов не только воспользовались всеми предложенными геометрическими фигурами, но и использовали их несколько раз при рисовании объекта, и эти объекты отличались не только оригинальностью рисунков, но и оригинальностью отдельных деталей, необычностью расположения объекта, в отличие от рисунков детей других группы.

Достоверные различия между группой детей с ОНР и группой детей с ЗПР были выявлены только по одному параметру – «беглость-гибкость». В обеих группах были испытуемые, которые не понимали задания и выполняли неверно, так же, как и в каждой из этих двух групп были испытуемые, которые подошли к заданию творчески. По параметру «беглость-гибкость»

результаты выше в группе детей с ОНР, чем в группе детей с ЗПР. Большинство испытуемых воспользовались несколько раз предложенными геометрическими фигурами при изображении на бумаге заданных объектов, но в группе детей с ОНР таких изображений было больше, чем в группе испытуемых с ЗПР.

Испытуемые обеих групп нарисовали заданными геометрическими фигурами определённые объекты и некоторые рисунки и их элементы были отмечены как оригинальные. Однако в группе детей с нормальным развитием таких рисунков было больше, чем в экспериментальных группах. При этом во всех группах была часть рисунков, которые не отличались оригинальным сюжетом, элементами.

В группах детей с ЗПР и детей с умственной отсталостью были испытуемые, которые не понимали задания и выполняли его неверно. Однако в каждой из этих двух групп были испытуемые, которые подошли творчески к заданию. Например, в группе детей с умственной отсталостью лёгкой степени такими оригинальными рисунками являлись овощи, жираф, игрушка, автобус, а в группе детей с нормальным развитием объектов оказалось гораздо больше – «стул», «машина, как летающий аппарат», «дракончик», «холодильник», «котёнок», «собака», «сидячий кот», «телевизор».

Вербальный субтест «Словесная ассоциация» оценивался по трём параметрам: беглость, гибкость и оригинальность (рисунок 4).

Достоверные различия между контрольной группой и группой детей с ЗПР выявились только по двум параметрам – беглость и гибкость, результаты которых выше в группе

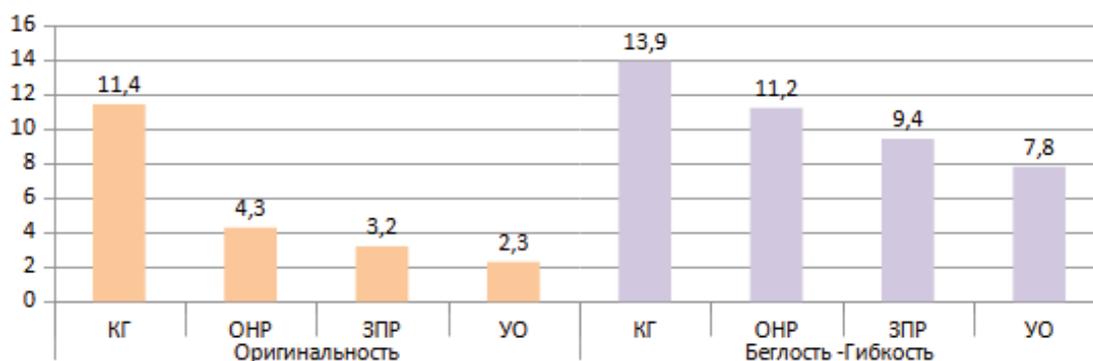


Рисунок 3 – Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами дизонтогенеза

с нормальным развитием, чем в группе ЗПР. Дети с нормальным развитием дала больше ответов на вопрос: «Какая книга?», и при этом ответы относились к различным группам. Большинство определений к слову «книга» в контрольной группе были эмоционально-оценочного характера, например: «красивая», «хорошая, добрая», «умная», «модная», «интересная», «шикарная», в меньшем употреблении - размеры, форма – «большая», «маленькая», «круглая», «тонкая», «худая», «средняя», «квадратная» и т. п. Испытуемые называли и из какого материала сделана книга, степень её сохранности, цвет, назначение, жанр, но их было немного. В группе детей с нормальным развитием были ответы, относящиеся ко времени издания книги, материалу и способу изготовления, назначению и жанру, размерам и форме, степени сохранности, её распространённости, её ценности. Дети с ЗПР чаще давали ответы были эмоционально-оценочного характера. Можно отметить, что только в группе детей с нормальным развитием были ответы о принадлежности книги кому-то.

