

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

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Развитие дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр

Обучающийся

Т.Э. Аллахвердиева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент И.В. Груздова

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

Тольятти 2024

Аннотация

В рамках бакалаврской работы рассматривается способ повышения уровня развития дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста с использованием дидактических игр.

Основная цель исследования заключается в разработке педагогических условий, способствующих развитию дивергентного мышления у младших школьников через использование дидактических игр, а также в доказательстве их эффективности в учебном процессе.

Методы исследования включают в себя теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста, а также эмпирические методы, такие как наблюдение и педагогический эксперимент, включающий три основных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Во введении определена актуальность исследования и представлены компоненты научного аппарата.

Первая глава посвящена анализу теоретической литературы по проблеме развития дивергентного мышления младших школьников.

Во второй главе представлены результаты опытно-экспериментального исследования процесса развития творческого мышления у младших школьников с использованием дидактических игр.

В заключении подведены итоги проделанной работы: анализ теоретических материалов и проведение опытно-экспериментального исследования.

Приложения содержат стимульные материалы диагностических методик.

Бакалаврская работа включает введение, две главы, заключение, 7 иллюстраций, 17 таблиц, список используемой литературы (25 источников), 4 приложения. Основной текст работы составляет 60 страниц.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы развития дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр.....	7
1.1 Проблема развития дивергентного мышления младших школьников в психолого-педагогической литературе	7
1.2 Условия развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр.....	14
Глава 2 Опытное-экспериментальное исследование процесса развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр.....	24
2.1 Исследование уровня развития дивергентного мышления младших школьников.....	24
2.2 Разработка и внедрение комплекса педагогических условий развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр.....	34
2.3 Динамика развития дивергентного мышления младших школьников	42
Заключение.....	54
Список используемой литературы.....	55
Приложение А Методика исследования быстроты мышления (Т. Ратанова, Н.Ф. Шляхта).....	57
Приложение Б Методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).....	58
Приложение В Методика «Круги» (Э. Вартег).....	59
Приложение Г Методика «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс).....	60

Введение

Современному обществу присуща высокая степень изменчивости, неоднозначности и неопределенности. Одной из основных задач начального общего образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта является формирование творческой личности с развитыми интеллектуальными навыками.

Учащиеся все чаще сталкиваются с необходимостью многовариантно мыслить, проявлять гибкость и неординарность в действиях. Для успешной самореализации в современном стремительно меняющемся обществе человеку, помимо интеллектуальных навыков и эрудиции, необходимо также иметь развитое дивергентное мышление. То есть формирование у учащихся нестандартного, отличного от банального, подхода к любой деятельности, умения мыслить широко, а также генерировать необычные идеи и находить множество вариантов решения одного и того же задания.

Развитие дивергентного мышления актуально для всех возрастов, однако младший школьный возраст считается сенситивным, поскольку в эти годы у детей закладывается психологическая предпосылка в интеллектуальном развитии. Вопросы о структуре и характерных признаках дивергентного мышления имели своих исследователей и получили научно-теоретическое обоснование в трудах многих отечественных ученых, среди них можно назвать такие имена как Л.С. Выготский, Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Дж. Гилфорд. Выделенные исследователи считали важным развитие и формирование креативной, всесторонне развитой личности, обосновали сущность и механизмы развития качеств креативности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования позволил выделить противоречие между необходимостью развития дивергентного мышления у младших школьников и недостаточным использованием дидактических игры в процессе обучения.

Проблема исследования: каковы педагогические условия развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр?

Исходя из актуальности данной проблемы, была сформулирована тема бакалаврской работы: «Развитие дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр».

Цель исследования: разработать комплекс педагогических условий развития дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр и доказать их эффективность в процессе обучения.

Объект исследования: процесс обучения младших школьников в дидактических играх.

Предмет исследования: развитие дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр.

Гипотеза исследования: развитие дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр будет эффективно, если организовать непрерывную работу по развитию дивергентного мышления младших школьников; подобрать дидактические игры в соответствии с показателями дивергентного мышления; применять дидактические игры с учетом индивидуальных особенностей младших школьников.

Задачи исследования:

1. Осуществить психолого-педагогический анализ литературы по проблеме исследования;
2. Выявить уровень развития дивергентного мышления младших школьников;
3. Разработать и реализовать комплекс педагогических условий развития дивергентного мышления у младших школьников;
4. Доказать эффективность разработанного комплекса педагогических условий развития дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр.

Теоретико-методологической основой исследования выступают положения, характеризующие сущность дивергентного мышления (Д.Б. Богоявленская, Дж.П. Гилфорд, Е.Е. Туник); теоретические разработки, описывающие особенности формирования мышления учащихся младших классов (Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн и другие); исследования о применении игровых методов обучения для развития мышления младших школьников (К.М. Гуревич, Д.Б. Эльконин и другие).

Методы исследования: теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития дивергентного мышления младших школьников; эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы).

Теоретическая значимость: проведен анализ источников по вопросу характеристик и особенностей развития дивергентного мышления младших школьников, раскрыты условия развития дивергентного мышления младших школьников в процессе обучения в начальной школе.

Новизна исследования: разработан и внедрен комплекс педагогических условий, направленный на развитие дивергентного мышления младших школьников.

Практическая значимость исследования состоит в том, что сконструированные педагогические условия, которые связаны с построением содержания дидактических игр, позволили повысить эффективность процесса обучения младших школьников, нацеленного на развитие качеств дивергентного мышления детей младшего школьного возраста.

Экспериментальная база исследования: ГБОУ СОШ № 10 города Жигулевска. В исследовании приняли участие обучающиеся вторых классов: 25 учащихся 2 «А» класса и 25 учащихся 2 «Б» класса.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 7 рисунков, 17 таблиц, список используемой литературы (25 наименований), 4 приложения. Основной текст работы изложен на 60 страницах.

Глава 1 Теоретические основы развития дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр

1.1 Проблема развития дивергентного мышления младших школьников в психолого-педагогической литературе

Период обучения в начальной школе играет значимую роль в дальнейшем формировании личности ребенка. Именно в этот период активизируются основные когнитивные процессы, развивается воображение и фантазия, формируются навыки анализа, обобщения и мышления. «Младший школьный возраст соответствует периоду обучения в начальной школе. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка и становится определяющим в системе других психических функций» [11, с. 46].

Согласно исследованиям Л.С. Выготского [7], в процессе учебной деятельности происходит интеллектуализация психических процессов и формирование их произвольности. «Особенности развития мышления детей в возрасте от 6 до 11 лет, которые на первый взгляд ограничивают детские возможности, на самом деле являются плодородной почвой для развития дивергентного мышления» [7, с. 435].

В современной психологии под мышлением понимается «процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщённым и опосредованным отражением действительности; высшая форма творческой активности» [23, с. 277].

Различные трактовки понятия «мышление» представлены в работах многих исследователей, каждый из которых раскрывает его сущность с разных сторон. Одни ученые считают, что мышление – это сложный процесс обработки информации, включающий в себя анализ, синтез и оценку полученных данных. Другие считают, что мышление – это способность к творческому решению проблем и постановке новых задач.

«Мышление как акт, который возникает только тогда, когда у субъекта существует соответствующий мотив, делающий задачу актуальной, а решение ее необходимым, и когда субъект оказывается в ситуации, для выхода из которой у него нет готового решения – привычного или врожденного определяет А.Р. Лурия». [14, с.384].

С.Б. Давлетчина связывает мышление с интеллектуальной деятельностью и характеризует его как «процесс решения задач, связанный с открытием человеком нового знания для себя» [10, с. 25].

Д.Б. Богоявленская подчеркивает, что «мышление позволяет оперировать полученной извне информацией: анализировать ее, трансформировать, устанавливать связи между явлениями, предметами и их свойствами, создавать новые связи, вырабатывать решения, выборы и выводы» [4, с. 217].

Изучив особенности психического развития младших школьников, И.Н. Евтухова отмечает, что в эти годы «происходит осознание детьми собственных мыслительных операций, что помогает им осуществлять самоконтроль в процессе познания. В процессе обучения развиваются также такие качества ума, как самостоятельность, гибкость» [12, с. 47].

В рамках современной педагогической практики начальной школы наблюдается наличие обширного спектра методик, направленных на стимулирование дивергентного мышления учащихся младших классов. Исследование, проведенное на основе педагогического опыта, указывает на ключевые формы, способствующие развитию дивергентного мышления среди учащихся начальной школы. К ним относятся образовательная деятельность в рамках урока, участие в кружках и факультативах, проведение экскурсий, а также участие в учебно-исследовательских проектах. Обучающиеся начальных классов подвергаются воздействию различных методических подходов, включая поисковый метод, словесные и игровые упражнения, практические задания, применение информационных технологий и

компьютерных программ, а также методики, основанные на художественном творчестве и использовании индивидуального опыта учащихся.

