

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Дошкольная педагогика, прикладная психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика дошкольного образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии

Обучающийся

Е.В. Никитина

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук Е.В. Некрасова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии. Актуальность проблемы исследования обусловлена противоречием между необходимостью развития у детей 5-6 лет творческого мышления и недостаточным применением сказкотерапии для реализации данного процесса.

Целью работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка возможности развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.

В ходе работы решаются следующие задачи: анализ психолого-педагогической литературы и описание процесса развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии; выявление уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления; определение и апробация содержания работы по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии; выявление динамики уровня развития творческого мышления у детей 5-6 лет.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 наименований) и 3 приложений. Основной текст работы изложен на 73 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы проблемы развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.....	8
1.1 Анализ психолого-педагогических исследований проблемы развития у детей 5-6 лет творческого мышления.....	8
1.2 Возможности сказотерапии в развитии у детей 5-6 лет творческого мышления.....	17
Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.....	27
2.1 Выявление уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления.....	27
2.2 Организация и содержание работы по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.....	39
2.3 Динамика уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления.....	58
Заключение	69
Список используемой литературы	71
Приложение А Стимульный материал к тесту Э.П. Торренса.....	74
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе.....	76
Приложение В Результаты исследования на контрольном этапе.....	78

Введение

В современном мире наблюдается тенденция увеличения количества творческих профессий. В связи с этим предъявляются требования к личности человека. В настоящее время ценится творческий и креативный человек, способный решить поставленную задачу оригинальным способом.

Формирование, раскрытие творческого потенциала происходит в детстве. В дошкольном возрасте развиваются все познавательные процессы. В это время ребенку интересно все новое, он способен видеть что-то необычное в обыденных вещах. Развивается и способность к творческому мышлению, что оказывает большое влияние на успехи в школьном обучении. Важно создать предпосылки для развития творческого мышления именно в дошкольном возрасте, так как этот период является сензитивным.

Творческое мышление определяется в психологии как один из типов мышления, который направлен на создание нового продукта и появление новообразований в процессе когнитивной и творческой деятельности по разработке этого продукта.

Проблемой творческого мышления занимались многие зарубежные и отечественные психологи. В российской науке этой проблемой занимались такие психологи, как Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, Е.П. Ильин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Е.Е. Туник. В зарубежной психологии среди исследователей, изучающих развитие творческого мышления можно отметить Дж. Гилфорда, Э.П. Торренса, К. Тэйлора.

Психологи предлагают различные методы развития творческого мышления. Мы рассмотрим развитие творческого мышления в процессе сказкотерапии. Сказкотерапия – это метод, использующий сказочную форму интеграции личности, развитие творческих способностей, расширение сознания, совершенствование взаимодействия с окружающим миром.

Сказкотерапия способствует развитию творческого мышления. С помощью сказок происходит обучение приемлемым способам поведения,

предупреждается нежелательное поведение, побуждается стремление к деятельности. Занимались исследованием возможностей сказкотерапии в развитии творческого мышления детей такие ученые, как И.В. Вачков, А.В. Гнездилов, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Д.С. Семенова.

Проведя теоретический обзор литературных источников по теме исследования, мы обнаружили **противоречие** между необходимостью развития у детей 5-6 лет творческого мышления и недостаточным применением сказкотерапии для реализации данного процесса.

Обнаруженное противоречие позволило определить **проблему исследования**: каковы возможности сказкотерапии в развитии творческого мышления у детей 5-6 лет?

Тема исследования: «Развитие у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.

Объект исследования: процесс развития у детей 5-6 лет творческого мышления.

Предмет исследования: развитие у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что развитие у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии будет возможно, если:

- подобраны сказки и диалектические задачи к ним, соответствующие показателям развития творческого мышления;
- разработано содержание занятий по сказкотерапии, активизирующих развитие творческого мышления у детей 5-6 лет;
- обогащена развивающая предметно-пространственная среда специальными атрибутами для проведения сказкотерапии.

Задачи исследования.

1. Проанализировать психологическую и педагогическую литературу и описать проблему развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.
2. Выявить уровень развития у детей 5-6 лет творческого мышления.
3. Определить и апробировать содержание работы по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии.
4. Выявить динамику уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

- теории творческого мышления (Д.Б. Богоявленской, Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, Э.П. Торренса);
- исследования развития творческого мышления детей 5-6 лет (Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, В.Т. Кудрявцева, Н.Н. Поддьякова, А.Э. Симановского, М.И. Хорчевой, О.А. Шиян);
- исследования возможностей сказкотерапии в развитии творческого мышления детей (И.В. Вачкова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой, Д.С. Семеновой).

Методы исследования:

- теоретические: анализ научной психологической и педагогической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, состоящий из контрольного, формирующего и констатирующего этапов;
- методы обработки полученных результатов: качественный и количественный анализы результатов исследования.

Экспериментальная база исследования. ГБОУ Школа № 878 дошкольный корпус «Сказка» г. Москва. В исследовании приняли участие 27 детей 5-6 лет.

Новизна исследования состоит в разработке и апробации комплекса развивающих сказкотерапевтических занятий по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что обоснованы возможности сказкотерапии в процессе развития у детей 5-6 лет творческого мышления.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что разработанный комплекс развивающих сказкотерапевтических занятий по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления может быть использован в работе педагогов-психологов и педагогов дошкольных образовательных организаций.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (36 наименований) и 3 приложений. Для иллюстрации текста используется 14 таблиц. Основной текст работы изложен на 73 страницах.

Глава 1 Теоретические основы проблемы развития у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии

1.1 Анализ психолого-педагогических исследований проблемы развития у детей 5-6 лет творческого мышления

«Творческое мышление определяется в психологии как один из типов мышления, который направлен на создание нового продукта и появление новообразований в процессе когнитивной и творческой деятельности по разработке этого продукта. Это явление изучалось многие годы, определилось множество теорий, исследовавших понятие и характеристики творческого мышления и его взаимосвязь с понятием креативности. Немаловажное значение в работах занимал вопрос о том, является творческое мышление врожденным или это приобретенная способность. Считается, что у человека есть потенциал к творчеству, который раскрывается при наличии соответствующей развивающей среды» [23].

«Л.С. Выготский отмечает, что творческая деятельность, направленная на создание чего-то нового, возможна при сочетании имеющегося у человека опыта и специальных действий, в результате чего и образуется новый продукт. Творческая деятельность связана с особенностями работы головного мозга, который способен удерживать и воспроизводить прошлый опыт человека, а также осуществлять творческую переработку этого опыта» [8].

«П.П. Блонский в своих трудах рассуждает о том, что творчество управляется сознанием, тем не менее перед этим процессом происходит подсознательная деятельность воображения, которая заставляет появляться красочные и эмоционально насыщенные образы, которые называют озарением, вдохновением» [13]. «Зарубежные ученые ставят творческое мышление и креативность наравне. Дж. Гилфорд следовал мнению, в

соответствии с которым креативность являлась универсальной познавательной способностью» [10].

«Альфонсо-Бенльюр Висенте, Марта Гарсия-Бальстерос, Хуан-Карлос Мелендес отмечают, что детское самовыражение не всегда следует считать творческим. Выделяют два критерия для определения творческой деятельности: оригинальность (новизна) и адекватность (адаптация к ситуационным требованиям, в которой происходит проявление творчества). Чаще творчество детей соответствует только первому критерию. Также авторы приводят результаты исследований, согласно которым уровень детской креативности в начале начального образования снижается. Причиной такого снижения творческого поведения детей может быть переход к мышлению, основанному на действиях по образцу (конкретных действиях). Так мышление детей становится более логичным и общепринятым, они лучше понимают окружающий мир, соответствуют требованиям общества и жертвуют оригинальностью мышления» [35].

«Уровень креативности снижается особенно на определенных этапах детства: 5-6 лет, 6-8 лет. Чтобы сохранить оригинальность ребенка и способствовать развитию творческого мышления, необходимо образовательное вмешательство» [34].

«Согласно мнению зарубежных ученых, развитие способности к творческому мышлению улучшает процесс обучения в дальнейшем в школе. Это связано с тем, что творчество «питает» интегрированные сенсорные, когнитивные, эмоциональные и двигательные способности, которые являются движущими силами всего остального обучения. Также ученые отмечают, что творческая деятельность дает детям неакадемические преимущества, такие как повышение мотивации и самооценки, решение проблем и принятие решений, улучшение эмоционального выражения, понимание разнообразия и социальная гармонию» [36].

Чтобы повысить внимание к творчеству и инициировать независимость в обучении, необходимо обеспечить наличие и доступность всех видов

материалов и ресурсов, предоставляя детям свободу принимать решение о том, что применять и как применять.

«Исследователи отмечают подход, ориентированный на использование в обучении детей реальных жизненных тем или проблем, которые требуют концепция из разных областей знаний. Интегрированные учебные задания позволяют детям переводить то, что они изучают, в различные контексты, устанавливая связи с предыдущими знаниями и повседневным опытом и приобретать новые знания более оригинальными способами» [35].

«Э.П. Торренс не разграничивал понятие креативности и понятие творческого мышления. Он считал, что творческое мышление и креативность взаимосвязаны посредством процесса решения задачи. Он считал, что творческое мышление запускается потребностью человека избавиться от напряжения, возникшего в моменты незавершенности, неопределенности. Такой процесс происходит естественным путем. Э.П. Торренс утверждал, что можно определить способности к творчеству, а также выявить условия, сопутствующие и стимулирующие этот процесс. Также можно изучить результат творчества – какой-либо продукт деятельности» [2].

«Г. Линдсей определяет творческое мышление как процесс, который определяется созданием отличающегося от других или преобразованием уже имеющегося решения какой-либо проблемы. По его мнению, творческое мышление ориентировано на генерацию новых идей. Вместе с тем Г. Линдсей отмечает, что такие личностные особенности, как бесхарактерность, негибкость, внутренние социальные запреты, завышенная мотивация мешают раскрытию творческого мышления человека» [19].

Н.С. Лейтес [18], А.М. Матюшкин [21], Ч.Д. Чистякова [30], В. Штерн [32] определяют творческое мышление как особый вид и проявление одаренности.

«Такие ученые как А.В. Брушлинский [3], И.А. Васильева [4], М.А. Холодная [29] рассматривают творческое мышление как специфическую интеллектуальную деятельность» [4].

«Еще один исследователь Я.А. Пономарев, [23] определяет творческое мышление как специфический тип мышления, сопряженный с перестройкой знаний, фантазий, воображения, генерацией гипотез. Отличительной чертой творческого мышления автор считает проявление мыслительной активности и чувствительности (сензитивности) к продуктам и процессам своей жизнедеятельности» [23].

«А.Н. Лук, занимающийся разработкой теории творчества разделил творческие способности на три вида: способности, связанные с мотивацией (интересы и склонности), с темпераментом (эмоциональность), и интеллектуальные способности. Также автор связывает творчество с быстротой и точностью выполнения когнитивных операций» [20].

«В.Т. Кудрявцев и В.Б. Синельников выделяют универсальные творческие способности, которые сложились в процессе эволюции:

- представление образа сути, общей тенденции объекта еще до того, пока человек сложит о нем четкое понятие;
- способность видеть целое раньше частей;
- способность самостоятельно создавать альтернативы при решении проблемы;
- способность осознанно создавать условия, в которых объекты могут наиболее полно раскрыться (экспериментирование)» [16].

«Процесс творческого мышления содержит в себе две составляющие творчества: процедуру образного восприятия мира и процесс производства нового как итог художественного изучения окружающей действительности. Процесс творчества имеет подъемы и спады в своей успешности, но психологическая структура творческого процесса, как доказывают различные исследования, является неизменной, типичной» [9].

«Процедура творчества происходит поэтапно, как и любой другой вид деятельности. Выделяют следующие этапы творческой деятельности:

- появление проблемы (определение задачи);

- разработка решения;
- установление замысла;
- реализация замысла;
- проверка;
- семантическая гибкость (человеческая способность видеть объекты с разных сторон);
- образная адаптивная гибкость (способность направить восприятие на скрытые характеристики объекта);
- семантическая спонтанная гибкость (способность производить различные идеи в нестандартной ситуации)» [12].

«Известно, что творческая деятельность невозможна без работы интеллекта. Творческому мышлению способствуют такие характеристики, как:

- обширный кругозор;
- способность отделять главное от второстепенного;
- гибкость;
- твердость;
- самоанализ;
- критичность» [12].

«Препятствуют процессу развития творческого мышления и творческой деятельности в основном такие характеристики интеллекта, как нестабильность, инертность, низкая критичность, легкомыслие, неосознанность» [12].

«А.И. Савенков исследовал процесс целенаправленного, специально организованного развития творческого мышления и креативности. Автор предлагает следующие условия формирования творческого мышления дошкольников» [25]:

- «равное соотношение заданий, предполагающих одно правильное решение и заданий, имеющих несколько решений. Задачи,

допускающие несколько вариантов решения, должны не только существовать как равнозначные, но и в некоторых случаях преобладать над заданиями конвергентного, содержащие однотипное решение задачи;

– в демонстрируемом материале доминирует развивающая функция над большим объемом информации;

– применение системы развития творческого мышления с использованием продуктов мышления на практике;

– преобладание самостоятельной исследовательской деятельности над усвоением знаний в готовом виде;

– направленность на мыслительную самостоятельность;

– для формирования творческого мышления нужно устранить задания, предполагающие конформистских, то есть обыденных, пассивных решений;

– развитие способностей к критичности и лояльности при оценивании своих идей и идей окружающих людей;

– развитие способности к максимально глубокому осознанию исследуемых проблем;

– развитие способности действовать самостоятельно;

– индивидуальный подход: создание оптимальных требований для всестороннего раскрытия личностных особенностей участников развивающих занятий;

– применение идеи проблемности – формирование проблемных заданий, стимулирующей ребенка к решению задачи» [25].

«О.А. Шиян выделяет особенности творческого мышления: творческое мышление действует согласно логике, логике творчества; творческое мышление проявляется редко в связи с тем, что в процессе образования нет цели его развития. Нужно развивать в детях не только умение репродуктивного усвоения знаний, а также предлагать детям решать

проблемные задачи. В этом случае способность синтезировать креативные решения проблем будет развиваться. Дети более успешны в решении творческих задач по сравнению со взрослыми. Дети не преследуют цели заниматься творчеством ради создания чего-то нового, необычного. Для детей важен сам процесс игры, проведение экспериментов с окружающими предметами. Только в том случае, когда взрослые заметят, что в результате творческой деятельности ребенка получился необычный продукт и сообщат об этом ребенку, то он осознает, успешность его деятельности.