Достоверные различия между группами детей с ОНР и с ЗПР выявились только по одному параметру – оригинальность, результаты которого выше в группе испытуемых с ЗПР, чем в группе испытуемых с ОНР. Испытуемые с ЗПР дали больше оригинальных ответов на вопрос: «Какая книга?», чем дети с ОНР. Стереотипность и малая оригинальность ответов, присущая детям с ОНР обусловлена ограниченным словарным запасом, трудностями актуализации слов, недостаточной сформированностью системных смысловых связей лексики.

Как дети с ЗПР, так и дети с лёгкой степенью умственной отсталости предлагали варианты определений к слову книга, которые относились к различным классам. Однако количество ответов и разнообразие их вариантов было больше в группе детей с ЗПР, чем в группе детей с лёгкой степенью умственной отсталости. Следует отметить, что в обеих группах показатель гибкости выше показателя беглости. У детей с ЗПР большинство ответов относилось к эмоционально-оценочному восприятию, размерам книги и назначению, а в группе детей с умственной отсталостью лёгкой степени большое количество ответов относилось эмоционально-оценочному восприятию. А также в группе детей с умственной отсталостью лёгкой степени большое количество ответов относилось к негативному отношению использования книги («вонючая», «грязная», «испачканная»), чем в группе детей с ЗПР.

**Заключение и выводы**  
Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:  
1. Независимо от интеллектуального уровня дивергентное мышления присуще каждому индивиду, но проявляется по-разному. Например, чем ниже интеллектуальное развитие, тем взгляд на мир пессимистичнее, поэтому и ответы даются пессимистического характера.  
2. На основании достоверных различий при помощи Т-критерия Стьюдента у четырёх групп

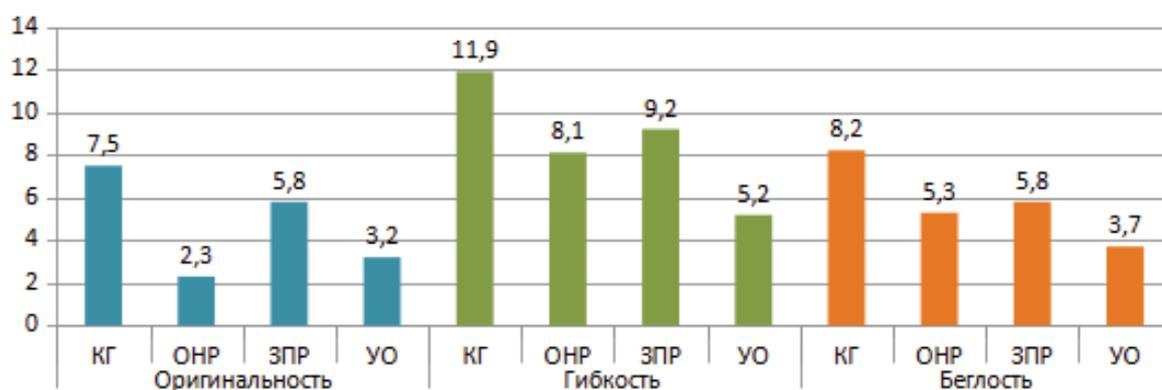


Рисунок – 4. Выраженность беглости, гибкости и оригинальности младших школьников с нормальным развитием и различными вариантами дизонтогенеза

протестированных по трём параметрам дивергентного мышления (беглости, гибкости и оригинальности) показало своеобразное проявление дивергентного мышления. Оно зависит от развитости лобных долей и речевых зон коры головного мозга. Отличие заключается в том, что чем ниже уровень интеллекта, тем ниже способность видеть и находить различные оригинальные, позитивные решения выхода из сложной ситуации.