«Развивать способности к дивергентному мышлению у учащихся начальных классов школы требует от педагога внимания к специфическим особенностям детского творческого процесса и акцента на ключевых аспектах развития дивергентного мышления. П.П. Блонский выделил характерные черты дивергентного мышления, в частности, склонность детей к фантазированию, которое часто носит не критический и скученный характер, а также ограниченность их фантазии. Основопологающим фактором, влияющим на дивергентность мышления у детей, является их личный опыт: степень воображения и творческой активности напрямую коррелирует с объёмом и разнообразием прошлого опыта индивида. Из этого следует первостепенное условие в процессе формирования дивергентного мышления у учащихся начальных классов: для стимулирования у них способности к творческому решению математических задач необходимо в первую очередь уделить внимание развитию их математических знаний и созданию надёжной эмпирической базы для воображения» [4, с. 189].

Исходя из анализа литературы, можно сделать вывод о том, что мышление представляет собой сложный структурный процесс, требующий постоянного развития. Если в дошкольном возрасте детям характерно наглядно-действенное мышление, то в младшем школьном возрасте в первые два года обучения на первый план выступает наглядно-образное мышление, позволяющее анализировать и синтезировать предметы, оперируя лишь образами, без непосредственного контакта с ними. Данная мысль находит подтверждение в работах И.Н. Евтуховой. Автор отмечает, что «в 1-2 классе у детей преобладает направленность на решение конкретных задач; анализ учебного материала осуществляется в наглядно-действенном и наглядно-образном плане; суждения о предметах и явлениях выносятся по их внешним признакам; умозаключения основываются на наглядных предпосылках;

выводы делаются без опоры на логические аргументы путем прямого соотнесения суждений с воспринимаемыми сведениями» [12, с. 48].

«Однако к 3 и 4 классу совершается переход к словесно-логическому мышлению. В этом возрасте, как подчеркивает П.Я. Гальперин, дети могут отследить связь между отдельными элементами усваиваемой информации, соотношениями между понятиями через наглядные изображения и описания; усваивают классификацию; формируется аналитико-синтетический тип деятельности; осваивается действие моделирования; развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, сравнивать, обобщать, конкретизировать» [8, с. 453].

Одна из известных классификаций мышления была предложена американским психологом. Дж. Гилфорд выделил два вида мышления – конвергентное и дивергентное, а также указал принципиальное различие между данными операциями.

Согласно исследованиям Дж. Гилфорда «конвергентное мышление – это линейное, логическое мышление, направленное на поэтапное выполнение, оно предполагает поиск единственного правильного решения; дивергентное мышление – это альтернативное творческое мышление, направленное на поиск множества оригинальных решений одной поставленной задачи или проблемы» [9, с. 49].

В научной статье С.А. Мягкова и В.Э. Морозов отмечают, что «формирование дивергентного и конвергентного мышления актуально для всех возрастов, в том числе и для младших школьников. Их мышление формируется в процессе обучения и приобретает новую направленность и содержание. Современный школьник знает много, но количество информации всё увеличивается. Возникает потребность не только в запоминании новой информации, но ещё в большей степени оперировать ею, находить необычные, нестандартные решения проблем» [17, с. 85]. Способность к поиску оригинальных идей подразумевает развитое дивергентное мышление.

Заслуга открытия понятия «дивергентное мышление» принадлежит Дж. Гилфорду, который впервые применил его в своих работах и охарактеризовал как «тип мышления, идущий в различных направлениях, что позволяет менять направление поиска в процессе нахождения ответов на различные вопросы, что ведет к появлению всега разнообразных и неожиданных решений и результатов» [9, с. 453].

В психолого – педагогической литературе существует множество трактовок дивергентного мышления. Ряд исследователей раскрывают сущность данного понятия с разных позиций, анализируя и характеризуя особенности его развития.

Особенностью дивергентного мышления, по мнению многих исследователей, является творческий подход к решению задач. Только в тех случаях, когда человек не прибегает к стандартным способам решения проблемы, он выдает новые идеи. При решении заданий дивергентного типа учащиеся проявляют творчество, выходят за рамки шаблонного: фантазируют, находят множество различных решений одного задания, выдвигают нестандартные идеи, отличающиеся оригинальностью.

Определение данного понятия представлено в психологическом словаре Р.С. Немова: «Дивергентное мышление – это отклонение в любую сторону от намеченной цели или расхождение из одной точки направлений в разные стороны; способность подключать и использовать информацию одновременно из разных областей знаний» [18, с. 558].

Иная формулировка представлена в исследованиях Ж. Пиаже, который определяет дивергентность как «опосредованную воспитанием и личным опытом самостоятельность мышления и действия» [21, с. 424].

Дивергентное мышление в словаре А. Ребера трактуется как «мышление, которое характеризуется процессом «движения в разных направлениях», расхождением идей с тем, чтобы охватить различные аспекты, имеющие отношение к данной проблеме» [23, с. 127].

Э.П. Торренс определяет дивергентное мышление как «мышление, способствующее поиску неординарных идей. Оно предполагает, что один вопрос может иметь несколько ответов, что и является условием порождения оригинальных идей и самовыражения личности» [21, с. 534].

В соответствии с исследованиями Д.Б. Богоявленской можно привести следующую трактовку: «Дивергентное мышление – это «способность широко рассуждать, возможность видеть другие качества рассматриваемого объекта» [4, с. 217].

Однако М.С. Кречетова и А.А. Трофимова определяют дивергентное мышление как «способность генерировать множество возможных решений задач с последующим выделением наиболее эффективных приемов, интерпретировать условие задачи, мысля при этом не только линейно» [13, с. 138]. А также указывают на важность использования задач дивергентного типа, считая, что в ходе их выполнения «у детей развиваются такие качества, как оригинальность, гибкость, беглость мышления, легкость ассоциирования, сверхчувствительность к проблемам и другие качества и способности, необходимые в творческой деятельности» [13, с. 138].

Е.И. Петух определяет дивергентное мышление как «альтернативное мышление, отступающее от логики. Дивергентная задача имеет множество решений и несколько ответов» [20, с. 34]. Автор считает, что «дивергентное мышление является новым продуктом деятельности. Задания младшие школьники могут выполнять по задумке педагога, с его помощью, однако ребёнок может предложить такие решения, которые уже использовались в практике, но он додумался до него самостоятельно. Именно в этом случае проявляется дивергентное мышление, основанное на интуиции, догадке и самостоятельном мышлении» [20, с. 34].

В статье Н.И. Белоцерковец и И.В. Чупаху дано следующее определение: «Дивергентное мышление представляет метод мышления, подразумевающий под собой нахождение нескольких решений для одной задачи, путем творческого подхода. Причём эти решения равносильны по

правильности и соответствуют одному и тому же объекту. Такой тип мышления берет за основу креативность и воображение» [3, с. 177].

Н.И. Белоцерковец и И.В. Чупаха считают, что «дивергентное мышление является новым продуктом деятельности. Задания дети могут выполнять по задумке учителя, с его помощью, однако ребенок может предложить такие решения, которые уже использовались в практике, но он додумался до него самостоятельно. Именно в этом случае проявляется дивергентное мышление, основанное на интуиции, догадке и самостоятельном мышлении ученика. Важным является психологический механизм деятельности, в момент решения которой развивается умение решать нестандартные, нешаблонные задачи» [3, с. 178].

«Дж. Гилфорд сформировал модель интеллекта, имеющую три измерения: содержание, операции и результаты мышления. Дивергентное мышление относится к измерению операций» [9]. Ученый описал 120 особенностей человеческого интеллекта, среди них он выделил шесть параметров дивергентного мышления, среди которых присутствуют оригинальность мыслительных процессов, гибкость процесса мышления и иные. «На основе работ Дж. Гилфорда были выделены свойства дивергентного мышления: беглость предполагает количество идей, возникающих в единицу времени; гибкость рассматривается как способность достаточно быстро переключаться с одной идеи на другую; оригинальность связана со способностью создавать идеи, отличающиеся от общепринятых стандартов; любознательность как проявление чуткости и внимательности к окружающему миру; способность к выдвижению гипотез; ирреальность как проявление иллюзорности; фантастичность, то есть оторванность идеи от реальности; способность к анализу и синтезу; способность совершенствовать объект» [9, с. 49].

«Однако сокращенный перечень, состоящий из 4 основных свойств, в практических исследованиях применяется гораздо чаще: беглость, гибкость, оригинальность и законченность (завершенность идей). Беглость мышления

определяется умением находить множество идей в единицу времени. Если говорить про развитие гибкости мышления в процессе обучения младших школьников, она предполагает умение переключаться от одной мысли к другой. Оригинальность мышления характеризуется умением предлагать нестандартные идеи, которые отличаются уникальностью. Законченность идей, в свою очередь, подразумевает способность совершенствовать объект путем добавления деталей» [9, с. 49].

Таким образом, на основе анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования можно сказать о том, что дивергентное мышление подразумевает способность нестандартно и оригинально мыслить, позволяет видеть разнообразные варианты решения задач и находить альтернативные подходы. Развитие дивергентного мышления в период обучения детей в начальной школе наиболее целесообразно, поскольку основа для подготовки к творческому труду закладывается именно в младшем школьном возрасте.