О.А. Шиян отмечает, что у детей нет творческого мышления, однако оно проявляется и развивается при специально организованном обучении. Мышление взрослых также развивается, включается в работу при разработке проблемных ситуаций для ребенка. Принято считать, что человек с творческим мышлением встречается с непониманием в обществе, чувствует одиночество. Однако одиноким можно стать при неспособности применять творческое мышление при взаимодействии с другими людьми» [33].

«Известный исследователь мышления Н.Е. Веракса вводит понятие диалектического мышления. Это значит, что творческое мышление может удерживать единство противоположностей» [31].

Определить сензитивный период помогает изучение проблемы развития способностей. «Работать над развитием творческого мышления необходимо с раннего возраста. Самым удачным периодом считается возраст от 1,5 до 5 лет» [27].

«Т.С. Комарова считает, что творческая деятельность детей направлена на создание чего-то нового, уникального, не похожего на продукты деятельности окружающих. При этом продукт деятельности является объективно значимым для окружающих, так как в результате творчества происходит психическое развитие ребенка» [15].

«Н.Е. Веракса и Н.Н. Поддьяков развитие творческих способностей детей связывают со становлением способности замещения. Н.Н. Поддьяков выделяет моменты, на которые необходимо обратить внимание в творческой

деятельности детей дошкольного возраста. Перенимая социальный опыт, ребенок проводит его через свой внутренний мир, который индивидуален и уникален. Необходимо исследовать структуру, форму, условия протекания поисковой деятельности детей. Следует учитывать, что творческая деятельность детей связана с сильными положительными эмоциями, которые в свою очередь помогают повышению мотивации детей» [22].

«Также Н.Н. Поддьяков выделяет опытную деятельность и игру как источники творчества детей. Н.Е. Веракса замечает, что создание проблемных заданий и погружение ребенка в них, могут не привести к активации творческого мышления» [6].

«Многие ученые отмечают взаимосвязь особенностей мышления с творческой деятельностью. Дж. Гилфорд доказал у творческого человека способность к дивергентному мышлению. Это положение он обосновал в теории человеческого интеллекта, которая стала важной в науке. Согласно Дж. Гилфорду, творческое мышление характеризуется следующими составляющими: способность к обнаружению проблемных ситуаций; способность создавать большое количество разнообразных идей; способность придумывать нестандартные решения; способность изменить объект, добавляя детали» [10].

«А.Э. Симановский занимался разработкой развития у ребенка умения подчинять себе процесс творчества. Автор утверждал, что способность к творческой деятельности формируется у детей поэтапно. Так он выделяет стадии развития творческого мышления: наглядно-действенное, причинное и эвристическое» [27].

«Согласно мнению А.Г. Абсалямовой, современные дошкольные образовательные организации почти не стремятся к развитию у дошкольников способности творчески мыслить. Автор определяет некоторые противоречия: потребность развивать творческое мышление у детей 5-6 лет и отсутствие подходов и способов развития; желание педагогов развивать креативность и отсутствие желания пересмотреть способы развития

творческих способностей; стремление со стороны родителей развивать творческое мышление ребенка и ограниченность методических приемов для формирования творческого мышления, адаптированных к требованиям семьи» [1].

«Исследованием готовности к обучению в школе занимались В.Т. Кудрявцев и М.И. Хорчева. Они изучали ее взаимосвязи с социальной ситуацией развития и воображением детей дошкольного возраста. В результате исследования определились два вида готовности к школе: адаптивная и творческая модель. Адаптивная модель готовности к школе предполагает у детей наличие способности адаптироваться к новым условиям, то есть приобретение и использование нового опыта в учебной деятельности. Вторая модель готовности к школе – креативная (творческая) предлагает поместить детей в новые социальные условия, взрослый при этом оказывает помощь в адаптации к этим условиям. Таким образом, правильно организованное взаимодействие детей со взрослыми будет помогать формированию и развитию творческого мышления» [17].

«Исследователи Е.Л. Горлова и Ю.А. Кузнецова говорят, что творческое мышление и воображение обуславливают успешное обучение в начальной школе, поэтому авторы подчеркивают значимость этих процессов как психологических характеристик» [11].

«Т.В. Поштарева, И.В. Пилипенко выделяют общехарактерные социально-психологические требования к развитию творческого мышления детей дошкольного возраста» [24].

«Во-первых это обеспечение детям старшего дошкольного возраста независимости в их выборе. Необходимо предоставлять свободу выбора как в бытовых, так и в обучающих, игровых моментах. Ребенок может сам выбрать средства и способы решения задачи, материалы, из которых будет выполнять творческое задание, или даже партнера, с которым творческая деятельность будет успешна, принесет плоды. Творческое мышление, а также и

способность анализировать, активизируются при решении проблемных заданий» [24].

«Во-вторых это ориентация на «зону опережающего развития» ребенка. Такая опора необходима, так как творческая деятельность требует максимального включения мыслительных операций, сил. Это связано с тем, что способности, в том числе и когнитивные, лучше развиваются, когда деятельность протекает на пределах возможностей, и постепенно человек ставит себя на более высокую ступень. Такое состояние, когда ребенок действует на пике своих возможностей, может быть достигнуто путем погружения в ситуацию, требующую творческого подхода, поиска новых решений, когда ребенок не может обычным способом достичь желаемое. А также взаимодействием с новыми для ребенка задачами и самостоятельной работой над ними без предшествующего обучения. Творческое мышление тесно взаимосвязано с воображением. Благодаря воображению ребенок может представлять новые образы, абсолютно отличающиеся от обычных, привычных представлений, которые хранятся в памяти» [27].

«Таким образом, отличительная черта творческого мышления – создание чего-то нового на основе имеющегося опыта. Творческое мышление получит возможность развития при целенаправленном обучении, выполняя следующие условия: равновесие дивергентного и конвергентного мышления; создание проблемных ситуаций на развитие мыслительных операций; ориентация на исследовательский характер деятельности, проблемных заданий; следующий после выполнения заданий анализ, рефлексия» [28].

1.2 Возможности сказкотерапии в развитии у детей 5-6 лет творческого мышления

«В практической психологии сказкотерапия появилась относительно недавно. Официально данное направление оформилось в Санкт-Петербурге 15-20 лет назад. Среди представителей, которые работали над основами

сказкотерапии, можно отметить А.В. Гнездилова, Т.Д. Зинкевич-Евстигнееву. Эти авторы представили теорию комплексной сказкотерапии, которая вбирает в себя различные идеи из области философии, педагогики, психологии. В отечественной психологии к сказкотерапии относятся как к системе воспитания» [14].

«Основатель сказкотерапии в России Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева считает, что сказкотерапия ориентирована на внутреннего ребенка в каждом человеке» [14].

«Современная сказкотерапия включает в себя идеи философии, педагогики, психологии. Все эти идеи претерпевают сказочные изменения и приобретают метафоричность.

Сегодня существует несколько классификаций сказок. Приведем известную классификацию сказок Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой:

- художественные;
- дидактические;
- медитативные;
- психотерапевтические;
- психокоррекционные» [14].

«Согласно взглядам И.В. Вачкова, сказки можно разделить на два вида в зависимости от цели воздействия: авторские и фольклорные. Так в обеих группах сказок можно определить художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и психологические (психосказки).

Психосказка – особенная разновидность сказок, которую выделил И.В. Вачков. Согласно мнению автора, психосказки направлены на раскрытие в ребенке внутреннего мира. Также эти сказки ориентированы на развитие самосознания, личностного развития. И.В. Вачков акцентирует внимание на том, что метафоры, содержащиеся в сказках, представляют собой особый инструмент, который помогает лучшему и более полному

пониманию себя детьми. Ребенок слушает сказку на занятиях, затем происходит обсуждение по вопросам педагога, при этом дети предлагают собственные решения, модели понимания смысла прочитанного. За счет своей метафоричности сказку принято считать мощным психотерапевтическим методом. Читая и обсуждая сказку, ребенок имеет возможность понять и прожить психологические состояния, характерные для любого человека. Сказка помогает ребенку понять и назвать собственные эмоции, переживания, понять их значение и функции. Данная работа осуществима благодаря присутствию метафор в сказках, которые расширяют границы сознания, касаются подсознательных структур. Благодаря этому и строится процесс психологического воздействия, использующего сказки и метафоры» [5].

«Основной, явный смысл сказки определяет сознание. Подсознание же занимается расшифровкой и обработкой метафор в сказках, раскрывает тайный смысл, неявное содержание, которое уходит на второй план. На уровне сознания ребенок принимает сказочный мир как вымышленный, нереальный, проживает какие-то события несерьезно, на уровне же подсознания сказочные события воспринимаются как настоящие, реальные. В психологии принято считать, что метафорический смысл волшебных историй воспринимается только подсознанием, откуда транслируется нужная модель поведения, трансформируются взгляды, претерпевают изменения ценности личности» [5].

«В теории сказкотерапии чаще всего упоминается следующая классификация сказок:

Художественные сказки. Они включают в себя старинные народные сказки и сказки, имеющие авторов. Они наполнены волшебством, волшебными предметами, художественными средствами и оборотами» [14].

«Народные сказки. Данный вид сказок отличает то, что животные и предметы наделяются человеческими качествами, оживляются. Так, в поведении животных легко определить психологические характеристики

людей (заяц – трусливый, лиса – хитрая). Бытовые предметы наделяются волшебными свойствами. Идея олицетворения, наделения предметов и природных явлений человеческими качествами применяется и в создании современных волшебных историй» [14].

«Авторские сказки. Сказки, созданные конкретным человеком, показывают нам различные стороны жизни, благодаря им мы можем взглянуть во внутренний мир разных людей. Авторы в сказках используют различные художественные приемы, что придает им живость, яркость, образность, эмоциональность.

Психокоррекционные сказки. Под коррекцией понимается изменение неприемлемого поведения ребенка на более принятое в обществе в мягкой форме. С помощью этих сказок до ребенка можно донести смысл ситуации, которая с ним происходит. Использовать психокоррекционные сказки в работе с детьми следует до 13 лет. Спектр проблем – трудности в поведении. Эффективным будет и просто чтение ребенку психокоррекционной сказки, без ее анализа, так как ребенок все равно пропускает историю через свой внутренний мир, размышляет над ней, анализирует и делает для себя какие-то выводы. С помощью этих сказок можно работать со страхами детей, гиперактивностью, агрессивностью, семейными проблемами» [14].

«Дидактические сказки. Этот вид сказок помогает детям лучше усвоить учебный материал. Абстрактные понятия олицетворяются, наделяются волшебными свойствами. Эти сказки могут в доступной форме указать на важность и нужность сложных знаний, понятий.

Психотерапевтические сказки. Эти сказки созданы для более глубокой работы с личностью ребенка. Они направлены на оказание психологической поддержки, работу с негативными переживаниями, вызванные психоэмоциональной травмой или трудной жизненной ситуацией. Помогают решить внутренние конфликты, поиск смысла жизни, своего места в жизни.

Медитативные сказки направлены на уменьшение психоэмоционального напряжения, формирования положительных моделей

отношений с окружающими, личностное развитие. В медитативных сказках как правило отсутствует проблемная ситуация и отрицательные герои. Медитация заставляет полностью погрузиться в слушания через проживание, ощущение ярких образов» [14].

«Для того, чтобы процесс развития креативности и творческого мышления был продуктивен со стороны ребенка необходима внутренняя мотивация к творческой деятельности, а со стороны обучающихся взрослых необходимо использовать подкрепления творчества детей, а также поддержку, принятие ребенка и безоценочное отношение к нему.

Занятия, в основе которых лежит сказкотерапия, могут проводиться в индивидуальной и групповой форме. В результате занятий появляется положительное отношение к творчеству со стороны детей, развиваются способности нестандартно мыслить, решать проблемные задачи» [14].

«Как отмечает Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, работа над осознанием смысла прочитанных сказок, интерпретация смысла, рассуждение о том, для чего автор описал эти события, способствует развитию творческого мышления» [14].

«Стоит отметить, что именно совместная деятельность, творчество взрослого с ребенком является мощным толчком к развитию творческого мышления. Творческая деятельность заключается в осознании, раскрытии тайного смысла произведений, при этом включаются в работу и мышление, и познание» [14, с. 42].

«Также Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева указывает на то, что в сказке есть засекреченные послания, которые предлагают пути решения многих человеческих сложных ситуаций, проблем. Согласно мнению автора, ребенок, проводя работу над сказкой, получает возможность усвоить способы поведения в затруднительных ситуациях» [14, с. 41].

«Таким образом, совместная творческая деятельность взрослого и ребенка в рамках сказкотерапии способствует осознанию и применению усвоенных знаний и вне системы обучения, в жизненных ситуациях. Ребенок

раскрывает в себе творческие способности, начинает более творчески подходить к решению обыденных задач» [14].

«Воздействие на личность ребенка в сказкотерапии осуществляется благодаря наличию в сказках метафор. Они действуют на воображение, мышление, эмоции, интеллект. Фактически метафоры стимулирует работы всех психических процессов. Т.Д. Зинкевич-Евсигнеева определяет метафору, как образную мысль, особенную форму мышления» [14].

«Действие сказок ребенок домысливает, придает личностный смысл, переводит в свой опыт. Текст сказок имеет неограниченный набор значений, смыслов, он очень неоднозначен как для взрослого человека, так и для ребенка ввиду того, что язык сказки очень метафоричен» [5].

«Сказка оставляет после себя яркое впечатление у ребенка, когда она интересная, увлекательная, наполненная яркими образами и метафорами, и вместе с тем содержание сказки должно быть таким, чтобы ребенок мог дать различные интерпретации происходящему, то есть должна быть неоднозначной» [5].

«Каждой возрастной категории детей подходят определенные сказки. Например, для детей 3-5 лет наиболее понятны сказки о животных. В этот период дети часто ассоциируют себя с животным, с легкостью перевоплощаются в них, копируют поведение. Начиная с 5 лет ребенок начинает идентифицировать себя с людьми: принцами, царевнами, королями. Чем старше ребенок, тем интереснее ему сказки с человеческими персонажами, так как эти истории содержат рассказ о способах познания мира человеком. Дети 5-6 лет предпочитают волшебные сказки» [26].

«При подборе сказок необходимо учитывать направленность проблемной ситуации. Данный критерий должен соответствовать возрасту. Нравственный урок, который дает сказка должен быть доступен для понимания детям старшего дошкольного возраста» [26].