3. Выявлены личностные характеристики, которые открывают возможность для развития дивергентного мышления. Испытуемым всех четырёх групп свойственны страх перед новой ситуацией, агрессивные проявления, конформность суждений, стандартность мышления, оптимизм, любознательность, но уровень их проявлений различен.

07.11.2024

**Список литературы:**

1. Блауберг, И.В. Понятие целостности и его роль в научном познании [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1972. – 234 с.
2. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
3. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей [Текст] / Д.Б. Богоявленская. – М.: Фёдоров, 2009. – 416 с.
4. Борзенкова, И.В. Психология творчества. Учебное пособие. [Текст] / И.В. Борзенкова. – Курск.: РОСИ, 2002. – 68 с.
5. Веракса, Н.Е. Диалектическое мышление и творчество [Текст] / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – № 4. – С. 5-8.
6. Венгер, А.Л. Психологические рисуночные тесты [Текст] / А.Л. Венгер. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 160 с.
7. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
8. Гарднер, Г. Структура разума: теория множественного интеллекта [Текст] / Гарднер Г. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
9. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления [Текст] / Дж. Гилфорд. – М.: Прогресс, 1965. – 46 с.
10. Гилфорд, Дж. Психология, изд. в 2 т. [Текст] / Дж. Гилфорд. – М.: Мир, 1992. – Том 1. – 460 с.
11. Дорфман, Л. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности [Текст] / Дорфман Л. // Личность, креативность, искусство / Отв. ред. Е. А. Малянов, Н. Н. Захаров, Е. М. Березина, Л. Я. Дорфман, В. М. Петров, К. Мартиндейл. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, Прикамский социальный институт, 2002. – С. 89–120.
12. Дорфман, Л.Я. Человек креативный: особенности мышления и личности [Текст] / Л.Я. Дорфман // Во времени истории и в пространстве культуры: к 30-летию института / Отв. ред. Е.А. Малянов. – Пермь: Пермский государственный институт искусства и культуры, 2005. – С. 86–119.
13. Дрязгунов, К.В. Формирование дивергентного мышления учителей в системе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / К.В. Дрязгунов. – Калуга, 2002. – 142 с
14. Дункер, К.М. Психология продуктивного (творческого) мышления. Психология мышления [Текст] / К.М. Дункер ; Пер. с англ. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1966. – 264 с.
15. Ильин, Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб: Питер, 2009. – 434 с.
16. Кислов, А.В. Диагностика творческих способностей ребенка [Текст] / А.В. Кислов, Е.Л. Пчелкина. – СПб.: Речь, 2010.
17. Колосова, Т. А. Творческое воображение как фактор академической успешности обучающихся начальной школы с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития [Текст] / Т.А. Колосова, В.А. Гончарова // Педагогический вестник. – 2023. – № 26. – С. 45-48.
18. Лелюх, С.В. Развитие творческого мышления, воображения и речи дошкольников [Текст] / С.В. Лелюх, Т.А. Сидорчук, Н.Н. Хоменко. – Ульяновск, 2003. – 240 с.
19. Ленкова, А.А. Дивергентное мышление как предмет психолого-педагогического исследования [Текст] / А.А. Ленкова // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 11. – С. 250–254.
20. Ленкова, А.А. Развитие дивергентного мышления творчески одарённых младших школьников [Текст] / А.А. Ленкова // Концептуальные и методические аспекты. – Челябинск, 2012. – 143 с.
21. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007. – 511 с.
22. Лубовский, Д.В. Диагностика креативности дошкольников: современное состояние и перспективы развития [Текст] / Д.В. Лубовский // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 8. – С. 82–87.
23. Меерович, М.И. Технология творческого мышления: Практическое пособие [Текст] / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – М.: АСТ, 2000. – 432 с.
24. Межиева, М.В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет [Текст] / М.В. Межиева. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 128 с.
25. Обухова, Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте [Текст] / Л.Ф. Обухова, С.М. Чурбанова. – М.: Из-во Моск.ун-та, 1994. – 80 с.
26. Поддьяков, Н.Н. Особенности психологического развития детей дошкольного возраста [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М.: Ассоциация Профессиональное образование, 2012. – 375 с.
27. Поддьяков, Н.Н. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддьяков, А.Ф. Говоркова; Под ред. Н.Н. Поддьякова, А.Ф. Говорковой; Науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания. Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика 1985. – 200 с.
28. Рикёр, П. Метафорический процесс как познание, воображение и ощущение. Живая метафора [Текст] / П. Рикёр // Теория метафоры. – М.: Прогресс, 1990. – С. 424.
29. Рикёр, П. Человек как предмет философии [Текст] / Рикёр П. // Вопросы философии. – 1989. – № 2. – С. 41–50.
30. Тамберг, Ю.Г. Как научить ребёнка думать [Текст] / Тамберг Ю.Г. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 445 с.
31. Торренс, Э.П. Эмпирическая проверка показателей творческих способностей, основанных на критериях, посредством лонгитюдного исследования [Текст] / Э.П. Торранс // Ежеквартально для творческих детей и взрослых. – 6. – С. 136-140. Ежеквартальный журнал «Творческий ребенок и взрослый». – 3. – С. 148-158.
32. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса : адаптив.вариант [Текст] / Е.Е. Туник. – СПб : Иматон, 1998. – 170 с.
33. Фриман, Дж. Как развить таланты ребёнка от рождения до 5 лет. [Текст] / Фриман Дж. – М.: ТОО Центр «ПРО», 1995. – 240 с.
34. Mednick, S.A. The Associative Basis of the Creative Process [Text] / S.A. Mednick // Psychol. Rev. – N.Y., 1962. – Vol. 69. – № 3. – P. 220-232.