1.2 Условия развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр

В психологической науке термин «дивергентное мышление» используется для описания когнитивного процесса, отличающегося от классической дедуктивной логики. Дивергентная задача характеризуется наличием множества корректных решений, что делает её отличительной чертой творческого мышления. Дивергентные задачи охватывают широкий спектр предметных областей. Стоит отметить, что в повседневной жизни человек часто сталкивается с ситуациями, где одно условие предполагает множество корректных решений, что требует осмысленного поиска альтернативных путей решения. Исследователи считают, что способность к мышлению в различных направлениях является фундаментом творческого процесса. В свете этого, педагоги стоят перед необходимостью разработки и

применения соответствующих методик, способствующих развитию творческого мышления, поскольку традиционные образовательные подходы уже не отвечают требованиям современного образовательного контекста.

В результате создания определенных педагогических условий, под которыми понимается совокупность внешних факторов, осуществляется развитие дивергентного мышления у младших школьников.

Развитие дивергентного мышления в младшем школьном возрасте представляет собой целенаправленный непрерывный процесс. Во время обучения в начальной школе активизируются когнитивные процессы, среди которых в данный возрастной период мышление становится ведущим. Дети в этом возрасте активно учатся решать задачи, анализировать информацию, делать выводы. Именно развитие мыслительных способностей позволяет им успешно учиться и адаптироваться к новым условиям. Важно поддерживать интерес учеников, стимулировать их креативное мышление и развивать аналитические способности. Обучение должно быть интерактивным, чтобы дети могли лучше усваивать информацию и применять полученные знания на практике.

Данная мысль также отражена в статье С.А. Мягковой и В.Э. Морозова: «одним из условий успешного развития дивергентного мышления обучающихся является включение в современный процесс обучения интерактивных технологий, которые позволяют школьникам взаимодействовать между собой. Интерактивными технологиями называют такую форму организации обучения, при которой процесс познания невозможен без диалогового общения, ведущего к взаимопониманию, к вовлечению всех обучающихся в обсуждение тем, взаимодействию, к совместному решению учениками коллективных задач, к умению презентовать результаты индивидуальных работ» [17, с.86].

Д.Б. Эльконин определяет связь между дивергентным мышлением и учебной деятельностью: «Ведущая деятельность устанавливает возрастные виды деятельности, которые дифференцируются в ней же, это говорит о том,

что дивергентное мышление и креативность напрямую направлены и относятся к учебной деятельности. Чем больше приобретает учащийся навыков и умений, тем эффективнее будет развиваться дивергентное мышление. Учебная деятельность возлагает на учащихся постоянную активность, это приводит к развитию умственных способностей, которые являются основой дивергентного мышления и креативности» [25, с. 36].

Учебная деятельность в данный возрастной период выдвигается на первый план и становится ведущей. В связи с тем, одним из эффективных способов развития дивергентного мышления в младшем школьном возрасте выступает использование в процессе обучения дидактических игр, которые являются неотъемлемой частью любого урока. В ходе таких игр дети описывают предметы, отгадывают, анализируют информацию, классифицируют предметы по разным признакам.

Е.В. Петрова утверждает, что «дидактическая игра – это очень сложное многогранное явление. В них происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей. Дидактическая игра помогает сделать учебный материал интересным и весьма увлекательным. Именно поэтому, через дидактическую игру быстрее познаются закономерности обучения, происходит формирование устойчивого интереса к обучению и развитие познавательных процессов» [19, с. 137].

К.Д. Ушинский выделял и подробно анализировал значение психомоторных движений, характерных для детской игровой активности, и их роль в формировании физического и психического развития ребенка. А также акцентировал внимание на том, что процесс движения в контексте игровой деятельности не носит исключительно эстетического характера, но также является фактором, способствующим развитию детей. Он рассматривал игру не как отдельное изобильное занятие, а как целостную систему, в рамках которой ребенок имеет возможность для самовыражения и получения удовольствия.

А.О. Мельник считает, что «в процессе дидактической игры у младшего школьника формируются разные типы деятельности, это умение анализировать, соотносить свойства, обобщать и применять полученные результаты на практике» [16, с. 88]. Автор отмечает, что «мыслительный процесс и интеллектуальный потенциал младшего школьника, формируется как раз посредством дидактических игр. Так же важное место обучающих игр занимают в процессе развития всех психических процессов. Так как желание победить в игре, помогает ребенку быть внимательным, старательным, классифицировать, запоминать и сравнивать» [16, с. 88].

«Мыслительные операции, которые совершаются в процессе проведения дидактических игр, являются фундаментом для развития дивергентного мышления» [16, с. 88].

Схожая трактовка представлена в научной статье А.А. Толстикова и И.Г. Галушко, где отмечено, что «в дидактических играх происходит не только усвоение учебных знаний, умений и навыков, но и развиваются все психические процессы детей, их эмоционально-волевая сфера, способности и умения» [23, с. 76].

А.А. Атращенко в своих работах выделила функции дидактической игры: «обучающую, воспитательную (оказывает воздействие на личность обучаемого, развивая его мышление, расширяя кругозор); ориентационную (учит ориентироваться в конкретной ситуации применять знания для решения нестандартной учебной задачи); мотивационно-побудительную (мотивирует и стимулирует познавательную деятельность учащихся, способствует развитию познавательного интереса)» [1, с. 204].

Дидактическая игра, как пишет А.А. Большакова, «призвана решать сразу несколько задач: познавательную (расширяет кругозор, учит анализу, синтезу, сравнению и классификации); воспитательную (воспитывает внимательность и собранность, интерес к предмету); развивающую (развивает память, мышление, речь, положительную эмоциональную атмосферу)» [5, с. 57].

В процессе осуществления анализа научно-методических работ, которые посвящены вопросам классификации дидактических игр, были выделены классификационные признаки, которые позволяют объединять игры по способу их организации в учебном процессе. Так, Е.В. Петрова в своей статье охарактеризовала виды дидактических игр по способу их организации и выделила классификацию игр по форме и содержанию. Автор описала следующие виды игр: «Игры – путешествия. Они призваны обратить внимание младших школьников на то, что находится рядом, усилить впечатление. Такие игры обостряют наблюдательность, способствуют облегчению преодоления трудностей; игры-поручения. Такие игры по содержанию просты. В основе их лежат действия с предметами, словесные поручения. Игры – предположения. Перед школьниками ставится задача и создается ситуация, которая требует осмысления последующего действия. При том активизируется мыслительная деятельность детей. Игры – загадки. В основе таких игр лежит проверка знаний. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение делать выводы. Игры – беседы. В основе их лежит общение. Такая игра предъявляет требования к активизации эмоциональных и мыслительных процессов» [19, с. 138].

По мнению Н.М. Борытко, педагогические условия – это «совокупность объективных возможностей содержания образования, форм, методов, материальных возможностей, которые обеспечивают успешность и эффективность достижения поставленной цели» [6, с. 180].

Залогом успешного развития тех или иных психических процессов является создание благоприятного психологического климата. Одним из ключевых моментов развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр является создание на уроке положительного настроения и доверительной обстановки, в которой дети смогут максимально раскрыть свой потенциал. А. Маслоу утверждает, что если образовательная среда «мотивирует нахождение оригинальных вариантов,

разнообразных идей в решении одной задачи, то это будет благоприятно способствовать развитию дивергентного мышления» [15, с. 108].

В рамках исследования эффективности дидактических игр в стимулировании развития дивергентного мышления у учащихся начальных классов, необходимо провести детальный анализ концепции дидактических игр. Дидактические игры представляют собой особый метод образовательного процесса, который предполагает активное участие детей в образовательных мероприятиях, отличающихся высокой степенью привлекательности и интереса, при этом не нарушена основа образовательного процесса. Важное значение приобретает корректное определение целей, которые преследуются при использовании данного метода, что позволяет оптимизировать их применение в образовательной практике.

«Развитию дивергентного мышления в младшем школьном возрасте способствуют уроки русского языка. ФГОС НОО предлагает организовать обучение по учебным предметам, в том числе и по русскому языку, таким образом, чтобы младшие школьники проявили интерес к изучаемым материалам по разным темам русского языка» [5, с. 57].

А.А. Большакова отмечает, что «чаще всего, учителя начальных классов используют дидактические игры на уроках русского языка, так как этот предмет является ведущим, и от его усвоения зависит успешность обучения» [5, с. 57].

Как отмечает А.А. Бабурина, «одним из наиболее действенных средств, способных вызвать интерес к занятиям по русскому языку, является именно дидактическая игра. Следует учитывать структуру игры: обучающая задача; правила игры; содержание игры; игровые действия; результат. Использование комплекса дидактических игр по разным темам русского языка способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, вызывает интерес к изучаемому учебному материалу и обеспечивает прочное и сознательное его усвоение» [2, с. 168].