«Известно, что в дошкольном возрасте преобладает наглядно-образное мышление, поэтому донести что-то до ребенка в форме беседы часто

неэффективно. Для того, чтобы ребенок что-то услышал, понял и сделал выводы, необходимо отказаться от использования в речи обобщенных, абстрактных понятий, сложных терминов, которые ребенок может не понять в силу своего возраста. Рассказ нужно строить на простом, понятном языке. Использование метафор может помочь в этом случае. При помощи метафоры можно отказаться от утомительных и долгих объяснений, словесные объяснения уместаются в метафоре в виде красочного образа. Пара фраз может заменить долгую неэффективную беседу» [22].

«Известный способ, который применяется во всех сказках – способ материализации. Нематериальные свойства и предметы становятся реальными и понятными для читателя. Например, сказочные умения предстают перед нами в виде предметов или волшебных персонажей (говорящая щука, волшебная печь), проблемные ситуации решаются в определенных действиях, с использованием соревновательного момента (кто первый добудет волшебный предмет, тот и женится на принцессе).

Итак, материальное и конкретное выражение мыслей в сказках помогает ребенку познать мир с помощью наглядно-образного и наглядно-действенного мышления» [22].

«Применение метафор в сказках разбавляет повествование, добавляет яркости, такие образы легко представляются, надолго остаются в памяти. Также метафора – универсальное художественное средство. Общепринятые обороты речи, например, в начале сказки («Жили-были», «В некотором царстве...») позволяют домыслить содержание, добавить сюжету свои представления. Изменчивая натура сказок стимулирует ребенка к собственному, индивидуальному толкованию происходящего, поведения героев, их речи, слушатель как бы превращается в соавтора, в действующее лицо истории. Данный феномен отражается в индивидуальном представлении, воображении сказки и в эмоциональной реакции на нее. Читая или слушая сказку ребенок визуализирует перед собой персонажей, их внешний вид, поведение, взаимодействие с другими героями. Ребенок

воображает тридевять царства, драконов, королей, рыцарей. Ребенок может воодушевиться на написание собственных сказок» [5].

«Таким образом, сказочные герои и явления предстают перед нами неоднозначными, имеющими несколько смыслов, ребенок слышит информацию, которую может интерпретировать по-разному. В сказке находятся только контуры образов, которые ребенок домысливает по-своему. Сюжет один, а вариантов для обдумывания несколько. Если дать детям задание изобразить какого-нибудь одного сказочного героя, то рисунки детей будут отличными, разнообразными. Это значит, что каждый ребенок обращает внимание на разные детали, представляет героя по-разному» [5].

«Подводя итог вышесказанному, можно отметить, что функция воображения активно включается в творческий процесс сказкотерапии. Благодаря воображению возможно использование метафор в тексте, так как воображение помогает понять смысл метафор. Благодаря особенностям волшебного мира, характеристикам героев, ребенок идентифицирует себя с персонажами сказки, с главным героем. Ассоциация себя с героями обеспечивает контакт между волшебным миром и внутренним миром ребенка. Благодаря процессу идентификации дети понимают смысл сказки и то, чему она учит. Ставя себя на место героя, ребенок пытается понять его поведение, эмоции» [5].

«Чаще ребята ассоциируют себя с положительными героями. Положительный герой всегда активный, честный, не опускает руки, попадая в сложные жизненные ситуации, при принятии решения руководствуется своими принципами, живет согласно своим ценностям и целям. Главный герой смелый, отважный, не избегает ситуаций опасности, проявляет смекалку, находит нетривиальные пути решения трудностей. Такой стиль поведения главного героя противопоставляется остальным персонажам, которые используют стандартное поведение, не приносящее результата, в отличие от главного героя, который совершает опрометчивые действия, иногда смешные и неожиданные, и добивается отличного результата» [7].

«Итак, благодаря механизму идентификации с положительным героем ребенок стремится быть похожим на любимого персонажа, а значит стремится развивать в себе творческое мышление, умение выходить из проблемных ситуаций нестандартным способом, быть смелым, целеустремленным, умным» [7].

«Д.С. Семенова отмечает различные методы при работе со сказкой, которые способствуют развитию творческого мышления. Суть этих методов в том, что дети погружаются в ситуацию, которая предполагает решение какой-либо проблемы, при этом ребенок не получает готовую информацию, а доходит до решения самостоятельно, делая для себя открытие.

Метод проблемных ситуаций. Погружение в мир сказки, представление ситуации и поиск решения по ее разрешению позволяет развивать у детей творческое мышление.

Метод разрешения противоречий. Данный метод учит детей находить несоответствия в явлениях, предметах, действиях персонажей и разрешать их.

Метод моделирования. Предназначен для лучшего понимания сюжета, какого-то явления в сказке. Дети создают условные модели, используя геометрические фигуры, предметы различного цвета и размера.

Метод эмпатии. Посредством отождествления себя с героем сказки, дети учатся осознавать и передавать эмоциональные состояния.

Метод мозгового штурма. Дети предлагают максимальное количество решений проблемы за ограниченное время. Принимаются и анализируются все ответы. Данный метод помогает повысить оригинальность мышления. Например, можно предложить детям придумать способы, как волку вытащить хвост из проруби, не повредив его (в сказке «Лисичка-сестричка и серый волк»). Сказка предоставляет положительную установку детям. Так как сказка близка внутреннему миру ребенка, то поведение отрицательного персонажа заставляет избегать подобных поступков, а свершения положительного героя воодушевляют детей» [26].

«Таким образом, с помощью творческого мышления происходит создание чего-то нового на основе прошлого опыта. Важной характеристикой творческого мышления является его диалектичность, то есть способность удерживать единство противоположностей. Дошкольный возраст является сензитивным для развития творческих способностей. Правильно организованное взаимодействие детей со взрослыми будет помогать формированию и развитию творческого мышления» [26].

«Сказкотерапия способствует развитию творческого мышления. С помощью сказок происходит обучение приемлемым способам поведения, предупреждается нежелательное поведение, побуждается стремление к деятельности. Воздействие на личность ребенка в сказкотерапии осуществляется благодаря наличию в сказках метафор. Они действуют на воображение, мышление, эмоции, интеллект. Фактически метафоры стимулируют работу всех психических процессов. Целенаправленное развитие творческого мышления посредством сказкотерапии способствует развитию личности. Ребенок раскрывает в себе творческие способности, начинает более творчески подходить к решению быденных задач» [7].

Глава 2 Экспериментальная работа по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии

2.1 Выявление уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления

Экспериментальная работа проводилась на базе ГБОУ Школа № 878 дошкольный корпус «Сказка» г. Москва. В исследовании приняли участие 27 детей 5-6 лет.

Констатирующий эксперимент был направлен на выявление уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления.

На базе проведенного теоретического исследования работ Е.Е. Туник, Э.П. Торренса, О.А. Шиян были выделены показатели уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления

Показатель	Диагностическая методика
беглость	Тест креативности Э.П. Торренса. Субтест 2, субтест 3
оригинальность	Тест креативности Э.П. Торренса. Субтест 1, субтест 2, субтест 3
абстрактность названия	Тест креативности Э.П. Торренса. Субтест 1, субтест 2
сопротивление замыканию	Тест креативности Э.П. Торренса. Субтест 2
разработанность	Тест креативности Э.П. Торренса. Субтест 1, субтест 2, субтест 3

Кроме основного метода исследования (эксперимента) во время проведения диагностики и занятий был использован дополнительный метод исследования – наблюдение.

Приведем описание выбранных методик.

Диагностическая методика 1. «Тест креативности Торренса» (Э.П. Торренс).

Цель: выявить уровень развития у детей 5-6 лет творческого мышления по следующим показателям: беглость, оригинальность, абстрактность названия, сопротивление замыканию и разработанность.

Материалы: бланки со стимульным материалом, цветная бумага.

Содержание: Методика состоит из трех субтестов.

Субтест 1 предлагает детям нарисовать картинку на основе предложенного стимульного материала – овального пятна. Цвет выбирается самостоятельно. После завершения процесса рисования ребенок должен дать название своему изображению. Стимульный материал ко всем субтестам представлен в приложении А.

Во втором субтесте детям предлагается дорисовать 10 незаконченных стимульных фигур. Еще детям предлагалось придумать название своему изображению.

В третьем субтесте ребенку предлагаются пары вертикальных линий, расположенных параллельно. С каждой парой линий ребенку необходимо изобразить какой-либо рисунок. Рисунки должны быть различными, не повторяться.

Критерии оценки результатов.

В данной методике оценка творческого мышления происходит по пяти шкалам: «беглость», «оригинальность», «разработанность», «сопротивление замыканию» и «абстрактность названий».

Шкала «Беглость» – описывает продуктивность творческой деятельности ребенка. Данный показатель подсчитывается во 2 и 3 субтестах на основе следующих положений:

Подсчитывается общее количество рисунков, которые изобразил ребенок.

«Необходимо подсчитывать только адекватные ответы при подсчете этой шкалы. Рисунки, не соответствующие критерию беглости, не берутся в

расчет при дальнейшей обработке. Не начисляются баллы и считаются неадекватными рисунки, при создании которых стимульный материал (незаконченный рисунок или пара линий) был проигнорирован и не включен в рисунок. Изображения, представляющие собой бессмысленные абстракции, имеющие бессмысленное название также признаются неадекватными. Осмысленные рисунки, но повторяющиеся несколько раз оцениваются одним баллом» [29].

В том случае, если во втором субтесте при создании одного изображения ребенок использует две и больше незавершенные фигуры, то такой ответ считается необычным, и баллы присваиваются в соответствии с количеством использованных фигур.

Один балл начисляется в случае, если выражена одна идея, то есть в третьем субтесте при создании одного изображения задействованы две и более пары вертикальных линий.

Результаты диагностики беглости представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики беглости творческого мышления (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	69%	64,2%
Средний	23%	35,8%
Высокий	8%	–

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 9 детей (69%). У этих детей наблюдались значительные трудности в процессе выполнения задания, они показали низкий уровень продуктивной творческой деятельности. Дима М. и Аня К. по результатам субтеста 2 и субтеста 3 сделали одинаковые ошибки, не до конца заполнили фигуры в субтесте 2. В субтесте 3 было несколько неадекватных картинок. Марат Н., Юлия М. и Милана М. показали низкий уровень активности при заполнении фигур, использовали много повторяющихся рисунков. Стефания З., Саша Т. и Паша

К. использовали крупные рисунки в субтесте 3, выходили за пределы пары вертикальных линий. В субтесте 2 рисунки представляли собой бессмысленные абстракции. Тимофей А. рисовал в субтесте 3 схожие рисунки.

Средний уровень был выявлен у 3 детей (23%). Эти дети чувствовали себя не достаточно уверенно при выполнении задания, уровень продуктивной творческой деятельности у них не достаточно развит. Рома Е., Артем Н. и Катя Е. показали неплохой результат в субтесте 3, нарисовав уверенно крупные фигуры, в субтесте 2 не до конца выполнили поставленные требования при выполнении задания.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (8%). У этого ребенка продуктивная творческая деятельность развита на достаточном уровне. При выполнении заданий Лиза П. показала себя уверенно, четко и адекватно изобразила рисунки на шаблоне, они были различными и не повторялись.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 9 детей (64,2%). У этих детей наблюдались значительные трудности в процессе выполнения задания, они показали низкий уровень продуктивной творческой деятельности. Вика Р., Ваня Е., Вероника Н. и Кирилл С. Рома Х. проявили низкую активность при заполнении фигур, использовали много повторяющихся рисунков. Маша К., Тимофей Д. и Костя С. не до конца заполнили крупные рисунки, выходили за пределы пары вертикальных линий, расположенных параллельно.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (35,8%). Эти дети чувствовали себя не достаточно уверенно при выполнении задания, уровень продуктивной творческой деятельности у них не достаточно развит. Олег Б., Полина С. и Кира П., Таисия П. и Андрей С. показали неплохой результат нарисовав уверенно фигуры в субтесте 3.

Высокого уровня в контрольной группе на констатирующем этапе выявлено не было.

Следующая шкала «Оригинальность». Является самым важным показателем творческого мышления. Высокие баллы по шкале оригинальности говорят об индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления ребенка. Шкала «оригинальности» подсчитывается по всем трем субтестам.

Количество баллов за «оригинальность» зависит от редкости ответа во всей выборке. 1 балл присваивается за необычные рисунки, 0 баллов начисляется в случае часто встречающихся изображений.

Баллы начисляются не за название, а за рисунок.

Суммируются оценки по всем рисункам, выводится общая оценка оригинальности.

Результаты диагностики оригинальности представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики оригинальности творческого мышления (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	62%	50%
Средний	38%	50%
Высокий	–	–

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 8 детей (62%). Эти дети испытывали трудности при выполнении задания, что говорит о низком уровне индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления ребенка. Дима М., Тимофей А., Рома Е. в субтесте 3 использовали часто встречающиеся названия. У Димы М. в субтесте 2 встречались незаконченные изображения: звуковая волна, птицы, губы. Саша Т., Паша К., Милана М., Юля М. и Марат Н. использовали часто встречаемые рисунки.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (38%). Эти дети чувствовали себя наиболее уверенно при выполнении задания. Лиза П., Катя Е., Аня К., Стефания З. и Артем Н. незаконченные фигуры превращали в более

оригинальные рисунки. В субтесте 3 рисунки у детей были более выраженные.

Высокого уровня в экспериментальной группе на констатирующем этапе выявлено не было.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 7 детей (50%). Эти дети испытывали трудности при выполнении задания, что говорит о низком уровне индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления ребенка. Олег Б., Вика Р. и Ваня Е. и Вероника Н. в субтесте 3 не проявили творческого мышления, изобразив типичные рисунки : дом, книги, тетрадь. Кира П., Маша К. и Андрей С. в субтесте 2 не показали индивидуальности при выполнении задания.

Средний уровень был выявлен у 7 детей (50%). Эти дети показали средний уровень индивидуальности и уникальности в своих работах. Полина С., Тимофей Д., Кирилл С., Костя С., Таисия П., Мия С. и Рома Х. в субтесте 3 старались изобразить рисунки более своеобразными, при этом не смогли объединить рисунки в блоки.

Высокого уровня в контрольной группе на констатирующем этапе выявлено не было.

Шкала «Абстрактность названия» – показывает способность вычленять главное, умение понимать смысл проблемы, за что отвечают мыслительные операции синтеза и обобщения. Баллы начисляются от 0 до 3, учитываются 1 и 2 субтесты.