**References:**

1. Blauberg I.V. and Yudin E.G. (1972) *The concept of integrity and its role in scientific knowledge*. M., 234 p.
2. Blauberg I.V. and Yudin E.G. (1973) *Formation and essence of the systems approach*. M: Science, 271 p.
3. Bogoyavlenskaya D.B. (2009) *Psychology of creative abilities*. M.: Fedorov, 416 p.
4. Borzenkova I.V. (2002) *Psychology of creativity. Study guide*. Kursk.: ROSI, 68 p.
5. Veraksa N.E. (1990) Dialectical thinking and creativity. *Questions of psychology*, No. 4, pp. 5-8.
6. Wenger A.L. (2003) *Psychological drawing tests*. M.: Vldos-Press, 160 p.
7. Vygotsky L.S. (1997) *Imagination and creativity in childhood*. M.: SPb.: SOYUZ, 96 p.
8. Gardner G. (2007) *The Structure of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. M.: "Williams", 512 p.
9. Guilford J. (1965) *Three Sides of Intelligence. Psychology of Thinking*. M.: Progress, 46 p.
10. Guilford J. (1992) *Psychology*. In 2 volumes. M.: Mir, Volume 1, 460 p.
11. Dorfman L. (2002) Divergent Thinking and Divergent Personality: Resources of Creativity. In E.A. Malyanov, N.N. Zakharov, E.M. Berezina, L.Ya. Dorfman, V.M. Petrov, K. Martindale (Eds.) *Personality, Creativity, Art*. Perm: Perm State Institute of Art and Culture, Prikamsky Social Institute, pp. 89-120.
12. Dorfman L.Ya. (2005) Creative person: features of thinking and personality. In E.A. Malyanov (ed.) *In the time of history and in the space of culture: on the 30th anniversary of the institute*. Perm: Perm State Institute of Art and Culture, pp. 86-119.
13. Dryazgunov K.V. (2002) *Formation of divergent thinking of teachers in the system of advanced training*. PhD dissertation. Kaluga, 142 p.
14. Dunker K.M. (1966) *Psychology of productive (creative) thinking. Psychology of thinking*. Transl. from English by A.M. Matyushkina. M.: Progress, 264 p.
15. Ilyin E.P. (2009) *Psychology of creativity, creativity, giftedness*. St. Petersburg: Piter, 434 p.
16. Kislov A.V. and Pchelkina E.L. (2010) *Diagnostics of creative abilities of a child*. SPb.: Rech.
17. Kolosova T.A. and Goncharova V.A. (2023) Creative imagination as a factor in the academic success of primary school students with general speech underdevelopment and mental retardation. *Pedagogical Bulletin*, N 26, pp. 45-48.
18. Lelyukh S.V., Sidorchuk T.A. and Khomenko N.N. (2003) *Development of creative thinking, imagination and speech of preschoolers*. Ulyanovsk, 240 p.
19. Lenkova A.A. (2010) Divergent thinking as a subject of psychological and pedagogical research. *Siberian pedagogical journal*, No. 11, pp. 250-254.