А.А. Бабурина подчеркивает, что «при включении младших школьников в ситуацию дидактической игры интерес к учебной деятельности на уроках русского языка резко возрастает, изучаемый материал становится для них более доступным, работоспособность значительно повышается, происходит активизация мыслительной деятельности, возрастает уровень внимания на уроке, повышается познавательный интерес и работоспособность» [2, с. 168].

В работах О.И. Шушукиной были выделены «два основных подхода к классификации дидактических игр, которые могут быть использованы на уроках русского языка в начальной школе: первый подход состоит в классификации игр в зависимости от того, для решения каких задач во время урока может быть использована игра. Второй подход позволяет классифицировать игры в зависимости от их сути и содержания: игра, позволяющая повторить ранее изученный материал и совершить плавный переход к новой теме; формировать мыслительные операции по анализу, синтезу и обобщению; формировать у учащихся умение классифицировать объекты и понятия по определенным свойствам и другое» [24, с. 98].

Дидактические игры представляют собой образовательные методики, направленные на стимулирование и оптимизацию процессов обучения. Основная задача данных методик заключается в содействии развитию когнитивных способностей учащихся, а также в интеграции нового образовательного материала или в укреплении и систематизации ранее усвоенных знаний. Применение дидактических игр способствует улучшению когнитивных функций, таких как мышление, память и внимание, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности обучающего процесса.

А.А. Атращенко, О.А. Можайкина считают, что «все необычное, неожиданное вызывает у детей богатое своими последствиями чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогают усвоить любой учебный материал. Игра ставит ученика в условие поиска, пробуждает интерес к победе, а отсюда стремление быть быстрым, внимательным, ловким,

собранным, уметь четко выполнять задания, соблюдать правила игры» [1, с. 203].

Игровые процессы в образовательной среде способствуют развитию самостоятельности мышления учащихся, улучшению концентрации внимания и стимулированию инициативных действий. Применение игровых методик в учебном процессе предоставляет учащимся возможность освоения учебного материала в интерактивной форме, что, в свою очередь, способствует возникновению и укреплению интереса к процессу обучения. Это проявляется в формировании желания достичь успеха, а также в развитии необходимых для этого качеств, таких как скорость реакции, внимательность, интеллектуальная активность и креативность.

Применение игровых методик в образовательном процессе предоставляет перспективы для эффективного решения образовательных задач. Ключевые аспекты дидактических игр заключаются в формировании игровых умений и создании условий, которые будут способствовать реализации основных дидактических целей.

Стремление усовершенствовать способности к дивергентному мышлению предполагает прохождение ряда игр, которые стимулируют умственную деятельность через применение разнообразных концепций и структур. Эти игры направлены на развитие навыков распознавания ключевых характеристик предмета, извлечения из них дополнительных ассоциаций, отбрасывания устоявшихся стереотипов, а также на формирование взаимосвязей между разными концепциями с использованием связей.

Для развития у ребенка дивергентного мышления в младшем школьном возрасте применяются разнообразные дидактические игры, которые требуют соблюдения ряда условий, а также ответственности. В работе с детьми игры – это эффективный инструмент который позволяет создать для ребенка нужную обстановку для его развития и организовать борьбу с его пассивностью в интеллектуальном плане.

Современные педагоги разработали достаточно широкий спектр дидактических игр и упражнений для развития у детей таких способностей как синтез, анализ, классификация. Данные способности являются ключевыми при развитии дивергентного мышления. В процессе игровой деятельности дети с огромным удовольствием контактируют с педагогом. Игры в данный момент выполняют очень важную роль: развивают умственные способности, так как дети учатся преодолевать препятствия, которые у них возникли в процессе игры для того, чтобы достичь поставленной цели.

Согласно исследованиям А.А. Бабуриной, «использование комплекса дидактических игр по разным темам русского языка способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, вызывает интерес к изучаемому учебному материалу и обеспечивает прочное и сознательное его усвоение» [2, с. 169].

Таким образом, в результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что в современном мире усиливается значение развития дивергентного мышления у младших школьников.

Над определением «дивергентное мышление» работали многие ученые и исследователи, среди них можно назвать такие имена как Л.С. Выготский [7], Д.Б. Богоявленская [4], Дж. Гилфорд [9]. Обобщив и проанализировав предложенные авторами трактовки данного понятия, можно привести следующую формулировку. Дивергентное мышление – это «способность мыслить и рассматривать проблему или ситуацию с разных точек зрения, находить нестандартные решения и идеи, выходить за рамки привычных шаблонов и стереотипов; это творческий подход к задачам, который способствует инновациям и развитию».

Развитие дивергентного мышления подразумевает целенаправленный процесс, для эффективности которого следует учитывать условия, способствующие развитию данного процесса.

Важнейшим условием развития дивергентного мышления выступают проблемные и поисковые задания, которые имеют образный игровой характер.

В вышерассмотренных работах доказана эффективность использования дидактических игр на уроках русского языка в развитии дивергентного мышления у младших школьников.

Глава 2 Опытнo-экспериментальное исследование процесса развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр

2.1 Исследование уровня развития дивергентного мышления у младших школьников

Цель начального этапа исследования заключается в определении уровня развития дивергентного мышления у младших школьников.

В результате анализа психолого-педагогической литературы были сформулированы показатели для оценки уровня развития дивергентного мышления в младших классах. Кроме того, были отобраны валидные методики, которые обеспечивающие систематическое исследование уровня дивергентного мышления у учащихся начальной школы.

Исследование проводилось в ГБОУ СОШ №10 города Жигулевска. Участниками эксперимента стали обучающиеся вторых классов в количестве 50 учеников с равным количеством респондентов в экспериментальной и контрольной группе.

Показатели и диагностические методики представлены в содержании таблицы 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования уровня развития дивергентного мышления у младших школьников

Показатель	Диагностическая методика
Быстрота мышления	«Методика исследования быстроты мышления» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта)
Оригинальность мышления	«Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) «Круги» (Э. Вартег)
Гибкость мышления	«Гибкость мышления» (А.С. Лачинс)
Разработанность идей	«Закончи рисунок» (Э.П. Торренс)

В процессе реализации спроектированной нами программы констатирующего этапа педагогического эксперимента были получены

эмпирические данные, обобщение которых позволило описать качественные характеристики и отразить количественные данные, характеризующие уровни развития дивергентного мышления младших школьников.

Диагностика проводилась с использованием пяти методик. При подсчёте итоговых данных суммировались промежуточные результаты исследования, и простым подсчетом суммирования набранных испытуемыми баллов выявлялся рейтинг оценок от высокого к низкому уровню развития исследуемого качества обучающихся начальной школы.

«Методика исследования быстроты мышления» (Т.А. Ратанова, Н.Ф. Шляхта) была направлена на диагностику уровня развития быстроты мышления. Данный аспект характеризуется умением предлагать множество различных идей в единицу времени. Стимульный материал методики представлен в Приложении А., Рисунок А1.

Материалы: «простой карандаш и бланк со словами, в которых пропущены буквы» [22, с. 127].

Содержание: «каждый испытуемый получает бланк со словами, в которых пропущены буквы, количество которых может варьироваться от одного до трех. Каждый прочерк обозначает одну пропущенную букву. В течение трех минут дети должны вписать недостающие буквы в слова. Слова должны быть существительными, нарицательными, в единственном числе» [22, с. 127]. Причем из одного слова в исходном варианте (с пропущенными буквами) может образоваться несколько слов.

Обработка результатов: подсчитывается количество правильно составленных слов, каждое из которых оценивается в 1 балл. В случае если испытуемый из одного слова составил несколько, за каждое из них прибавляется по одному баллу. Работы на определение уровня развития быстроты мышления оценивались в соответствии со следующими уровнями: высокий, средний, низкий.

Дети с высоким уровнем развития быстроты мышления характеризуются способностью быстро разбираться в ситуации, обдумывать

и принимать решение. У учащихся со средним уровнем недостаточно развита быстрота мышления, поскольку им свойственна умеренная скорость мышления. Дети с низким уровнем не способны делать быстрые выводы и обрабатывать информацию. Анализ полученных данных представлен в содержании таблицы 2.

Таблица 2 – Уровень развития быстроты мышления у младших школьников

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	4 уч. (16%)	11 уч. (44%)	10 уч. (40%)
Контрольная группа	6 уч. (24%)	7 уч. (28%)	12 уч. (48%)

Результаты проведенной диагностики позволили выделить количественные данные. Высокий уровень развития быстроты мышления наблюдается у 4 учеников (16%) экспериментальной группы и у 6 учеников (24%) контрольной группы. Таким детям характерна высокая скорость мышления. Испытуемые проявляли интерес к заданию и были сконцентрированы на его выполнении, вследствие чего составили множество различных вариантов слов.

В экспериментальной группе преобладает средний уровень развития быстроты мышления, который проявляется у 11 учеников (44%), тогда как в контрольной группе такой уровень наблюдается у 7 учеников, что составляет 28%. Указанные учащиеся обладают недостаточным уровнем развития быстроты мышления.