Результаты диагностики абстрактности представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики абстрактности творческого мышления (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	69%	57,2%
Средний	23%	35,7%
Высокий	8%	7,1%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 9 детей (69%). У этих детей наблюдается низкий уровень показателя способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Дима М., Аня К. Артем Н. и Саша Т. при выполнении 1 субтеста нарисовали и дали рисунку очевидные названия, обозначающие класс : яйцо, булочка, лимонад. Рисунки Тимофея А., Паши К., Миланы М., Юли М. и Марата Н. содержали простые описательные названия, описывающие конкретные свойства нарисованных объектов. Но при этом Юля М. и Марат Н. во 2 субтесте дали более простые заголовки своим рисункам.

Средний уровень был выявлен у 3 детей (23%). Эти дети чувствовали себя неуверенно при выполнении задания, что говорит о среднем показателе способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Но с помощью педагога Стефания З. и Лиза П. во 2 субтесте давали своим рисункам названия описывающие чувства и мысли. Рома Е. получил хорошие показатели во втором субтесте, проявив находчивость и творческий подход. В его рисунках встречались образно описательные названия: Корабль плывущий по волнам.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (8%). Этот ребенок показал способность вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Катя Е. во 2 субтесте дала абстрактные и философские названия некоторым своим рисункам. Так же присутствовали рисунки, которые описывали чувства и мысли.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 8 детей (57,2%). У этих детей наблюдался низкий уровень показателя способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Олег Б. , Кира П., Маша К., Андрей С. нарисовали и дали рисункам очевидные названия. Вика Р., Ваня Е., Тимофей Д. и Рома Х. в 1 субтесте нарисовали самые простые рисунки и дали им простые названия, а во втором субтесте не заполнили до конца фигуры.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (35,7%). Эти дети чувствовали себя неуверенно при выполнении задания, что говорит о среднем показателе способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Кирилл С., Таисия П., Полина С., Вероника Н. и Мия С. проявили себя в 2 субтесте не очень активно, дав своим рисункам простые описательные названия. Во 2 субтесте они проявили себя более творчески, их рисунки отражали названия описывающие чувства: «Давай поиграет...», «Давай пособираем..».

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (7,1%). Этот ребенок показал высокий уровень способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Костя С. дал своим рисункам абстрактные и философские названия, присутствовали рисунки, которые описывали чувства и глубокие мысли.

Шкала «Соппротивление замыканию» подсчитывается только во втором субтесте. Оценка от 0 до 2 баллов. Показатель указывает на способность ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка.

Результаты диагностики сопротивления замыканию представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты диагностики сопротивления замыканию творческого мышления (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	62%	78,5%
Средний	30%	21,5%
Высокий	8%	–

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 8 детей (62%). Низкий показатель этих детей указывает на низкий уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные

идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Аня К., Тимофей А., Паша К. и Марат Н. замыкали некоторые фигуры самым быстрым и простым способом, с помощью прямой линии. В работах Димы М., Саши Т., Миланы М. и Юли М. наблюдалось быстрое и простое замыкание, но фигуры дополнялись деталями снаружи.

Средний уровень был выявлен у 4 детей (30%). Средние показатели этих детей указывают на средний уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Лиза П., Рома Е., Артем Н. и Катя Е. делали в своих работах простое и быстрое замыкание фигур, стимульные фигуры не замыкались вообще, оставаясь открытой частью рисунка.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (8%). Этот ребенок показал достаточно высокий уровень способности, долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Фигуры Стефании З. замыкались с помощью сложной конфигурации, оставаясь открытой частью закрытой фигуры.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 11 детей (78,5%). Низкий показатель этих детей указывает на низкий уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Олег Б., Кира П., Андрей С. замыкали некоторые фигуры самым быстрым и простым способом, с помощью прямой линии. В Работы Ромы Х., Маши К, Кости С., Мии С. и Таисии П., Вики Р., Вани Е., Тимофея Д. наблюдалось быстрое и простое замыкание, но при этом фигуры дополнялись деталями снаружи.

Средний уровень был выявлен у 3 детей (21,5%). Средние показатели этих детей указывают на средний уровень способности ребенка долгое время

продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. В фигурах Полины С., Вероники Н. и Кирилла С. встречалось быстрое и простое замыкание фигур, некоторые стимульные фигуры не замыкались вообще, оставаясь открытой частью рисунка.

Высокого уровня в контрольной группе на констатирующем этапе выявлено не было.

Шкала «Разработанность» оценивается во всех трех субтестах. Показывает способность к детальной проработке придуманных рисунков.

Результаты диагностики разработанности представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностики разработанности творческого мышления (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Низкий	54%	50%
Средний	38,4%	50%
Высокий	7,6%	–

В экспериментальной группе низкий показатель был выявлен у 7 детей (54%). У этих детей показатель способности к детальной проработке придуманных рисунков низкий. Дима М., Аня К., Тимофей А., Саша Т., Паша К., Милана М. и Юлия М. хороший результат показали в 1 субтесте, их рисунки были более насыщенные и детально проработаны. Но во 2 и 3 субтестах предметы часто повторялись, имея одинаковые цвета и фигуры.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (38,4%). У этих детей показатель способности к детальной проработке придуманных рисунков средний. Стефания З., Лиза П., Артем Н., Рома Е., Марат Н. показали себя не плохо во всех 3 субтестах, имея различные фигуры, прорисовывая существенные детали. Особенно очень хорошо показали себя в 1 субтесте, где были нарисованы существенные детали рисунка дополняющие исходную стимульную фигуру.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (7,6%). Достаточно высокий показатель способности к детальной проработке придуманных рисунков. Катя Е. свои рисунки дополнила большим количеством деталей и предметов, имеющих разные цвета и формы, встречалось большое количество отличительных деталей.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 7 детей (50%). У этих детей показатель способности к детальной проработке придуманных рисунков низкий. У Олега Б., Вики Р., Вани Е., Ромы Х., Полины С., Киры П. и Андрея С. рисунки были во 2 и 3 субтестах менее насыщенными, имели меньшее количество дополнительных деталей, имелись одинаковые формы фигур и цвета.

Средний уровень был выявлен у 7 детей (50%). У этих детей показатель способности к детальной проработке придуманных рисунков средний. Вероника Н., Тимофей Д., Кирилл С., Маша К., Костя С., Таисия П. и Мия С. особо детально проработали и придумали неплохие идеи с фигурой из 1 субтеста. Фигуры 2 и 3 субтестов были часто повторяющимися, но имели разные цвета, формы и размеры; выражали детальную проработку.

Высокого уровня в контрольной группе на констатирующем этапе выявлено не было

В конце складываются баллы, которые начислялись по всем показателям «(беглость, оригинальность, абстрактность названия, сопротивление замыканию и разработанность). Итоговая сумма делится на пять. Делается вывод об уровне развития креативности (творческого мышления): 30 – очень низкий; 30-34 – ниже нормы; 35-39 – несколько ниже нормы; 40-60 – норма; 61-65 – несколько выше нормы; 66-70 – выше нормы; >70 – очень высокий [29]».

Количественные результаты исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления на констатирующем этапе исследования после проведения пяти диагностических методик, представлены в приложении Б и таблице 7.

Таблица 7 – Уровень развития у детей 5-6 лет творческого мышления (констатирующий этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Ниже нормы	6	46%	5	36%
Несколько ниже нормы	2	15%	2	14%
Норма	5	39%	7	50%
Выше нормы	–	–	–	–

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил нам условно отнести всех детей к одному из уровней развития у детей 5-6 лет творческого мышления.

Из таблицы видно, что уровень развития творческого мышления ниже нормы у 6 детей (46%) экспериментальной группы и у 5 детей (36%) контрольной группы. Они изображали абстрактные узоры, примитивные, часто встречающиеся рисунки, придумывали простые названия.

Уровень несколько ниже нормы наблюдается у 2 детей (15%) экспериментальной группы и у 2 детей (14%) контрольной группы. Рисунки этих детей также отличаются простотой, примитивностью. Детям с низким уровнем развития творческого мышления требовалось довольно много времени на создание идеи рисунка, они начинали рисовать позже, чем остальные дети. Результат творческой деятельности этих детей не отличался оригинальностью (в овале изображалось лицо человека, стимульный материал незаконченных фигур преобразовывался в цифры, буквы). Рисунки дети подписывали однообразными названиями, без детального описания изображения. В названии отражалось категориальное отношение (дерево, дом, человек).

Средний уровень развития творческого мышления выявлен у 5 детей (39%) экспериментальной группы и у 7 детей (50%) контрольной группы. Эти дети используют в своих работах названия, характерные для большинства. Их рисунки не отличаются высокой оригинальностью. У детей

со средним уровнем развития творческого мышления трудностей при рисовании отмечалось меньше, чем у детей с низким уровнем. Они не застревают надолго с одной фигурой, переходили к следующей. В их работах наблюдается большее количество деталей (деревья, небо, солнце). Для названий своих изображений дети со средним уровнем придумывали чаще абстрактные названия («Весна в лесу», «Зимняя речка»).

Уровень выше нормы в экспериментальной группе и контрольной группе выявлено не было.

2.2 Организация и содержание работы по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа исследования, и учет возрастных и индивидуальных особенностей детей 5-6 лет помогли в планировании и организации формирующего эксперимента.

Для развивающих занятий мы использовали разработки и методические рекомендации к ним О.Я. Шиян [31].

Работа по развитию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии проходила в три этапа.

Сначала, на организационном этапе, мы провели анализ психологической литературы и выделили характеристики творческого мышления у детей: беглость, оригинальность, абстрактность названия, сопротивление замыканию, разработанность.

На втором, содержательном этапе мы подобрали сказки и диалектические задачи по развитию творческого мышления в процессе сказкотерапии.

Нами было выбрано 6 сказок :

- «Колобок»,
- «Заюшкина избушка»,
- «Сестрица Аленушка и братец Иванушка»,

- «Разумница»,
- «Скатерть, баранчик и сума».

Сказки были отобраны на основании того, что все диалектические задачи, которые решались в этих сказках: единство, последовательность действий, разнообразие цветов, замыкание объектов, разнообразие форм, придумывание нового сюжета, нужны детям для развития творческой продуктивности, уникальности, индивидуальности продуктов деятельности, способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы, способности придумывать новые разнообразные идеи, а также детальной проработке придуманных рисунков. Что в свою очередь благотворно влияет на развитие творческого мышления у детей.

Занятия по развитию творческого мышления проводились с детьми 2 раза в неделю. Ребята были разделены на подгруппы.

Работа с каждой сказкой отличается следующей структурой: чтение и первое обсуждение сказки, решение диалектической задачи, символическое проживание сказки.

С каждой сказкой мы работали по 2 занятия. На первом занятии происходило чтение и обсуждение сказки. В конце занятия кому-то из ребят предлагалось рассказать сказку по картинкам. Второе занятие по сказке проходила в 2 этапа.

Решение диалектической задачи различными способами.

Решение противоречивой задачи занимает центральную роль в работе со сказками. Во время развивающих занятий ребенок должен заметить с помощью взрослого в сказочной истории противоположные положения и их единство.

Чтобы решить какую-либо диалектическую задачу, мы должны были:

- определить проблемную ситуацию, которая содержит в себе противоречие;
- организовать ребенку помощь проработать обоснованность каждого из противоречивых моментов;

- обратиться к диалектической задаче и призвать детей решить ее при помощи модели с использованием условных знаков (квадратиков из бумаги), заменяющих героев;
- использовать провокационное задание, для того, чтобы получить обратную связь и понять, насколько дети усвоили решение определенного противоречия.

Символическое проживание сказки. На этом этапе дети выражают свое отношение к персонажам сказки, их поступкам через рисование или театральное проигрывание сказки. Наблюдая за процессом самовыражения детей, педагог получает возможность понять, насколько ребенок проникся сказкой, впечатлила ли она его, отражаются ли противоречивые моменты, разобранные в задании, в словах, действиях, рисунках детей.

На третьем – деятельностном этапе, мы применяли чтение сказок и задания к ним в процессе занятий педагога с детьми, согласно утвержденному плану педагога. Мы читали или рассказывали детям сказки, затем привлекали ребят к обсуждению содержания, задавали вопросы для лучшего понимания смысла сказки, просили детей выполнить задания на моделирование сказки, поиск и разрешение противоречий. Дети внимательно слушали и с интересом обсуждали выбранные нами сказки, с удовольствием работали над заданиями.

Занятие 1-2. Сказка «Колобок». Чтение и первое обсуждение сказки. После чтения сказки мы спрашивали детей:

- «Как появился колобок?»
- «Что случилось после того, как старуха испекла колобок?»
- «Что сделал колобок после того, как его положили остужаться на окно?»
- «Кого встретил колобок в лесу первым? Что произошло при встрече? Что сказал герой? Что ответил колобок?»
- «Кого после зайца встретил колобок? Что произошло при встрече с волком?»

Внимание детей мы постарались обратить на особенности речи героев, на слова автора, описывающие действие персонажей.

Ребятам было сложно заметить что-то необычное, поэтому мы спросили: «Почему Лисе удалось съесть колобка, а остальным зверям нет?»

После первичного обсуждения мы распределили на доске всех героев сказки, картинки появления зверей стояли в сказке по порядку. После ответов на вопросы мы предложили поиграть в игру «Что изменилось?» Ребятам предлагалось рассказать, что изменилось, и расставить зверей по порядку. Стефании З., Тимофею А., Ани К. понравилось играть в эту игру, все хотели высказать мнение и назвать, что изменилось.

Во время ответов на вопросы по содержанию сказки наблюдалась неуверенность ребят, они отвечали с опаской, что можно связать с появлением незнакомого человека в их окружении. По мере обсуждения ребята стали более раскрепощенными. На вопросы «Откуда взялся колобок?», «Что сделал колобок после того, как его положили остужаться на окно?» дети ответили быстро. Затруднения и раздумья вызвали вопросы про очередность появления героев и про их речь. Вопрос «Почему Лисе удалось съесть колобка, а остальным зверям нет?» также вызвал затруднения. Катя Е. отвечала: «Она просила колобка сесть на нос», «Потому что она умная». Милана М. ответила: «Лиса была хитрая, поэтому съела колобка».

Создание наглядной модели сказки. На этом этапе детям необходимо было заменить каждый персонаж квадратиком из бумаги определенного размера, учитывая при этом рост героев, самому высокому – самый большой квадрат, самому маленькому – маленький. Первый квадрат мы помогали детям подобрать. На доске размещалось изображение зайца, а рядом – маленький белый квадрат.

Для сравнения персонажей в сказке, мы предложили детям рассматривать только рост героя. Дети испытывали трудности при замене каждого персонажа квадратиком и рассказывании сказки. Так как дети

первый раз работали с геометрической фигурой, которая обозначает того или иного героя в сказке.