20. Lenkova A.A. (2012) Development of divergent thinking of creatively gifted primary school students. *Conceptual and methodological aspects*. Chelyabinsk, 143 p.
21. Leontiev A.N. (2007) *Lectures on general psychology*. M.: Smysl; Publ. Center "Academy", 511 p.
22. Lubovsky D.V. (2005) Diagnostics of creativity of preschoolers: current state and development prospects. *Psychological science and education*, No. 8, pp. 82-87.
23. Meerovich M.I. and Shragina L.I. (2000) *Technology of creative thinking: A practical guide*. M.: AST, 432 p.
24. Mezhieva M.V. (2002) *Development of creative abilities in children aged 5-9*. Yaroslavl: Development Academy, 128 p.
25. Obukhova L.F. and Churbanova S.M. (1994) *Development of divergent thinking in childhood*. M.: Publishing House of Moscow University, 80 p.
26. Poddyakov N.N. (2012) *Features of psychological development of preschool children*. M.: Association Professional Education, 375 p.
27. Poddyakov N.N. and Govorkova A.F. (1985) *Development of thinking and mental education of a preschooler*. Under the editorship of N.N. Poddyakov, A.F. Govorkova; Research Institute of Preschool Education. USSR Academy of Pedagogical Sciences. M.: Pedagogy, 200 p.
28. Ricoeur P. (1990) The metaphorical process as cognition, imagination and sensation. Living metaphor. *Theory of metaphor*. M.: Progress, p. 424.
29. Ricoeur P. (1989) Man as a subject of philosophy. *Questions of philosophy*, No. 2, pp. 41-50.
30. Tamberg Yu.G. (2007) *How to Teach a Child to Think*. Rostov-on-Don: Phoenix, 445 p.
31. Torrance E.P. (n.d.) Empirical Testing of Criteria-Based Measures of Creative Abilities Using a Longitudinal Study. *Quarterly for Creative Children and Adults*, 6, pp. 136-140. *Quarterly journal "The Creative Child and Adult"*, 3, pp. 148-158.
32. Tunik E.E. (1998) *Diagnostics of creativity. E. Torrance test: adaptive version*. St. Petersburg: Imaton, 170 p.
33. Freeman J. (1995) *How to develop a child's talents from birth to 5 years*. M.: TOO Center "PRO", 240 p.
34. Mednick S.A. (1962) The Associative Basis of the Creative Process. *Psychol. Rev.* N.Y., Vol. 69, №3, pp. 220-232.

**Сведения об авторах:**

**Татьяна Александровна Колосова**, доцент Санкт-Петербургского государственного университета,  
кандидат психологических наук, доцент  
E-mail: mama\_t@mail.ru  
orcid.org 0000-0001-6303-9584

**Валерия Александровна Гончарова**, доцент кафедры логопедии  
Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена,  
кандидат педагогических наук, доцент  
E-mail: vgoncharova@gmail.com  
orcid.org 0000-0002-5868-8923