Низкий уровень развития быстроты мышления был выявлен у 10 учеников (40%) из экспериментальной группы и 12 учеников (48%) из контрольной группы. Анализ результатов показал, что у таких детей не развита быстрота мышления, поскольку проявляли неустойчивый интерес к заданию и испытывали значительные трудности. Полученные результаты свидетельствуют о среднем и низком развитии быстроты мышления.

Методика «Гибкость мышления» (А.С. Лачинс) была проведена «с целью диагностики уровня развития гибкости мышления у младших школьников» [11, с. 340].

Материалы: лист бумаги, ручка.

Содержание: «испытуемым предлагается написать фразу «В поле таял снег» четырьмя разными способами:

После команды «Начали!» напишите данную фразу столько раз, сколько успеете до команды «Стоп!».

После команды «Начали!» напишите эту фразу печатными буквами столько раз, сколько успеете до команды «Стоп!».

После команды «Начали!» напишите эту фразу столько раз, сколько успеете до команды «Стоп!», следующим образом: первая и все нечетные буквы должны быть письменными и заглавными, а вторая и все четные – маленькими и печатными.

После команды «Начали!» напишите фразу своим привычным почерком, при этом повторяйте каждую букву по два раза» [11, с. 340].

Обработка результатов: «подсчитывается общее количество написанных букв в каждом из слов, затем вычисляется среднее значение для трех заданий и определяется коэффициент креативной гибкости» [11, с. 340]. Работы на определение уровня развития гибкости мышления оценивались в соответствии со следующими уровнями: высокий, средний, низкий. Анализ полученных данных представлен в содержании таблицы 3.

Таблица 3 – Уровень развития гибкости мышления у младших школьников

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	4 уч. (16%)	11 уч. (44%)	10 уч. (40%)
Контрольная группа	3 уч. (12%)	11 уч. (44%)	11 уч. (44%)

Данные, полученные в результате диагностики, говорят о преобладании среднего и низкого уровня развития гибкости мышления. Тем не менее, дети с высоким уровнем развития гибкости мышления также наблюдаются.

По результатам исследования выяснилось, что у 4 учеников (16%) из экспериментальной группы и 3 учеников (12%) из контрольной группы обладают высоким уровнем развития гибкости мышления. Дети, обладающие развитой гибкостью мышления, способны быстро выработать новые подходы к решению задач, устанавливать связи и успешно адаптироваться к разнообразным ситуациям и задачам, которые могут отличаться друг от друга по своему содержанию.

У большинства детей, а именно у 11 учеников (44%) в обеих группах, наблюдается средний уровень развития гибкости мышления. Такие учащиеся продемонстрировали умение переключаться между разными задачами, адаптироваться к новым условиям, но испытывали незначительные трудности.

Анализ результатов показал, что у 10 учеников (40%) в экспериментальной группе и 11 учеников (44%) в контрольной группе низкий коэффициент гибкости, что говорит и ригидности мышления, низком уровне развития гибкости мышления. Дети испытывали значительные трудности во время диагностики. Таким учащимся было сложно переключаться между разными способами написания фраз, они не способны быстро реагировать на изменения ситуации.

Методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) была применена с целью диагностики уровня развития оригинальности мышления у младших школьников и способности создавать нестандартные идеи. Стимульный материал методики представлен в приложении Б.

Материалы: простой карандаш, набор из 10 карточек.

Содержание: каждому испытуемому раздаются карточки с фигурами и простые карандаши, а затем предлагается инструкция. В случаях, когда ребенок не понимает задание, экспериментатор на первой карточке показывает пример выполнения задания и дорисовывает фигуру.

Обработка результатов: для оценки выполнения задания сначала подсчитывается коэффициент оригинальности каждого ученика, который отражает количество уникальных изображений, затем средний коэффициент по всей группе и, согласно полученным данным, определяется шкала оценивания. В соответствии со специальным ключом подводятся итоги, данные фиксируются в таблице (Приложение Б, Рисунок Б.1, Рисунок Б.2).

Об оригинальности рисунка свидетельствует тот факт, что у ребенка появляются новые, нестандартные идеи. Уникальными считаются исключительно те рисунки, которые не повторяются ни у кого из испытуемых. За каждый оригинально нарисованный рисунок ученику начисляется 1 балл. Максимальное количество баллов, которое ребенок может набрать по завершению выполнения задания, равняется 10. Если несколько испытуемых нарисовали одинаковую картинку, такая картинка не является оригинальной, соответственно, оценивается в 0 баллов.

Высокий уровень развития оригинальности мышления присваивается тем детям, у которых «коэффициент оригинальности на два балла выше среднего по группе. Те испытуемые, у которых коэффициент оригинальности равен среднему по группе или на один балл выше или ниже среднего, характеризуются средним уровнем. Низким уровнем обладают дети с коэффициентом оригинальности ниже среднего по группе на два или более балла» [5]. Анализ полученных данных представлен в содержании таблицы 4.

Таблица 4 – Уровень развития оригинальности мышления у младших школьников

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	3 уч. (12%)	11 уч. (44%)	11 уч. (44%)
Контрольная группа	2 уч. (8%)	10 уч. (40%)	13 уч. (52%)

Анализ результатов диагностики показал, что 3 учеников из экспериментальной группы (12%) и 2 учеников (8%) из контрольной группы

обладают высоким уровнем развития оригинальности мышления. Такие дети проявляют нестандартный творческий подход, креативность и оригинальность в выполнении задания. Дети, отнесенные в данную категорию, успешно справились с заданием и не испытывали трудностей при их выполнении.

Средний уровень развития оригинальности младших школьников согласно результатам исследования наблюдается у 11 учеников (44%) из экспериментальной группы и 10 учеников (40%) из контрольной группы. Дети среднего уровня развития продемонстрировали оригинальность и креативность мышления, однако, не во всех случаях. Некоторые фигуры были схематичными, без деталей.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что в контрольной группе большинство участников имеют низкий уровень развития оригинального мышления, что составляет 52% (13 учеников), в то время как в экспериментальной группе данный показатель равняется 44% (11 учеников). Дети, включенные в эту категорию, мыслили стандартно и не проявляли креативность при выполнении заданий.

Анализ результатов проведенной диагностики позволил сделать вывод о том, что у детей младшего школьного возраста недостаточно развита быстрота мышления, поскольку большинство из них не способны оригинально и нестандартно мыслить.

Методика «Круги» (Э. Вартер) проводилась «с целью диагностики уровня развития оригинальности мышления» [11, с. 337]. Стимульный материал методики представлен в приложении В.

Материалы: бланк методики, карандаш.

Содержание: детям предлагается дорисовать все круги так, чтобы получились необычные рисунки.

Обработка результатов: «за каждый оригинально дорисованный круг начисляется 1 балл. Путем сложения подсчитывается общее количество баллов, и определяется уровень развития оригинальности мышления. Испытуемые, набравшие от 16 до 20 баллов, характеризуются высоким

уровнем развития оригинальности мышления. Средним уровнем развития обладают дети, которые смогли преобразовать от 9 до 15 кругов в необычные предметы. Количество баллов от 0 до 8 баллов говорит о низком уровне развития оригинальности мышления» [11, с. 337]. Анализ полученных данных представлен в содержании таблицы 5.

Таблица 5 – Уровень развития оригинальности мышления у младших школьников

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	5 уч. (20%)	9 уч. (36%)	11 уч. (44%)
Контрольная группа	4 уч. (16%)	8 уч. (32%)	13 уч. (52%)

В ходе исследования результатов по методике «Круги» (Э. Вартег) было определено, что среди участников экспериментальной группы высокий уровень развития оригинальности мышления наблюдается у 5 учеников (20%), в то время как в контрольной группе 4 учеников (16%) характеризуются данным уровнем развития. Дети высокого уровня развития способны создавать нестандартные рисунки, образы, отличающиеся оригинальностью. Испытуемым удалось подойти к выполнению задания с творческой стороны и преобразовать исходные фигуры в редко изображаемые предметы.

Средним уровнем развития оригинальности мышления обладают 9 учеников (36%) из экспериментальной группы и 8 учеников (32%) из контрольной группы, что свидетельствует о недостаточном уровне развития оригинальности мышления у этих детей.

Низкий уровень развития оригинальности мышления среди участников экспериментальной и контрольной групп был выявлен у 11 учеников (44%) и 13 учеников (52%) соответственно. Такие дети характеризуются стандартным мышлением, они не способны к созданию необычных идей. Чаще всего, варианты, предложенные детьми с низким уровнем развития мышления, имели шаблонный вид.

Методика «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс) применялась для определения уровня развития у младших школьников разработанности идей. Стимульный материал методики представлен в Приложении Г, Рисунок Г.1.

Материалы: бланк методики, простой карандаш.

Содержание: «каждому испытуемому предлагается набор фигур, который необходимо закончить таким образом, чтобы каждая из них преобразовалась в осмысленную картинку. Каждый рисунок требуется подписать» [11, с. 356].