Проблемное положение задания. Распределяя героев сказки по росту, детям хотелось лису обозначить большим квадратом, а не средним, так как она появилась в сказке позже всех.

Мы дали детям задание, сначала разместить персонажей сказки как бы они выстроились по росту. А затем дали детям квадраты, которые заменяли наших персонажей и попросили разместить их по размеру (росту). Так создается серия.

Второе проблемное положение. Детям было предложено создать такую серию самостоятельно. При этом внимание детей не должно было концентрироваться на порядке появления зверей в сказке до этого. По сюжету сказки лиса появлялась самой последней, а если расставить зверей по росту, она будет после зайца. Работая над этим заданием дети научились создавать серию персонажей по сюжету сказки и серию по росту.

При работе по созданию серий у детей отмечались затруднения: лису обозначали самым большим квадратом, путались в двух последовательностях: по размеру и по очереди появления в сказке.

Решение диалектической задачи. На этом этапе мы спрашивали у детей: «А как же так произошло, что лиса не самая большая, а колобка съела?» Данный вопрос направлен на осознание детьми, какое же качество позволило лисе съесть колобка. Детям необходимо вспомнить речь, поведение лисы. Ребята не сразу определили, что лиса хитрая, поэтому вопрос был задан несколько раз.

По ходу этого этапа задавались уточняющие вопросы:

– «Как вы думаете, колобок догадывался, зачем лиса просит его сесть на нос, а потом на язычок?»

– «Может колобок и не подумал, зачем лиса его об этом попросила?»

– «Другие звери были такими же хитрыми, как лиса?»

– «Что они говорили при встрече с колобком?»

После дети расположили зверей, обозначив их квадратиками, по хитрости.

Остальных зверей в сказке, кроме лисы, мы предложили детям обозначить «бесхитростными».

Педагог раздала детям квадраты разных размеров, для построения наглядной модели и решения задачи отношения между героями.

Диалектическая задача состоит в том, чтобы дети понимали, что герои не выстраиваются в серию по этому признаку, их нужно разделить на «хитрых» и «нехитрых». При таком построении модели заяц, волк и медведь будут заменяться одинаковыми квадратами.

В конце занятия мы показали детям две получившиеся модели (они располагались друг под другом) и спрашивали детей: «Почему у нас получилось 2 ряда? Как здесь располагаются звери?» Марат М. объяснил, что белыми квадратами звери обозначены по росту, а по хитрости они обозначены черными квадратами.

Педагог поиграл с детьми в игру «Угадайка». Правила игры заключались в том, чтобы дети по квадратам угадали героев и признаки, по которому мы сравниваем их. С теми детьми, которые испытывали трудности на занятии, мы еще раз проговорили, что обозначает каждый ряд из квадратиков.

Так как на первом этапе ребенок уже отвечал: «Лиса хитрая, поэтому съела колобка», то на этом этапе Лиза П. повторила ответ. Дети испытывали трудности в анализе поведения лисы. Долго не понимали, что лиса симулировала глухоту, чтобы обмануть колобка. При распределении героев по хитрости дети начали по образцу расставлять от меньшего квадрата к большему. После ряда вопросов, серия была составлена верно.

После этого детям была предложена еще одна проблемная задача: определить, насколько хитрым является колобок.

На вопрос: «Каким квадратом вы бы обозначили колобка по хитрости?» Дима М. ответил: «Большим, как лису». В этот момент

Милана М. сказала, что лиса перехитрила колобка. Тогда мы спросили: «Давайте попробуем обозначить его маленьким квадратом. Что тогда у нас получается? Одна лиса хитрая, а остальные звери нет?»

Дети ответили, что колобок тоже хитрый.

Также ребята говорили, что колобок ушел от всех зверей, кроме лисы. Он пел им песенку.

Ребята обозначили колобка средним квадратом, так как он хитрее зайца, волка и медведя, но лису он не смог перехитрить.

Символическое проживание сказки. Мы предложили детям разыграть сказку. Среди детей педагог распределила роли колобка, зайца, волка, медведя и лисы. Мы изготовили значки с изображением героя из сказки и прикрепили их на одежду детей. Выбранный нами ведущий, расставил всех героев сначала «по росту», а потом «по хитрости». После этого мы посмотрели представление детей.

Детям было сложно расставить персонажей по росту, не обращая внимание на рост самих детей.

В целом на первом занятии дети отвечали неуверенно, осторожно. Не давали развернутых ответов. Наблюдалось стеснение при проигрывании сказки.

Занятие 3-4. Сказка «Заюшкина избушка». Как на предыдущем занятии, детям необходимо было создать серии из героев, сравнив их по размеру и личностному качеству.

Чтение и первое обсуждение сказки. После чтения сказки мы спрашивали детей:

– «Отличалась ли избушка зайца от избушки лисы? Чем?»

– «Лисе сначала понравилась какая избушка? Как вы это поняли? Что говорила лиса, как зайца дразнила? Какое время года тогда было, кто догадался?»

– «Как вы догадались, что была зима? По каким признакам?»

– «Почему лиса не захотела жить в своей избушке?»

– «Почему заяц отдал свой домик лисе?»

– «В чем заключается хитрость лисы? Что лиса говорила в начале, чего хотела? Что подумал заяц?»

– «Потом лиса попросила о чем? Что она хотела? Как говорила? О чем подумал зайчик?»

– «Кто первый из героев помог зайчику? О чем подумала собака, когда решила помочь? Как вы думаете, поверил ли заяц, что собака сможет прогнать лису? Кто в итоге оказался прав?»

– «Кто после собаки помогал зайцу?»

Обсуждение направлено на осознание детьми того, что каждый из помогающих персонажей надеялись помочь, а сам заяц не верил, что это у них получится. Детям необходимо вспомнить, что и как говорил каждый герой в сказке.

По мере обсуждения, мы разместили изображения зверей на магнитной доске. После чего мы играли с детьми в игру: «Кто поменялся местами?» Дети отворачивались, звери менялись местами, затем ребята восстанавливали последовательность.

На вопрос: «Почему заяц отдал свой домик лисе?» дети отвечали, что лиса его обманула. Ребята отметили, что никто из зверей не смог помочь зайцу, кроме петуха.

Решение диалектической задачи. В этой сказке детям следует решить следующее затруднение: как получилось так, что петух, который был не самым большим героем смог выгнать лису?

Основание для сравнения героев – рост. Это является формально-логической ловушкой.

В этой сказке дети встречаются со следующими затруднениями:

– при создании серии, где герои отличаются по росту, детям необходимо понять, что петух заменяется небольшим квадратиком;

– при создании серии, где герои отличаются по храбрости детям необходимо понять, что волк, собака и медведь заменяются квадратами одинакового размера.

Итак, мы озвучиваем проблемную ситуацию: «Ребята, как вам кажется, кого можно обозначить самым большим квадратом? Почему вы так думаете?» Этот вопрос является провокационным, так как определить героя можно по нескольким признакам. Марат Н., Катя Е. сказали: «что этот квадрат для медведя», Рома Е. и Юля М.: «что для петуха». Тогда мы спросили детей: «Почему медведя вы предлагаете заменить большим квадратиком?» Катя Е. ответила: «Медведь самый большой, поэтому ему и квадратик большой».

На вопрос о том, кого из героев можно обозначить большим квадратом, Артем Н. называл: «медведя, потому что он самый большой». На вопрос: «Почему петуху можно дать большой квадрат?». Дети отвечали: «Потому что выгнал лису», «Он не побоялся лисы».

Делается вывод о том, что медведь самый-самый по росту, а петух по хитрости.

Дети испытывали трудности при построении героев по росту, уходили в определение их по порядку появления в сказке. При построении зверей по храбрости некоторые ребята предлагали взять для волка квадрат побольше, нежели собаке, не соотнеся эту сказку с предыдущим занятием. Некоторые ребята ответили, что нужно взять одинаковые квадраты, как в колобке.

Символическое проживание сказки. Необходимо было погрузить детей в ситуацию, в которой они еще раз бы поработали с сериями. Мы распределили роли персонажей сказки и раздали детям значок с изображением героя, которого они играют. Затем мы предложили детям расположить персонажей по росту и по хитрости.

Детям следовало создать модель по скрытой, неявной характеристике. Ребята по росту не соответствовали героям сказки, что составляет еще одну трудность.

Далее мы предложили детям показать нам сказку. Построенные модели оставались на доске для подсказки, мы напоминали об особенностях героев и просили детей стараться говорить и вести себя, как их персонаж.

В ходе занятия наблюдался интерес детей к работе над сказкой. Ребята вели себя более свободно в отличие от первого занятия. Отвечали на вопросы после обдумывания, не выкрикивая сразу ответ.

Занятие 5-6. Сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка».

Чтение и первое обсуждение сказки. После чтения сказки мы спрашивали детей:

– «Кто является в сказке главными героями?»

– «Куда пошли брат и сестра?»

– «Что просил Иванушка у сестрицы Аленушки? в первый (второй, третий) раз? Почему он просил об этом? Разрешила ли ему Аленушка сделать то, что он хотел? Почему? Послушался ли он сестрицу?»

– «Почему Иванушка не послушался сестру? Что с ним произошло?»

– «Куда пошла Аленушка с братцем после?»

– «Что сделала ведьма с Аленушкой?»

– «Что она захотела сделать с Иванушкой? Почему она решила его зарезать?»

На этом этапе возникают вопросы на установление причины последствий. Паша К. ответил: «Хотела зарезать, потому что была злая». На это мы говорили: «Почему тогда ведьма решила зарезать только козленочка, а не всех зверей?»

– «Что сказал козленок купцу, когда на речку побежал? А зачем он побежал? Почему он купцу правду не сказал?»

– «Что спасло Иванушку? Как удалось спасти Аленушку? Что с ним после этого случилось?»

– «Что случилось с ведьмой в конце сказки?»

Все иллюстрации к сказке мы расположили на доске.

Дети активно отвечали на все вопросы. Трудности были в припоминании слов героев.

Решение диалектической задачи. На этом этапе дети решали проблемную задачу: кем остается Иванушка после превращения? Мальчиком или козленком?

Трудность тут заключается в том, что ребенок видит здесь только как Иванушка превращается в козленочка и не видит, что Иванушка и козленочек это один и тот же персонаж.

Мы расположили на доске картинку с изображением козленка и спросили: «Ребята, а кто это?»

Далее ребята приводили доказательства в пользу того, кем является Иванушка. Мнения разделились. После обсуждения детям предлагалось изобразить схематически с помощью квадратиков Иванушку.

Следующая проблемная задача заключается в том, что за одним и тем же героем скрываются разные персонажи сказки (за внешностью Аленушки скрывается то девочка, то ведьма).

Дети не видели превращения в сказке ведьмы в Аленушку и думали, что это один и тот же персонаж. Сначала обсуждение велось по той же схеме, что и решение предыдущей задачи. Это задача отличается от предыдущей тем, что ведьма в сказке это один герой, а Аленушка это другой герой, в отличии от козленка. Это говорит о том, что за одной и той же внешностью может находиться то Аленушка, то ведьма.

При показе изображения козленка многие отвечали, что перед ними козленок. Лишь некоторые из детей сказали, что это Иванушка, превращенный в козленочка. Кто говорил, что это «не совсем козленок» и «это одновременно и Иванушка, и козленок». При попытке обозначить козленочка квадратом, дети выбирали только один квадрат. После уточняющих вопросов, дети пришли к выводу, что его необходимо обозначить двумя квадратами, положив один на другой. Таким образом,

диалектическая задача про козленка была решена. Таким образом, была решена и задача, кем является ведьма после превращения в Аленушку.

Символическое проживание сказки. При проигрывании сказки у детей появляется возможность прочувствовать эмоции героев и выразить к ним свое отношение через поведение, голос, интонацию.

Выбирая и проигрывая роли дети должны решить, остается ли козленок Иванушкой после превращения или нет? Кем является превратившаяся в Аленушку ведьма? Уже в ходе распределения ролей возникает вопрос о том, нужен ли отдельный исполнитель для роли козленка или его должен играть тот же мальчик, что и Иванушку.

Дети долго спорили на счет того, один человек должен играть Иванушку и козленочка или нет. Так же и с ролью ведьмы. В итоге ребята решили, что нужны несколько человек для роли.

Рисование иллюстраций к сказке. Педагог предложил детям нарисовать понравившийся сюжет из сказки. Дети дошкольного возраста часто повторяют увиденное и выдают это за свою идею. Выбрать сюжет для своего рисунка стало для них серьезной задачей. Воспитатель выслушав детей, помогает им объяснить свой выбор сюжета, говоря, что всем понравились разные моменты сказки. Нарисовав понравившийся сюжет из сказки, дети с удовольствием рассказали, что они нарисовали и чем именно этот сюжет их заинтересовал.

В целом на занятиях дети с интересом включались в обсуждение. Наблюдались затруднения при определении, остается ли козленок Иванушкой после превращения или нет.

Занятие 7-8. Сказка «Разумница». Чтение и первое обсуждение сказки. После чтения сказки мы спрашивали детей:

- «Назовите главных героев сказки?»
- «Для чего барин загадал такую загадку братьям?»
- «Как барин узнал о Маше? Барин догадался об этом или бедняк сам ему рассказал? Как он догадался?»

- «Для чего барин загадывал загадки Маше?»
- «Вспомните, какие загадки дал барин разумнице?»
- «Задания были простыми или сложными?»
- «Выполняла ли Маша эти задания? Почему нет?»
- «Какие хитрые загадки потом загадал барин девушке? Как она с ними справилась?»
- «Какое задание Маша решила в доме барина?»
- «Что она предложила сделать?»
- «Что сказал барин, когда услышал ее решение?»

Во время ответов на вопросы по содержанию сказки дети испытывали трудности, это можно объяснить тем, что сюжет сказки многим был не знаком.

Решение диалектической задачи. Для создания модели вводятся квадраты разных цветов. Черный и белый квадраты понадобились детям для обозначения различных свойств одного и того же объекта. Символ для обозначения объекта, одновременно включающие в себя противоположные свойства, дети придумают по ходу занятия.

Задания, которые придумывает барин, действительно невыполнимы, подчеркивают совмещение несовместимого. Однако дети воспринимают их не такими уж и сложными, так как действие происходит в сказке, а там можно все: добыть молодильных яблок или то, не знаю что.

Проблемные ситуации направлены на то, чтобы показать ребенку, что противоположные моменты могут существовать в единстве, одновременно. Вначале мы вспомнили задания, которые предназначались для дочери. Мы спрашивали детей: «Какие задания велел выполнить барин девочке».

Детям было предложено подумать, отличаются ли эти задания между собой или нет. Рома Е. ответил: «Что ничего похожего в заданиях нет, они разные». Тимофей А. сказал: «Что задания похожи, но не смог аргументировать свой ответ». Рубенку сложно понять одинаковую структуру заданий, поэтому им кажется, что все задания разные. Чтобы понять это

противоречие, мы говорим детям: «Давайте разберемся с этой сложной сказкой. Возьмем белый и черный квадратики. Эти квадраты волшебные: они обозначают то, что наоборот, противоположно друг другу».

Вспомним первое задание, которое дал барин: «это прийти Маше и с подарком, и без подарка. Белым квадратом обозначим, что надо прийти с подарком, а черным, что без подарка». Далее мы предложили детям рассказать, что обозначает данная модель, что увидеть, что схема всем понятна. Убираем на время схему.

По этому же принципу рассматриваем другие задания. Во втором и третьем задании дети уже сами объясняли, что задание, чтобы Маша появилась в доме барина и при этом не шла, обозначили белым квадратом, а задание, чтобы Маша при этом не ехала – черным. Также и с третьим заданием, белым квадратом обозначили факт, чтобы Маша пришла не голая, белым, чтобы пришла не одетая.

По этой же схеме мы предложили детям разобрать решение этих заданий, которое показала Маша.

Таким образом, мы показали детям, что задания имели одинаковую структуру, и они являются одновременно и одинаковыми, и разными.

Было заметно, что детям сложно осознавать тот факт, что задания были одинаковыми. Сначала они не верили, доказывали, что все задания разные. В конце занятия уже никто не сомневался в том, что задания были и разные, и одинаковые.

Придумываем загадки и отгадки. На доске мы крепили схему с предыдущего этапа и предложили детям создать свои загадки по такому же принципу. Аня К., Саша Т. с радостью и интересом работали над созданием загадок. Среди версий детей были такие: «Прийти ни голодным, ни сытым; ни уставшим, ни отдохнувшим; ни красивым, ни страшным; ни полным, ни худым». В качестве домашнего задания мы предложили детям придумать отгадки к этим заданиям.

Как и на предыдущих занятиях, ребята с интересом включались в обсуждение сказки. Мнения детей разделились: кто-то считал, что задания простые, кто-то – что сложные. Некоторые говорили, что все задания одинаковые, однако большинство отмечали, что задания разные. После проработки диалектической задачи, ребят пришли к выводу, что задания были одновременно и одинаковыми, и разными.

Занятие 9-10. Сказка «Скатерть, баранчик и сума».

Сюжет этой сказки интересный и поучительный. Журавль преподносит старику подарки, а он в свою очередь теряет их по очереди из-за своей глупости. Сначала журавль дарит скатерть-самобранку, затем волшебного баранчика. Богатый хозяин обманом забирает дары, подменяя их на другие. Третьим подарком журавль решает проучить старика, дарит ему суму с молодцами, которые бьют всех без разбора. Благодаря этому подарку, оказавшись под ударами молодцев, старик понимает, как обманул его богатый хозяин. Именно этот подарок помогает старику вернуть предыдущие два подарка. Здесь с личностью старика происходит превращение, то есть изменение, он умнеет. Таким образом в сказке наблюдается эффект замыкания: сначала предмет кажется привлекательным, затем он причиняет боль, но благодаря этому данный подарок приносит пользу.

Чтение и первое обсуждение сказки. После чтения сказки мы спрашивали детей:

– «Что произошло со стариком на болоте? »

– «За что журавль подарил подарок старику?»

– «Что случилось с волшебной скатертью?»

– «Что заметил старик, когда принес скатерть домой?»

– «На что рассчитывал старик? Как на самом деле все оказалось? »

– «О чем подумал старик, когда обнаружил, что скатерть не волшебная?»

– «Какой второй подарок подарил журавль? Что случилось с подарком?

Что увидел старик, когда принес баранчика домой?»

– «О чем подумал старик, когда баранчик не дал ему золото? »

– «Что старик сказал журавлю, когда пришел к нему с баранчиком?»

– «Какой третий подарок получил старик от журавля? Понравился старику подарок? Почему журавль подарил такой подарок? Как использовал старик волшебную суму?»

Дети испытывали трудности в понимании простодушности старика. Они не осознавали, что старик не понимает обмана. На вопрос: «Что заметил старик, когда принес скатерть домой?» Стефания З. отвечала: «Заметил, что журавль его обманул». Они не брали во внимание внутренние составляющие старика, что подарок он потерял по собственной глупости. Тогда мы спросили: «Мог ли старик избежать потери подарков?». Артем Н, Лиза П. отвечали: «Да, если бы не рассказал про подарки». Так дети пришли к выводу, что старик был глупый.

Разыгрывание сказки по ролям. В этой сказке развитие действий происходит за счет хитрости героев. Сначала богатый мужик хитростью ворует подарки, а когда старик приходит с сумой, то сам оказывается обманутым. Проигрывание сказки поможет детям понять, что одну и ту же ситуацию персонажи рассматривают по-разному. Чтобы прийти к этому выводу, необходимо использовать специальные вопросы. Во время того, как старик забирает обычную скатерть: «Знал ли хозяин, что скатерть перед стариком уже не волшебная? Как это можно показать, что он обманул старика и хочет, чтобы старик не заметил этого? Догадывается ли старик, что его обманули? Как это можно показать?»

В этой сказке детям придется попытаться показать сложные эмоции: наивность, хитрость, простодушие. Мы, со своей стороны, помогали детям, подсказывали, как можно мимикой, жестами показать данные состояния. В этой сказке проигрывание стоит раньше решения проблемной ситуации, так как драматизация поможет детям в решении проблемных ситуаций в дальнейшем.

Решение диалектической задачи. Мы задали детям противоречивое положение: «Старик был умным или глупым?»

Дети сказали, что старик был глупый, когда его обманули и забрали подарки и умным, когда забрал подарки обратно. Так, дети не замечали самого момента превращения, когда же старик поумнел.

Превращение со стариком происходит после того, как его побили сорок молодцев из сумы. До детей необходимо донести, что герой стал другим, хотя по сути остается таким же. Мы перечитали этот эпизод сказки с детьми. Дети говорили о том, что старик сам понял, что вел себя глупо, журавль ему не подсказывал, старика проучила сума.

Дети отвечали по принципу предыдущих занятий: «Старик был и умным, и глупым». Однако, в этой сказке эти характеристики старик проявлял в разных эпизодах. После уточняющих вопросов ребята ответили: «В начале сказки старик был глупый, а потом – стал умным».

Изображая это моделью с помощью квадратиков, нужно предложить детям изображение стрелки от одного квадрата к другому, показывающей превращение старика из глупого в умного.

Как и в предыдущих занятиях наблюдалось расхождение мнений детей относительно того, глупый старик или умный. В итоге ребята пришли к мнению, что сначала старик был глупым, а потом поумнел.

Занятие 11-12. Сказка «О щуке зубастой». Чтение и первое обсуждение сказки. После чтения сказки мы спрашивали детей:

– «Опишите начало сказки».

– «Как вы считаете, жили ли какие-то рыбы в реке до появления щуки? Как вы об этом догадались? Ведь сказка начинается со слов: «Однажды родилась в реке щука».

– «Ребята, кто может назвать, какие рыбки там еще были?»

– «Почему другие рыбы удивлялись?»

– «Какие необычные слова вы заметили в сказке? Может кто-то помнит, как звучало слово, которое обозначает «удивлялись?»»

- «Что за слово такое странное «дивовались»? На какое слово похоже?»
- «Как щука вела себя в реке?»
- «Если бы щука и дальше поедала рыбок, то что бы произошло?»
- «Какой совет рыбкам дал Ерш Ершович?»
- «Куда рыбки решили уплыть?»
- «Что произошло потом? Спаслись ли рыбки?»
- «Что произошло, когда рыбки уплыли?»
- «Почему щука тоже попала на крючок?»
- «Чем закончилась сказка про щуку?»

Мы объяснили значение необычных слов, их в сказке достаточно много. Со словом «дивовались» дети испытывали затруднения. Мы подсказали, что слово происходит от слова «диво», что значит чудо. На вопрос: «Спаслись ли рыбки?» Саша Т. говорили: «Нет, они хотели, но сами попались на крючок». На вопрос: «Почему щука тоже попала на крючок?» Юлия М., Дима М., Милана М. отвечали: «Что она была голодная, поэтому попала, ведь рыбки все уплыли, ловить было некого». После обсуждения дети пересказали историю.

Решение диалектической задачи. На этом этапе мы поставили перед детьми противоречивую ситуацию: «Почему щука все-таки попала на крючок в конце сказки?» Обратите внимание на то, что рыбак все время сидел на реке, а щуку поймал не сразу. Могла щука в начале сказки попасть на крючок? Ребята отвечали: «Щука хотела кушать, поэтому попала». Тогда мы обратили внимание детей на то, что вокруг было много рыбы, чтобы покушать.

Далее мы занялись построением модели: «Давайте мы щуку злую, голодную, заменим черным квадратом, а щуку добрую, сытую, обозначим белым». При этом показывали детям иллюстрацию щуки в окружении рыбок и спрашивали: «Каким квадратом в этом случае заменим щуку? Почему она была голодная?». Заменяем щуку черным квадратом. При иллюстрации другой картинке, где щука охотится за рыбками, мы говорили: «А как

заменим щуку на этой картинке? Она сытая или голодная?». Заменяем щуку белым квадратом. Берем картинку, на которой щука заглатывает крючок и спрашиваем, каким квадратиком заменим здесь. Черным квадратиком заменяем щуку.

В результате появляется серия из трех квадратов. Спрашиваем детей: «Почему щука сразу не попала рыбаку, ведь она была голодная». Дети отвечали: «Что она питалась рыбой, вот и не попадалась». В конце обсуждения, мы пришли к выводу, что щука сама виновата в том, что ее поймали. Так как сама всех съела и бросилась на червяка.

Сочинение сказки. Мы спросили у детей: «Как заканчивается сказка: хорошо или плохо?». Ребята говорили: «Что плохо». Тогда мы предложили им придумать новую сказку, начав ее так: «В другой реке тоже родилась зубастая щука и стала рыбок всех ловить. Но в реке жил старенький Ерш Ершович. Подплыл он к щуке и рассказал ей, как плохо закончилось все в реке Шексне. Щелкнула щука зубами: «А что же мне делать? Если я не буду рыбок есть, я буду голодная, а если буду есть, то всех переем и на крючок попаду! Как же мне быть?»

Далее дети сами придумывали конец истории. Нужно было постараться придумать так, чтобы и рыбки жили в реке, и щука была сытая. Истории были разные. В некоторых дети говорили: «Что щуке надо начать питаться травой, или ракушками. Некоторые ребята придумали, чтобы щука съедала по несколько рыбок в день, тогда и рыбки будут жить, и щука будет сытая». После обсуждения желающие ребята нарисовали иллюстрацию к своей сказке.

По итогу всех занятий мы похвалили и поблагодарили ребят за их активность, отметили, что нам было очень приятно работать с ними. Дети отметили, что им было интересно работать по сказкам.

Таким образом, развивающие занятия по развитию творческого мышления детей 5-6 лет были направлены на изучение сказок, с последующим обсуждением и проигрыванием. В каждой сказке решалась

диалектическая задача, какое-либо противоречие. Постановка проблемных вопросов помогала развитию мышления детей, так как от детей требовалось решение противоречивой задачи, требующей неоднозначного ответа.

После завершения развивающих занятий мы провели повторную диагностику для определения динамики уровня развития творческого мышления у детей 5-6 лет.

2.3 Динамика уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления

После проведения развивающих занятий мы провели повторную диагностику для определения динамики уровня развития творческого мышления. Для этого использовались диагностические методики, описанные в параграфе 2.1.

Диагностическая методика «Тест креативности Э.П. Торренса».

Количественные результаты сравнительного анализа беглости представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты сравнительного анализа беглости творческого мышления (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	8	62%	9	64,2%
Средний	4	31%	5	35,8%
Высокий	1	7%	–	–

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 8 детей (62%). У этих детей наблюдались значительные трудности в процессе выполнения задания, они показали низкий уровень продуктивной творческой деятельности. У Димы М., Ромы Е., Саши Т., Паши К., Миланы М., Юли М. и Марата Н. по результатам субтеста 2 и 3 сделали одинаковые ошибки, не до

конца заполнили фигуры в субтесте 2. Использовали крупные рисунки в субтесте 3, выходили за пределы пары вертикальных линий. Тимофей А в субтесте 3 изобразил несколько неадекватных картинок и схожие между собой.

Средний уровень был выявлен у 4 детей (31%). Эти дети чувствовали себя не достаточно уверенно при выполнении задания, уровень продуктивной творческой деятельности у них не достаточно развит. Аня К., Стефании З., Лиза П. и Катя Е. в субтесте 2 показали неплохой результат при выполнении поставленных требований в задании. В субтесте 3 нарисовали уверенно крупные фигуры, но встречались похожие рисунки.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (7%). У этого ребенка продуктивная творческая деятельность развита на достаточном уровне. У Артема Н. было нарисовано большое количество крупных рисунков с детальным изображением сюжета.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 9 детей (64,2%). У этих детей наблюдались значительные трудности в процессе выполнения задания, они показали низкий уровень продуктивной творческой деятельности. Ваня Е., Вика Р. Кирилл С., Маша К. показали себя достаточно уверенно в субтесте 2, не завершили до конца представленные образцы рисунков. Рома Х., Вероника Н., Тимофей Д., Костя С. и Таисия С. не смогли создать четкие детальные рисунки.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (35,8%). Эти дети чувствовали себя не достаточно уверенно при выполнении задания, уровень продуктивной творческой деятельности у них не достаточно развит. Олег Б., Полина С., Кира П., Андрей С. и Мия С. достаточно быстро и уверенно соединили линии между собой, получив адекватный рисунок, но при этом рисунки были простыми. Мия С. во втором субтесте подошла к своей работе более творчески, но не изобразила один рисунок.

Высокого уровня к контрольной группе на контрольном этапе выявлено не было.

Следующая шкала «Оригинальность». Является самым важным показателем творческого мышления. Высокие баллы по шкале оригинальности говорят об индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления ребенка. Шкала «оригинальности» подсчитывается по всем трем субтестам.