Обработка результатов: «производится анализ всех картинок с дальнейшим оцениванием. Каждый рисунок, отличающийся оригинальностью, оценивается в 1 балл» [11, с.356]. Максимальное количество баллов, которое испытуемый может набрать в рамках проведения данной методики, равняется 10. Высоким уровнем развития характеризуются дети, которые набрали от 8 до 10 баллов. Средний уровень развития свойственен тем испытуемым, которые набрали от 5 до 7 баллов. Низким уровнем развития обладают дети, количество баллов которых находится в интервале от 0 до 4. Анализ полученных данных представлен в таблице 6.

Таблица 6 – Уровень развития у младших школьников разработанности идей

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	4 уч. (16%)	10 уч. (40%)	11 уч. (44%)
Контрольная группа	5 уч. (20%)	11 уч. (44%)	9 уч. (36%)

В результате анализа полученных данных было определено, что у 4 учеников (16%) из экспериментальной группы наблюдается значительное развитие разработанности идей, способности генерировать идеи, в то время как в контрольной группе данный уровень свойственен 5 ученикам (20%). Дети с высоким уровнем развития разработанности идей творчески подошли к выполнению задания, в результате чего учащимся удалось детально разработать придуманные идеи. Исходные фигуры были преобразованы в

нестандартные, редко встречающиеся рисунки, которые отличались оригинальными названиями.

Средний уровень развития разработанности идей у младших школьников преобладает и составляет 40% (10 учеников) в экспериментальной группе и 44% (11 учеников) в контрольной группе. Учащиеся характеризуются недостаточным уровнем развития разработанности идей, однако в целом успешно справились с заданием, но чаще всего затруднялись в подборе названия к рисункам.

Низкий уровень развития разработанности идей, как показывают результаты, наблюдается у 11 учеников (44%) из экспериментальной группы и 9 учеников (36%) из контрольной группы. Рисунки детей с низким уровнем развития разработанности идей были примитивными. Большая часть рисунков была без названия, исходные фигуры были превращены в стандартные предметы. Анализ полученных данных представлен в содержании таблицы 7.

Таблица 7 – Уровень развития дивергентного мышления у младших школьников

Уровень	Высокий	Средний	Низкий
Экспериментальная группа	4 уч. (16%)	10 уч. (40%)	11 уч. (44%)
Контрольная группа	4 уч. (16%)	9 уч. (36%)	12 уч. (48%)

Проанализировав данные, было выявлено, что 4 учеников (16%) из обеих групп проявили высокий уровень развития дивергентного мышления. Высокий уровень развития дивергентного мышления младших школьников позволяет им мыслить креативно, находить альтернативные пути решения. Такие дети характеризуется способностью генерировать разнообразные идеи, искать нестандартные решения задач, а также видеть множество различных вариантов ответов.

Средним уровнем развития дивергентного мышления согласно результатам исследования обладают 10 учеников (40%) в экспериментальной

группе и 9 учеников (36%) в контрольной группе, которые характеризуются недостаточным уровнем развития дивергентного мышления.

Дети с низким уровнем развития дивергентного мышления, как показали результаты исследования, наблюдается у 11 учеников (44%) в экспериментальной группе и 12 учеников (48%) в контрольной группе. Низкий уровень развития дивергентного мышления младших школьников характеризуется ограниченным способом мышления, недостаточным использованием ассоциаций и нетрадиционных идей, а также ограниченной способностью генерации новых идей и решений. Такие дети испытывают трудности в решении нестандартных задач.

Таким образом, исходя из данных, полученных на данном этапе эксперимента, можно заключить, что большинство младших школьников имеют недостаточно развитое дивергентное мышление. В целях повышения показателей был разработан комплекс педагогических условий, получивший реализацию на формирующем этапе эксперимента.

2.2 Разработка и внедрение комплекса педагогических условий развития дивергентного мышления у младших школьников средствами дидактических игр

В ходе проведения констатирующего этапа эксперимента была поставлена цель - определить уровень развития дивергентного мышления у младших школьников. Полученные данные показали, что у детей преобладает низкий уровень развития дивергентного мышления. Это означает, что у большинства участников исследования наблюдается недостаточная способность к генерации разнообразных идей, альтернативных подходов и решений.

Ввиду этого после завершенного констатирующего этапа педагогического эксперимента был разработан и проведен формирующий этап, целью которого было внедрить комплекс педагогических условий,

который будет способствовать повышению качественных показателей в развитии дивергентного мышления младших школьников.

Формирующий этап педагогического эксперимента строился таким образом, чтобы процесс по развитию дивергентного мышления младших школьников охватывал дидактические и обучающие задачи, которые учитель решает на уроке русского языка в начальной школе. В рамках экспериментальной работы было проведено 4 блока дидактических игр, каждый из которых способствовал развитию отдельных показателей дивергентного мышления. Первый блок включал игры, направленные на развитие беглости мышления, второй – развитие гибкости мышления, третий связан с акцентом в развитии творческого мышления, четвертый – с развитием способности совершенствовать объект в процессе решения творческих задач.

Для развития дивергентного мышления у младших школьников были подобраны разнообразные дидактические игры, внедренные в уроки русского языка. Дидактические игры были подобраны в соответствии с показателями развития дивергентного мышления младших школьников и распределены по урокам русского языка. Содержание всех игр заранее было изучено, необходимые материалы были подготовлены. Каждый из уроков был направлен на развитие определенных качеств креативности, которые в совокупности способствовали развитию дивергентного мышления младших школьников. На уроках были созданы такие условия, при которых дети активно проявляли свои творческие способности.

Первый блок дидактических игр был направлен на развитие беглости мышления у младших школьников. В результате исследования на констатирующем этапе эксперимента было определено, что низкий показатель развития беглости мышления наблюдается у медлительных и недостаточно мотивированных учащихся. С целью снятия факторов, препятствующих развитию беглости мышления у младших школьников, были проведены следующие дидактические игры: «Кто больше?», «Ассоциации».

Одним из эффективных способов повышения мотивации младших школьников является включение в процесс обучения дидактических игр-соревнований. Проведение дидактических игр-соревнований, главной целью которых является выявление победителя, способствует вовлеченности учащихся в процесс обучения, а желание быть первым стимулирует их к активному участию, тем самым у младших школьников повышается мотивация. В ходе проведения дидактической игры-соревнования «Кто больше?» учащимся необходимо было назвать как можно больше слов, в составе которых встречается слог «на». Правилами игры было определено, что повторять слова нельзя. Каждый учащийся, который смог придумать слово, получал жетон. Итогом игры являлся подсчет количества набранных жетонов с дальнейшим определением победителя. Ввиду того, что данная игра была проведена на организационно-мотивационном моменте урока, мы сначала поздоровались с детьми, а после, когда каждый из них занял свое место, приступили к уроку со словами: «Сейчас мы с вами поиграем в одну очень интересную игру. Есть предположения, что это за игра?» Учащиеся начали предлагать различные варианты игр, поскольку учитель в своей профессиональной деятельности на постоянной основе для достижения разных целей использует игры. Далее объяснили детям правила и содержание игры и приступили к ее проведению. С целью повысить мотивацию детей и вовлечь каждого ученика в деятельность, мы сказали, что ответы будут поощряться жетонами. У детей была моментальная реакция: они были готовы и просили быстрее начать. В ходе игры дети предлагали различные варианты слов, например, машина, мина, наблюдатель, набор. Тем не менее, у некоторых учащихся возникли трудности: присутствовали как дети, которые составили множество различных слов, так и дети, способные составить всего 2-3 слова. В конце игры подсчитали жетоны и определили победителя. Участие в игре вызвало у детей интерес и восторг, что способствовало активному участию в учебном процессе и повышению уровня мотивации учащихся. Проведение данной игры позволило не только повысить мотивацию

младших школьников, но и развить навыки коммуникации, сотрудничества, а также активизировать мыслительную деятельность детей.

Далее была проведена дидактическая игра «Ассоциации», суть которой заключалась в том, что детям за ограниченное количество времени необходимо было назвать множество признаков, по которым можно классифицировать определенные предметы. В основу игры было взято два слова: «существительное», «прилагательное». Игра была организована во время физкультминутки. Перед проведением игры мы объяснили учащимся правила и спросили, есть ли у них вопросы? Все ли им понятно? Вопросов в целом не было, однако один из учеников спросил, ограничивается ли игра временем? После уточнения организационных моментов мы приступили к проведению игры. В ходе действий были предложены различные признаки классификации, среди них были: это самостоятельные части речи, имеют общие морфологические признаки (род, число, падеж). Проведение данной игры способствовало активизации мыслительной деятельности учащихся. Было замечено, как каждый из учащихся старался предложить свой вариант ответа, который еще ни кем не был произнесен. Ограничение во времени в правилах игры способствовало мотивации младших классов и стимулировало к активному участию, вследствие чего дети генерировали различные варианты ответов.

Дидактическая игра «Придумай слово» была также направлена на развитие беглости мышления младших школьников. Учащиеся во время проведения данной игры составляли слова, которые начинались на определенную букву. В основу игры была взята буква: «К». Первым нашим действием было объяснение содержания игры: «Ребята, мы сейчас поиграем с вами в одну очень увлекательную игру. Нашей задачей является придумать как можно больше слов на букву, которую мы написали на доске». Затем было выделено несколько минут на ответ возникших у детей вопросов, а после – проведение самой игры. Учащиеся задавали интересующие их вопросы, например, «Сколько примерно должно быть слов?» (на что было сказано, что

нормы не существует, постарайтесь придумать как можно больше слов), «Какой части речи должны быть слова?» Затем учащиеся зачитали варианты ответов, и мы подвели итоги и продолжили урок. Путем генерации различных вариантов слов активизировалась мыслительная деятельность учащихся, вследствие чего развивалось данное качество дивергентного мышления.

Следующий блок дидактических игр был связан с реализацией задачи развития оригинальности мышления и совершенствованием беглости мышления у младших школьников. Ввиду того, что процесс развития дивергентного мышления был организован с постепенным усложнением задач в совершенствовании качеств дивергентного мышления, в данный блок были включены дидактические игры, направленные как на развитие оригинальности мышления, так и на совершенствование беглости мышления.

Поскольку оригинальность мышления признается ключевой характеристикой креативности как к способности генерировать нестандартные идеи, низкие показатели данного качества дивергентного мышления свидетельствуют о низком уровне развития творческого мышления младших школьников. Дидактические игры: «К счастью, к сожалению», «Безумный архитектор», «Твердый – мягкий» объединены одной задачей, связанной «с развитием оригинальности мышления и совершенствованием беглости мышления. Правила каждой из подобранных игр способствовали развитию творческого мышления у младших школьников и поиску нестандартных идей» [20, с. 35]. Учащиеся демонстрировали активное участие, интерес и включенность в решение игровой задачи.

Во время проведения дидактической игры «К счастью, к сожалению» на физкультминутке мы попросили учащихся составить необычные предложения с использованием одной из двух фраз: либо «К счастью», либо «К сожалению», а затем назвать имя любого другого игрока, чтобы тот продолжил игру. Учащиеся быстро включились в игру и, выкрикивая с места, хотели скорее предложить свой вариант ответа. Задача каждого последующего учащегося аналогична задаче предыдущего. Очень интересно было слушать

ответы детей, поскольку дети предложили много необычных вариантов. Например: «К счастью, я учусь в одном классе с Машей», «К сожалению, я еще маленький». Такая задача игры, как генерация множества предложений, способствовала развитию беглости мышления, а умение предлагать нестандартные предложения активизировало творческое мышление младших школьников.

В ходе проведения дидактической игры «Безумный архитектор» перед учащимися стояла задача: написать на листочке первые 10 имен существительных, которые пришли на ум. Для проведения данной игры мы сначала раздали каждому ученику по одному листочку и объяснили суть игры. Сначала мы организовали первую часть игры, а затем, убедившись в том, что все игроки написали слова, приступили ко второй части, которая была связана с умением учащихся фантазировать, предлагать оригинальные варианты рисунков. Творческой частью задания в данной игре было нарисовать дом, который будет включать в себя все перечисленные предметы.

Суть дидактической игры «Твердый – мягкий» заключалась в том, что детям по команде нужно было составить слова: либо с мягким знаком, либо с твердым. Для этого мы разделили детей на 2 группы и приступили к игре. Поочередно каждой из групп давалась либо команда «Камень», в результате которой дети должны были предложить варианты слов в соответствии с названной ее функцией в слове, либо команда «Вата», которая подразумевала генерацию слов с твердым знаком в слове. Во время проведения данной игры путем поиска различных вариантов предложенных слов развивалась беглость мышления у младших школьников, в то время как творческий подход к игре предполагал развитие оригинальности.

На основе дидактических игр, включенных в третий блок, было осуществлено развитие гибкости мышления младших школьников, а также совершенствование оригинальности и беглости мышления. Проанализировав результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, было выявлено, что низкий показатель развития гибкости мышления наблюдается у

детей с низкой концентрацией внимания. С целью устранения факторов, тормозящих развитие данного критерия дивергентного мышления, были проведены дидактические игры, направленные на развитие внимания младших школьников, одной из которых являлась «Отыщи слова». Во время проведения данной игры детям предлагалось отыскать спрятанные слова на карточке с бессмысленным набором букв. Сначала мы распечатали карточки для каждого ученика, затем организовали и провели игру. В ходе игры дети были сосредоточены на задании и не отвлекались.

Дидактическая игра «Учимся классифицировать» проводилась в групповой форме. Каждая группа была сформирована из 4 человек, им были выданы карточки со словами разных частей речи. «Задачей каждой группы было классифицировать все предложенные слова по определенным группам, определив признаки классификации» [24, с. 99]. Во время выполнения задания дети активно обсуждали между собой, по каким признакам можно классифицировать слова. Спрашивали, правильно ли будет, если они объединят данные предметы по определенному показателю. Во время подведения итогов было определено, что дети чаще объединяли слова по частям речи, по первой букве, по количеству букв, звуков в слове. Классификация осуществлялась на основе мыслительных операций: дети сравнивали слова, анализировали, вследствие чего предложили различные варианты группировки предложенных слов. Благодаря умению анализировать, синтезировать, обобщать, классифицировать учащиеся успешно справились с заданием.

С целью совершенствования оригинальности мышления младших школьников была проведена игра «Превращение слов». В ходе дидактической игры «Превращение слов» дети преобразовывали одно слово в другое. Сначала мы поставили вопрос: Как вы думаете, как мы можем изменить написание слова, но при этом, не изменив его смысл? Дети сразу же догадались и выдали правильный ответ – путем подбора синонимов. Постановка вопроса способствовала привлечению внимания учащихся и

включению их в процесс. Далее мы объяснили суть игры и приступили к выполнению задания. Структура проведения была организована таким образом, что мы называли слова, к которым нужно подобрать синонимы, а дети – называли множество близких по смыслу слов. Сначала мы поработали над словом «красивый». Учащиеся предложили следующие варианты: прекрасный, привлекательный, превосходный, бесподобный и так далее. Проведение данной способствовало развитию умения учащихся предлагать различные варианты.

Последний блок игр был связан с развитием разработанности идей у детей, а также совершенствованием остальных качеств дивергентного мышления. Во время диагностики на констатирующем этапе эксперимента было замечено, что низкий показатель в развитии разработанности идей наблюдается у детей с низкой успеваемостью.

В рамках проведения дидактической игры «Сочини предложение» детям раздали по 2 карточки с изображением различных предметов и объяснили суть игры. Опираясь на них, каждый из учеников составил предложение, а затем озвучил его. Дети внимательно слушали, вследствие чего каждый из них успешно справился с заданием.

Суть дидактической игры «Придумай окончание» заключается в том, что детям необходимо предложить варианты концовки рассказа. В ходе игры зачитывался рассказ, который обрывался на самом интересном моменте. Задачей учащихся было продолжить рассказ так, чтобы получился связный текст. Итогом игры было зачитывание детьми предлагаемых ими вариантов концовок рассказа.

Таким образом, на формирующем этапе эксперимента был реализован комплекс педагогических условий, направленный на развитие дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр. Для оценки эффективности разработанного комплекса педагогических условий был проведен контрольный этап эксперимента.

2.3 Динамика развития дивергентного мышления

С целью оценки результативности разработанного на формирующем этапе эксперимента комплекса педагогических условий, направленных на развитие дивергентного мышления у младших школьников с использованием дидактических игр, был организован контрольный этап.

В ходе контрольного этапа исследования, используя те же самые диагностические инструменты, что и при начальной оценке уровня дивергентного мышления у учеников начальных классов, была проведена проверка эффективности комплекса педагогических условий, которые были реализованы в рамках эксперимента.

Проведение повторной диагностики уровня развития дивергентного мышления у младших школьников и анализ динамики его развития были ключевыми задачами данного этапа. В рамках исследования были задействованы ученики второго класса в количестве 50 человек.

Результаты, полученные на данном этапе исследования, позволили изучить влияние разработанного комплекса педагогических условий на развитие дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста.

Результаты диагностики уровня развития оригинальности мышления у младших школьников по методике Т.А. Ратановой и Н.Ф. Шляхта («Методика исследования быстроты мышления») представлены на рисунке 1.