Количественные результаты сравнительного анализа оригинальности представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты сравнительного анализа оригинальности творческого мышления (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	7	54%	6	43%
Средний	5	38%	7	50%
Высокий	1	8%	1	7%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 7 детей (54%). Эти дети испытывали трудности при выполнении задания, что говорит о низком уровне индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления ребенка. Дима М., Катя Е., Саша Т., Паша К., Милана М. в субтесте 3 использовали часто встречающиеся названия. Встречались не законченные изображения. Юля М. и Марат Н., их ответ на рисунок был часто встречающимся ответом.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (38%). Эти дети чувствовали себя наиболее уверенно при выполнении задания. Аня К., Стефания З., Лиза П., Рома Е., Артем Н. незаконченные фигуры превращали в более оригинальные рисунки.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (8%). У этого ребенка выражены показатели индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления. Тимофей А. в не законченные фигуры добавлял

элементы, которые превращали фигуру в отдельный предмет, который потом становился частью единого рисунка.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 6 детей (43%). Эти дети испытывали трудности при выполнении задания, что говорит о низком уровне индивидуальности, уникальности, своеобразии творческого мышления ребенка. Андрей С., Олег Б., Кира П. и Маша К. не показали индивидуальности при выполнении субтеста 1. Вика Р. и Ваня Е. в субтесте 3 не проявили творческого мышления, изобразив типичные рисунки: Книга, тетрадь.

Средний уровень был выявлен у 7 детей (50%). Эти дети показали средний уровень индивидуальности и уникальности в своих работах. Полина С., Кирилл С., Таисия П. и Мия С., Рома Х. и Тимофей Д. в субтесте 3 старались изобразить рисунки более своеобразными, при этом не смогли объединить рисунки в блоки. У Кости С. незаконченные фигуры превращались в более оригинальные рисунки, но его рисунки в субтесте 1 оказались типичными.

Высокий уровень был выявлен у 1 ребенка (7%). У этого ребенка выражены показатели индивидуальности, уникальности. Вероника Н. в субтесте 2 и субтесте 3 использовала оригинальные ответы и необычные рисунки. Добавляла много элементов для создания единого сюжета в рисунке.

Шкала «Абстрактность названия» – показывает способность вычленять главное, умение понимать смысл проблемы, за что отвечают мыслительные операции синтеза и обобщения.

Количественные результаты сравнительного анализа абстрактности представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Результаты сравнительного анализа абстрактности творческого мышления (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	9	69%	8	57,2%
Средний	2	16%	5	35,7%
Высокий	2	15%	1	7,1%

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 9 детей (69%). У этих детей наблюдается низкий уровень показателя способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Аня К. и Саша Т. нарисовали и дали своим рисункам очевидные названия, обозначающие класс: булочка, лимонад. Дима М., Тимофей А., Артем Н., Паша К., Милана М., Юлия М. и Марат Н, их рисунки содержали простые описательные названия, описывающие конкретные свойства нарисованных объектов.

Средний уровень был выявлен у 2 детей (16%). Эти дети чувствовали себя неуверенно при выполнении задания, что говорит о среднем уровне способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Но с помощью педагога Стеша З. и Лиза П. давали своим рисункам названия описывающие чувства и мысли, проявили находчивость и творческий подход; в их рисунках встречались образно описательные названия.

Высокий уровень был выявлен у 2 детей (15%). Эти дети показали способность вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Катя Е. и Рома Е. дали абстрактные и философские названия некоторым своим рисункам; рисунки, которые описывали чувства и мысли.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 8 детей (57,2%). У этих детей наблюдался низкий уровень показателя способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Олег Б., Маша К., Андрей С., Тимофей Д., Ваня Е. нарисовали и дали рисункам очевидные названия. Не до конца заполнили фигуру, фигуры получились неадекватными. Кира П.,

Вика Р., Рома Х. проявили минимальное творческое мышление, нарисовав самый простой рисунок и дав простое название.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (35,7%). Эти дети чувствовали себя неуверенно при выполнении задания, что говорит о среднем уровне способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Вероника Н., Кирилл С., Таисия П., Полина С. и Мия С. использовали простые описательные названия, описывающие конкретные свойства нарисованных объектов, а так же образные описательные названия, описывающие чувства.

Высокий уровень был выявлен у 1 детей (7,1%). Этот ребенок показал высокий уровень способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы. Костя С. дал своим рисункам абстрактные и философские названия, присутствовали рисунки, которые описывали чувства и глубокие мысли.

Шкала «Сопrotивление замыканию» подсчитывается только во втором субтесте. Оценка от 0 до 2 баллов. Показатель указывает на способность ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка.

Количественные результаты сравнительного анализа сопротивлению замыканию представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты сравнительного анализа сопротивлению замыканию творческого мышления (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	4	31%	10	71,5%
Средний	7	54%	4	28,5%
Высокий	2	15%	–	–

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 4 детей (31%). Низкий показатель этих детей указывает на низкий уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Аня К., Милана М., Паша К. и Марат Н. замыкали некоторые фигуры самым быстрым и простым способом, с помощью прямой линии.

Средний уровень был выявлен у 7 детей (54%). Средние показатели этих детей указывают на средний уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. В работах Димы М., Тимофея А, Лизы П., Артема Н, Саши Т., Кати Е. и Юли М. встречалось быстрое и простое замыкание фигур, стимульная фигура не замыкалась вообще.

Высокий уровень был выявлен у 2 детей (15%). Эти дети показали достаточно высокий уровень способности долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Стефания З. и Рома Е. замыкали свои фигуры с помощью сложной конфигурации, оставаясь открытой частью закрытой фигуры.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 10 детей (71,5%). Низкий показатель этих детей указывает на низкий уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. Олег Б. и Андрей С. замыкали некоторые фигуры самым быстрым и простым способом, с помощью прямой линии. У Киры П., Маши К., Вики Р., Ромы Х., Тимофея Д., Кости С., Таисии С. и Мии С. наблюдалось быстрое и простое замыкание, но при этом фигуры дополнялись деталями снаружи.

Средний уровень был выявлен у 4 детей (28,5%). Средние показатели этих детей указывают на средний уровень способности ребенка долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунка. В фигурах Вани Е., Полины С., Вероники Н., Кирилла С. встречалось быстрое и простое замыкание фигур, некоторые стимульные фигуры не замыкались вообще, оставаясь открытой частью рисунка.

Шкала «Разработанность» оценивается во всех трех субтестах. Показывает способность к детальной проработке придуманных рисунков.

Количественные результаты сравнительного анализа разработанности представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты сравнительного анализа разработанности творческого мышления (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Низкий	5	38,5%	6	42,9%
Средний	5	38,5%	8	57,1%
Высокий	3	23%	–	–

В экспериментальной группе низкий уровень был выявлен у 5 детей (38,5%). У этих детей низкий уровень способности к детальной проработке придуманных рисунков. Дима М., Аня К., Саша Т., Милана М. и Юлия М. хороший результат показали в 1 субтесте, их рисунки были более насыщенные и детально проработаны. Но во 2 и 3 субтестах предметы часто повторялись, имея одинаковые цвета и фигуры.

Средний уровень был выявлен у 5 детей (38,5%). У этих детей средний уровень способности к детальной проработке придуманных рисунков. Тимофей А., Паша К., Лиза П, Артем Н. нарисовали в рисунках существенные детали, дополняющие исходную стимульную фигуру. Марат

Н. показал в последующих 2 субтестах не плохой результат, имея различные фигуры, прорисовывая существенные детали.

Высокий уровень был выявлен у 3 детей (23%). Эти дети показали высокий уровень способности к детальной проработке придуманных рисунков. Рома Х., Стефания З. и Катя Е. дополнили свои рисунки большим количеством деталей и предметов, имеющих разные цвета и формы, встречалось большое количество отличительных деталей.

В контрольной группе низкий уровень был выявлен у 6 детей (42,9%). У этих детей низкий уровень способности к детальной проработке придуманных рисунков низкий. У Олега Б., Вики Р., Ваня Е., Рома Х., Киры П. и Андрея С. рисунки были во 2 и 3 субтестах менее насыщенными, имели меньшее количество дополнительных деталей, имелись одинаковые формы фигур.

Средний уровень был выявлен у 8 детей (57,1%). У этих детей средний уровень способности к детальной проработке придуманных рисунков. они детально проработали и придумали неплохие идеи с фигурой. Фигуры были часто повторяющимися, но имели разные цвета, формы и размеры.

Количественные результаты исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления на контрольном этапе исследования после проведения пяти диагностических методик, представлены таблице 13.

Таблица 13 – Уровень развития у детей 5-6 лет творческого мышления (контрольный этап)

Уровень	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Ниже нормы	2	15%	5	36%
Несколько ниже нормы	3	24%	2	14%
Норма	6	46%	7	50%
Несколько выше нормы	2	15%	–	–
Выше нормы	–	–	–	–
Очень высокий	–	–	–	–

Уровень ниже нормы диагностирован у 2 детей (15%) в экспериментальной группы и 5 детей (36%) контрольной группы.

Уровень несколько ниже нормы диагностирован у 3 детей (24%) в экспериментальной группы и у 2 детей (14%) контрольной группы.

Уровень норма диагностирован у 6 детей (46%) в экспериментальной группы и у 7 детей (50%) контрольной группы.

Уровень несколько выше нормы диагностирован у 2 детей (15%) экспериментальной группы и 0% контрольной группы.

Уровень выше нормы и очень высокий диагностирован в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе не был.

Количественные результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента в экспериментальной группе приведены в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные количественные результаты констатирующего и контрольного этапов в экспериментальной группе

Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	Кол-во детей	%	Кол-во детей	%
Ниже нормы	6	46%	2	15%
Несколько ниже нормы	2	15%	3	24%
Норма	5	39%	6	46%
Несколько выше нормы	–	–	2	15%
Выше нормы	–	–	–	–
Очень высокий	–	–	–	–

В результате проведения контрольного среза по выявлению уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления, была выявлена следующая динамика в результатах в экспериментальной группе:

- количество детей с уровнем ниже нормы снизилось на 31%;
- количество детей с уровнем несколько ниже нормы увеличилось на 9%;
- количество детей с уровнем норма увеличилось на 7%;

– количество детей с уровнем несколько выше нормы увеличилось на 15%.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование сказкотерапии, иллюстрирующей представление детей о творческом мышлении, на формирующем этапе экспериментальной работы способствовало положительной динамике уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления.

- у детей повысился уровень продуктивной творческой деятельности ;
- у детей повысился уровень индивидуальности, уникальности, своеобразия творческого мышления;
- у детей увеличились показатели способности вычленять главное, умение понимать смысл проблемы, за что отвечают мыслительные операции синтеза и обобщения;
- у детей увеличились показатели способности долгое время продуцировать новые, разнообразные идеи; способность длительное время отказываться от принятия решения, для того, чтобы придумать необычную тему рисунку.
- у детей увеличились показатели способности к детальной проработке придуманных рисунков.

Сопоставляя результаты исследования с выдвинутой гипотезой, можно сделать вывод, что задачи исследования решены, цель работы достигнута, а гипотеза доказана.

Заключение

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

Формирование, раскрытие творческого потенциала происходит в детстве. В дошкольном возрасте развиваются все познавательные процессы. В это время ребенку интересно все новое, он способен видеть что-то необычное в обыденных вещах. Развивается и способность к творческому мышлению, что оказывает большое влияние на успехи в школьном обучении. Важно создать предпосылки для развития творческого мышления именно в дошкольном возрасте, так как этот период является сензитивным. Это обуславливает актуальность темы нашего исследования.

Анализ психологической литературы по теме исследования позволил выделить противоречие между актуальностью развития творческого мышления у детей и недостаточностью использования сказкотерапии для данной цели.

Были определены показатели для выявления уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления. Для изучения выделенных показателей, был осуществлен подбор диагностических методик и проведен констатирующий этап эксперимента.

На констатирующем этапе был выявлен уровень развития у детей 5-6 лет творческого мышления. Полученные данные диагностического исследования показали, что в экспериментальной группе уровень ниже нормы был выявлен у 6 детей (46%), несколько ниже нормы у 2 детей (15%), норма у 5 детей (39%), уровень несколько выше нормы, выше и высокий не было выявлено. В контрольной группе уровень ниже нормы у 5 детей (36%), ниже нормы у 2 детей (14%), норму у 5 детей (36%), выше нормы у 2 детей (14%), уровень выше нормы и высокий не выявлено.

Одним из признанных в педагогической науке и практике эффективных методов развития у детей 5-6 лет творческого мышления является сказкотерапия.

Работа по формированию у детей 5-6 лет творческого мышления в процессе сказкотерапии проходила в три этапа.

На организационном этапе мы проанализировали психологическую литературу и выделили характеристики творческого мышления у детей: беглость, оригинальность, абстрактность названия, сопротивление замыканию, разработанность.

На втором, содержательном этапе мы подобрали занятия по развитию творческого мышления посредством сказкотерапии. Для развивающих занятий мы использовали разработки и методические рекомендации к ним.

На третьем деятельностном этапе, мы применяли чтение сказок и задания к ним в процессе занятий педагога с детьми, согласно утвержденному плану педагога. На занятиях мы читали или рассказывали детям сказки, затем привлекали ребят к обсуждению содержания, задавали вопросы для лучшего понимания смысла сказки, просили детей выполнить задания на моделирование сказки, поиск и разрешение противоречий. Ребята внимательно слушали и с интересом обсуждали выбранные нами сказки, с удовольствием работали над заданиями.

Результаты контрольного среза подтвердили положительную динамику уровня развития у детей 5-6 лет экспериментальной группы творческого мышления: количество детей с уровнем ниже нормы снизилось на 31%; количество детей с уровнем несколько ниже нормы увеличилось на 9% , количество детей с уровнем норма увеличилось на 7%, количество детей с уровнем несколько выше нормы увеличилось на 15%.

Таким образом, можно сделать вывод, использование занятий по сказкотерапии на формирующем этапе экспериментальной работы способствовала положительной динамике в уровне развития у детей 5-6 лет творческого мышления. Гипотеза исследования подтвердилась.

Список используемой литературы

1. Абсалямова А. Г. Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников // Начальная школа: Плюс До и После. 2010. № 4. С. 23–26.
2. Амнуэль П. Р. Удивительный мир фантазии. Новосибирск. 1991. 254 с.
3. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование. М. 1979. 228 с.
4. Васильев И. А. Рефлексивный подход к изучению и развитию творческого мышления // Вопросы психологии. 1991. № 3. С. 103–106.
5. Вачков И. В. Развитие самосознания через психологическую сказку. М. 2007. 143 с.
6. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 5–14.
7. Волкова О. В. Развитие творческих способностей посредством сказкотерапии у детей дошкольного возраста // Сервис в России и за рубежом, 2009. № 3. С. 122–129.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. : СОЮЗ, 1997. 96 с.
9. Вьюнова Н. И., Величко Ю. В. Динамика развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста: общее и особенное // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. №4. С. 100–106.
10. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М., 1965. С. 433–456.
11. Горлова Е. Л., Кузнецова Ю. А. Теоретическое отношение к задаче у детей разного психологического возраста // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции с

международным участием. - Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. 2016. С. 413–421.

12. Дункер К. М. Психология продуктивного (творческого) мышления: Психология мышления. М., Прогресс, 1966. 264 с.

13. Ермакова Ж. Е. Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 6. С. 78–85.

14. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. СПб., 2006. 170 с.

15. Комарова Т. С. Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет. М. : Пед. общество России, 2005. 63 с.

16. Кудрявцев В.Т., Синельников В.Б. Ребенок-дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей // Дошкольное воспитание. 1995. № 9. С. 52–59.

17. Кудрявцев В. Т., Хорчева М. А. Воображение, социальная ситуация развития и школьная готовность // Детский сад: теория и практика. 2017. № 5. С. 18–36.

18. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М., 1997. 448 с.

19. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления: статьи. М., 1981. С. 149–152.

20. Лук А. Н. Мышление и творчество. М. : Политиздат, 1976. 144 с.

21. Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 12–18.

22. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 17–20.

23. Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976. 280 с.

24. Поштарева Т.В., Пилипенко И.В. Социально-психологические и педагогические условия формирования творческого мышления у детей // Символ науки, 2016. № 2-1. С. 169–172.
25. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М. : Генезис, 2010. 440 с.
26. Семенова Д. С. Сказка как метод развития творческого мышления детей // Ученые записки (АГАКИ), 2018. №1 (15). С. 108–112.
27. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления у детей. Ярославль: Академия развития, 1997. 167 с.
28. Татарина И. Н. Взаимосвязи педагогического мышления и творческого мышления детей 5-11 лет: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Татарина Инесса Николаевна. М., 2007. 164 с.
29. Торренс Э. П. Руководство творческим талантом. Прентис-Холл, 1964. 76 с.
30. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб.: СПбУПМ, 1997. 189 с.
31. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002. 264 с.
32. Чистякова Ч. Д. Творческая одаренность в развитии познавательных структур // Вопросы психологии. 1991. № 6. С. 103–111.
33. Шиян О. А. Развитие творческого мышления. Работаем по сказке: пособие для педагогов дошкольных учреждений : [для занятий с детьми 3-7 лет]. Москва : Мозаика-Синтез, 2016. 110 с.
34. Штерн В. Умственная одаренность. СПб., 1997. 124 с.
35. Vicente A. B., Melendez J. C., Garcia-Ballesteros M. Evaluation of a creativity intervention program for preschoolers // Thinking Skills and Creativity, 2013. № 10. P. 112–120.
36. Bautista A., Moreno-Nunez A., Bull R., Amsah F., Swee-Fuan K. Arts-related pedagogies in preschool education: An Asian perspective // Early childhood Research Quarterly, 2018. № 45. P. 277–288.

Приложение А

Стимульный материал к тесту Э.П. Торренса

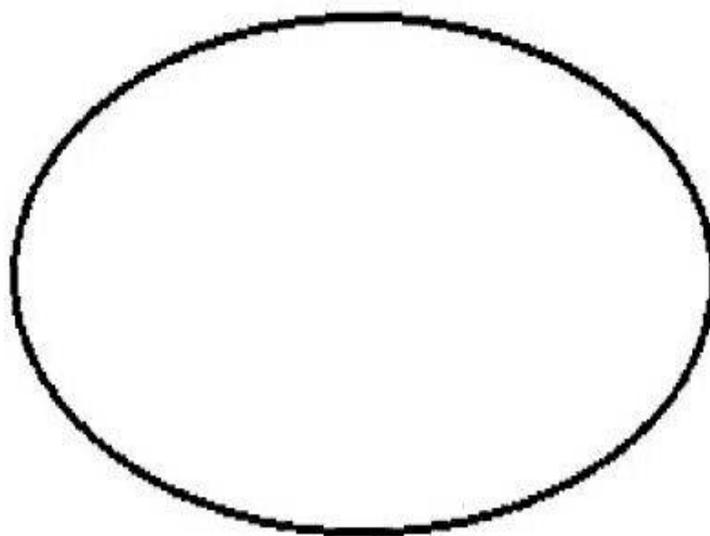


Рисунок А.1 – Стимульный материал к Субтесту 1

Продолжение Приложения А

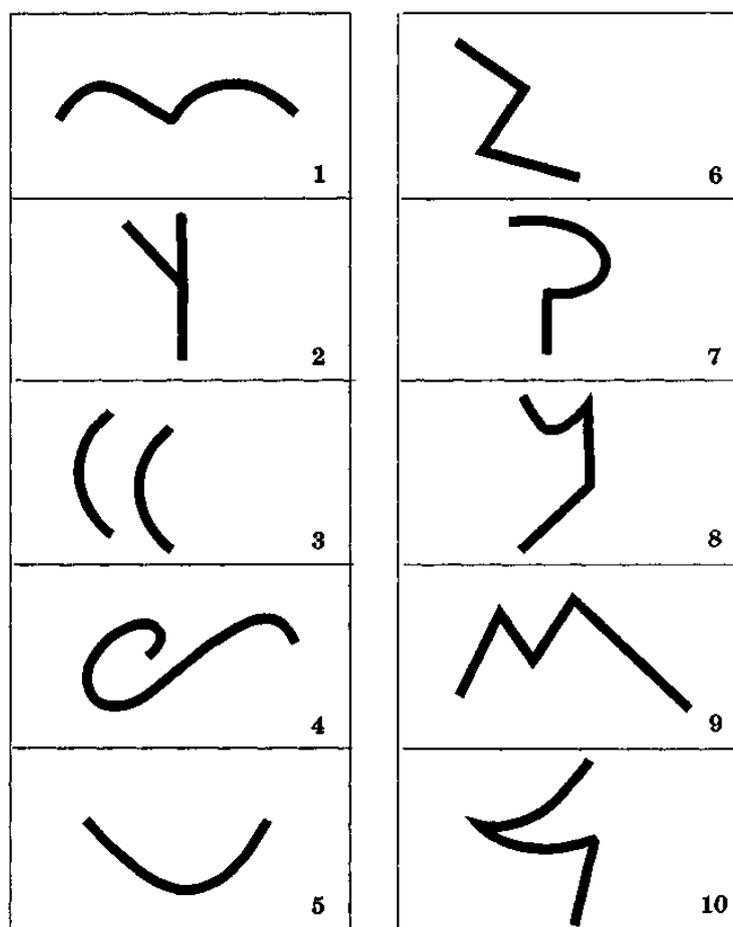
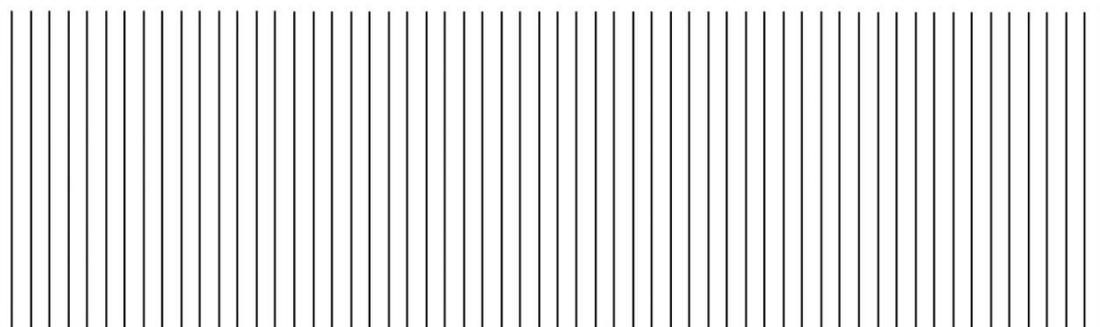


Рисунок А.2 – Стимульный материал к Субтесту 2



шаблон в уменьшенном размере

Рисунок А.3 – Стимульный материал к Субтесту 3

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем этапе

Таблица Б.1 – Результаты исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления (экспериментальная группа)

Диагностическая методика													
Экспериментальная группа													
И.Ф. ребенка	Беглость		Оригинальность			Абстрактность названий		Сопрот. замык.	Разработанность			Кол-во баллов	Уровень
	2	3	1	2	3	1	2	2	1	2	3		
Дима М.	8	8	1	2	3	0	9	11	2	57	60	32,2	ниже нормы
Аня К.	9	9	1	6	10	0	9	7	5	51	46	30,6	ниже нормы
Тимофей А.	10	11	0	7	5	1	9	9	8	45	56	32,2	ниже нормы
Стеша З.	8	12	1	8	9	2	15	17	7	66	69	42,8	норма
Лиза П.	9	14	1	7	9	1	16	13	8	64	68	42	норма
Рома Е.	10	11	0	5	8	2	13	14	9	66	67	41	норма
Артем Н.	9	11	1	7	10	0	10	13	8	65	70	43	норма
Катя Е.	9	11	1	7	9	1	20	13	8	69	69	43,2	норма
Саша Т.	8	10	1	5	8	0	8	12	9	53	51	33	ниже нормы
Паша К.	8	10	1	4	7	1	9	9	9	63	57	35,6	несколько ниже нормы
Милана М.	9	9	1	4	6	1	9	10	7	57	60	34,6	ниже нормы
Юля М.	7	11	0	7	7	1	7	10	6	55	49	32	ниже нормы
Марат Н.	8	11	0	2	7	3	7	8	6	60	70	36,4	несколько ниже нормы

Продолжение Приложения Б

Таблица Б.2 – Результаты исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления (контрольная группа)

		Диагностическая методика												
		Контрольная группа												
И.Ф. ребенка	Беглость		Оригинальность			Абстрактность названий		Сопрот. замык.	Разработанность			Кол-во баллов	Уровень	
	2	3	1	2	3	1	2	2	1	2	3			
Олег Б.	10	12	0	4	6	2	7	5	8	56	58	33,6	ниже нормы	
Вика Р.	8	9	1	7	6	1	9	12	7	59	56	35	несколько ниже нормы	
Ваня Е.	8	9	0	6	5	1	8	11	7	52	55	32,4	ниже нормы	
Полина С.	9	13	1	5	10	2	18	13	7	53	63	42,6	норма	
Рома Х.	8	8	1	5	8	1	9	10	7	53	51	32,2	ниже нормы	
Вероника Н.	8	10	0	7	5	2	26	15	8	80	69	54	норма	
Кира П.	11	11	1	6	8	0	7	6	8	56	53	33,4	ниже нормы	
Тимофей Д.	9	10	1	6	9	2	11	11	8	62	70	39,8	норма	
Кирилл С.	9	10	1	6	9	1	14	13	8	67	68	41,2	норма	
Маша К.	9	10	0	3	8	1	7	9	9	58	63	35,4	несколько ниже нормы	
Костя С.	9	12	0	5	10	3	19	12	9	78	68	45	норма	
Таисия П.	10	12	1	5	9	1	18	11	8	72	70	43,4	норма	
Андрей С.	10	12	0	4	6	2	7	5	8	56	58	33,6	ниже нормы	
Мия С.	10	12	1	6	10	1	15	11	8	68	64	41,2	норма	

Приложение В

Результаты исследования на контрольном этапе

Таблица В.1 – Результаты исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления (экспериментальная группа)

Диагностическая методика													
Экспериментальная группа													
И.Ф. ребенка	Беглость		Оригинальность			Абстрактность названий		Сопрот. замык.	Разработанность			Кол-во баллов	Уровень
	2	3	1	2	3	1	2	2	1	2	3		
Дима М.	9	10	1	5	5	2	10	11	5	60	60	35,6	несколько ниже нормы
Аня К.	10	10	1	5	9	0	8	8	6	50	45	30,4	ниже нормы
Тимофей А.	10	9	1	9	10	2	10	12	10	55	62	38	несколько ниже нормы
Стеша З.	10	11	1	7	10	1	16	16	6	67	68	42,6	норма
Лиза П.	10	12	0	5	11	2	18	12	7	65	67	41,8	норма
Рома Е.	9	10	1	6	10	2	20	16	10	71	75	61,2	несколько выше нормы
Артем Н.	10	13	1	6	11	1	9	14	7	63	69	63,4	несколько выше нормы
Катя Е.	10	10	1	5	8	1	21	12	10	70	70	43,6	норма
Саша Т.	9	9	1	3	7	0	10	11	8	54	53	55,6	норма
Паша К.	8	10	1	4	7	1	9	9	9	63	57	49	норма
Милана М.	9	9	1	4	6	1	9	10	7	57	60	34,6	ниже нормы
Юля М.	8	10	0	6	8	1	8	11	5	54	48	40,5	норма
Марат Н.	8	11	0	2	7	3	7	8	6	60	70	36,4	несколько ниже нормы

Продолжение Приложения В

Таблица В.2 – Результаты исследования уровня развития у детей 5-6 лет творческого мышления (контрольная группа)

Диагностическая методика													
Контрольная группа													
И.Ф. ребенка	Беглость		Оригинальность			Абстрактность названия		Сопрог. замык.	Разработанность			Кол-во баллов	Уровень
	2	3	1	2	3	1	2	2	1	2	3		
Олег Б.	10	12	0	4	6	2	7	5	9	56	58	34	ниже нормы
Вика Р.	9	10	1	6	7	2	10	12	7	59	56	35,8	несколько ниже нормы
Ваня Е.	8	9	0	5	8	1	10	13	7	54	55	34	ниже нормы
Полина С.	10	12	1	5	11	3	17	14	6	71	62	42,4	норма
Рома Х.	7	8	1	5	8	1	9	10	7	53	51	32	ниже нормы
Вероника Н.	8	10	0	9	13	2	26	15	8	72	67	57,2	норма
Кира П.	10	12	0	5	7	0	6	8	9	58	54	33,8	ниже нормы
Тимофей Д.	9	10	1	6	9	2	11	11	8	64	71	40,4	норма
Кирилл С.	9	10	1	6	9	1	14	13	9	67	70	41,8	норма
Маша К.	9	10	0	3	8	1	7	9	9	58	63	35,4	несколько ниже нормы
Костя С.	9	12	0	5	10	3	19	12	9	71	62	42,4	норма
Таисия П.	9	10	1	5	9	1	15	11	8	72	70	42,2	норма
Андрей С.	10	12	0	4	6	2	7	5	8	56	58	33,6	ниже нормы
Мия С.	10	12	1	6	10	1	15	11	8	68	64	41,2	норма