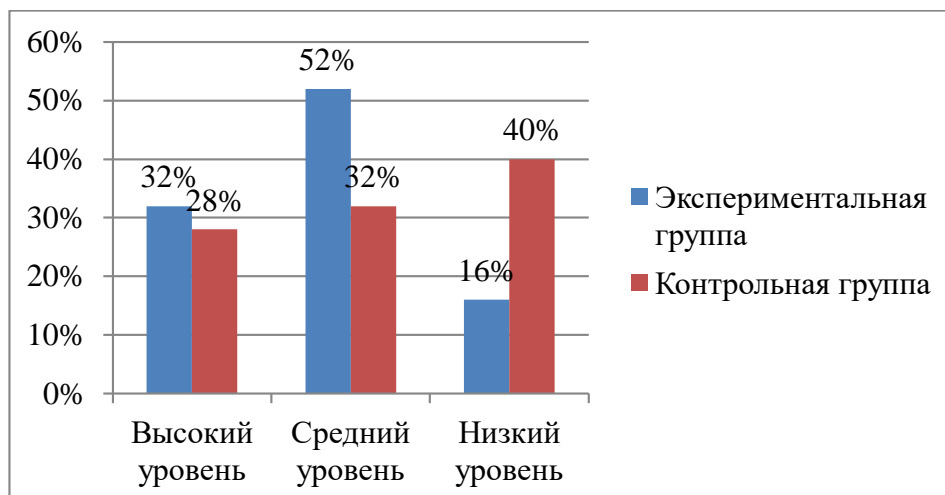


Рисунок 1 – Уровень развития быстроты мышления у младших школьников

После внедрения комплекса педагогических условий, которые были сконструированы для развития дивергентного мышления у учеников начальных классов через игровые дидактические методы, была проведена повторная диагностика. Результаты отличались высокими показателями: число учащихся с высоким уровнем быстроты мышления возросло на 16%, средний уровень улучшился на 8%, низкий уровень сократился на 24%. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 8.

Таблица 8 – Динамика развития быстроты мышления у младших школьников в экспериментальной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	4 уч. (16%)	11 уч. (44%)	10 уч. (40%)
Контрольный	8 уч. (32%)	13 уч. (52%)	10 уч. (40%)

В ходе проведения повторной диагностики в рамках экспериментальной группы было выявлено заметное увеличение активности детей в генерации

идей. Наблюдаемые учащиеся отличались скоростью мышления, что позволяло им за ограниченный временной промежуток придумывать гораздо большее количество разнообразных вариантов слов.

По результатам анализа в контрольной группе было определено, что доля учеников с высоким и средним уровнем развития быстроты мышления увеличилась на 4%, в то время как с низким уровнем осталась на неизменном уровне. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 9.

Таблица 9 – Динамика развития быстроты мышления у младших школьников в контрольной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	6 уч. (24%)	7 уч. (28%)	12 уч. (48%)
Контрольный	7 уч. (28%)	8 уч. (32%)	4 уч. (16%)

Учащиеся были сосредоточены на задании, не отвлекались и предлагали различные варианты слов. Результаты исследования уровня развития оригинальности мышления по методике «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) представлены на рисунке 2.

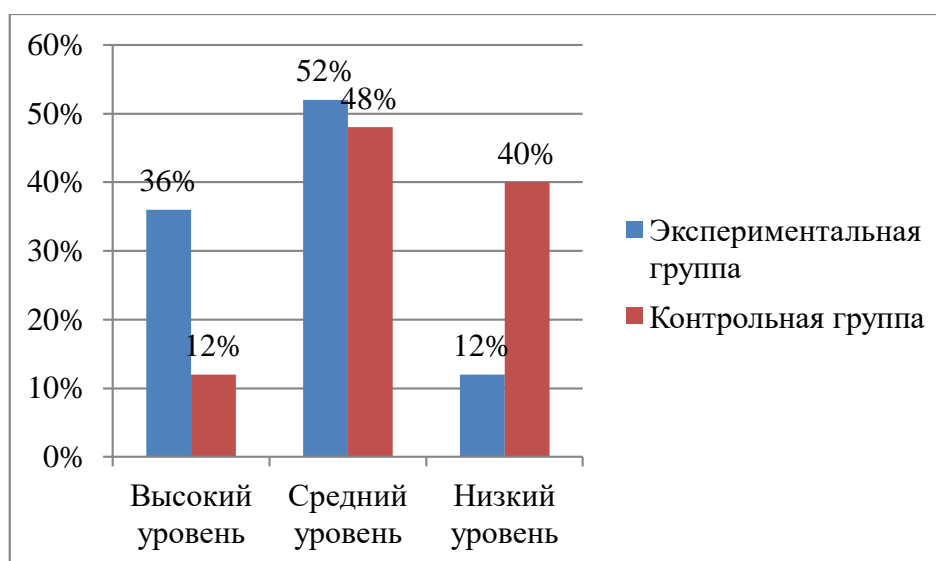


Рисунок 2 – Уровень развития оригинальности мышления у младших школьников

В ходе диагностики было выявлено, что у участников экспериментальной группы произошли существенные изменения в показателях развития оригинального мышления. По данным исследования, высокий уровень оригинальности мышления участников экспериментальной группы увеличился на 24%, средний уровень вырос на 8%, а низкий уровень, напротив, уменьшился на 32%. Эти результаты являются ярким свидетельством успешности проведенного эксперимента. Сравнительный анализ результатов представлен в содержании таблицы 10.

Таблица 10 – Динамика развития оригинальности мышления у младших школьников в экспериментальной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	3 уч. (12%)	11 уч. (44%)	11 уч. (44%)
Контрольный	9 уч. (36%)	13 уч. (52%)	3 уч. (12%)

Анализ результатов свидетельствует о существенных изменениях в уровне развития оригинальности мышления младших школьников. А именно: о повышении количества детей с высоким и средним уровнем развития оригинальности мышления и снижении с низким уровнем. Учащихся, проявляющих творческий подход, креативность и оригинальность в выполнении задания стало значительно больше, вследствие чего было предложено множество нестандартных идей.

В контрольной группе количество учащихся с высоким уровнем развития оригинальности мышления повысилось на 4%, со средним уровнем повысилось на 8%, с низким уровнем сократилось на 12%. Сравнительный анализ результатов контрольной группы представлен в таблице 11.

Таблица 11 – Динамика развития оригинальности мышления у младших школьников в контрольной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	2 уч. (8%)	10 уч. (40%)	13 уч. (52%)
Контрольный	3 уч. (12%)	12 уч. (48%)	10 уч. (40%)

Анализ данных, полученных в ходе исследования результатов контрольной группы, позволил сделать вывод о том, что уровень развития оригинальности мышления у младших школьников незначительно, но улучшился. Этот вывод подтверждается анализом рисунков, которые отличались простой структурой и отсутствием детальности.

Результаты диагностики по методике «Круги» (Э. Вартег) представлены на рисунке 3.

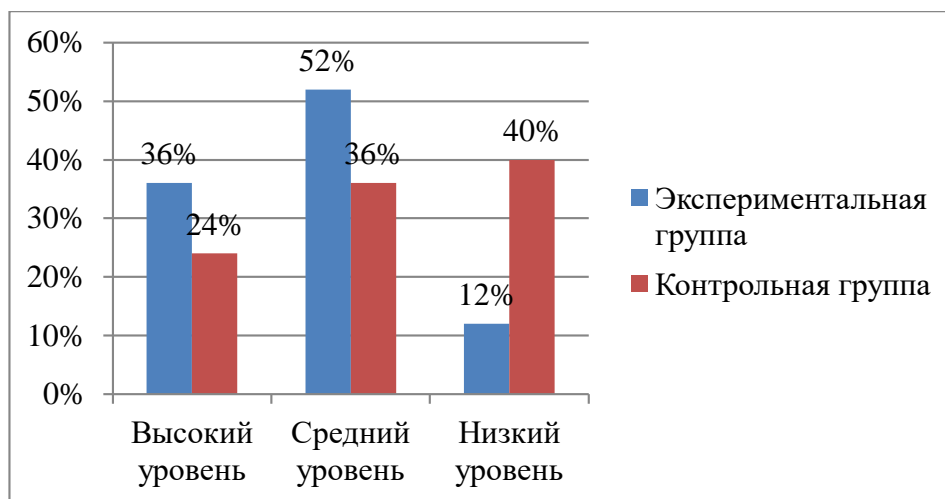


Рисунок 3 – Уровень развития оригинальности мышления у младших школьников

Результаты исследования показали, что среди участников экспериментальной группы количество учащихся с высоким и средним уровнем развития оригинальности мышления повысилось на 16%, с низким уровнем сократилось на 32%. Сравнительный анализ результатов в экспериментальной группе представлен в содержании таблицы 12.

Таблица 12 – Динамика развития оригинальности мышления у младших школьников в контрольной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	2 уч. (8%)	10 уч. (40%)	13 уч. (52%)
Контрольный	3 уч. (12%)	12 уч. (48%)	10 уч. (40%)

При анализе результатов было замечено, что исходные элементы были оригинально дорисованы, дети нестандартно и креативно мыслили, о чем говорит отсутствие в работах учащихся схематичных фигур. Элементов, отличающих рисунки учащихся от шаблонных, наблюдалось гораздо больше.

В контрольной группе были выявлены незначительные изменения: количество учащихся с высоким уровнем гибкости мышления увеличилось на 8%, средний уровень остался стабильным, низкий уровень сократился с 48% до 40%. Сравнительный анализ представлен в содержании таблицы 13.

Таблица 13 – Динамика развития оригинальности мышления у младших школьников в контрольной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	2 уч. (8%)	10 уч. (40%)	13 уч. (52%)
Контрольный	3 уч. (12%)	12 уч. (48%)	10 уч. (40%)

Результаты диагностики уровня развития гибкости мышления у младших школьников с использованием методики «Гибкость мышления» (А.С. Лачинс) представлены на рисунке 4.

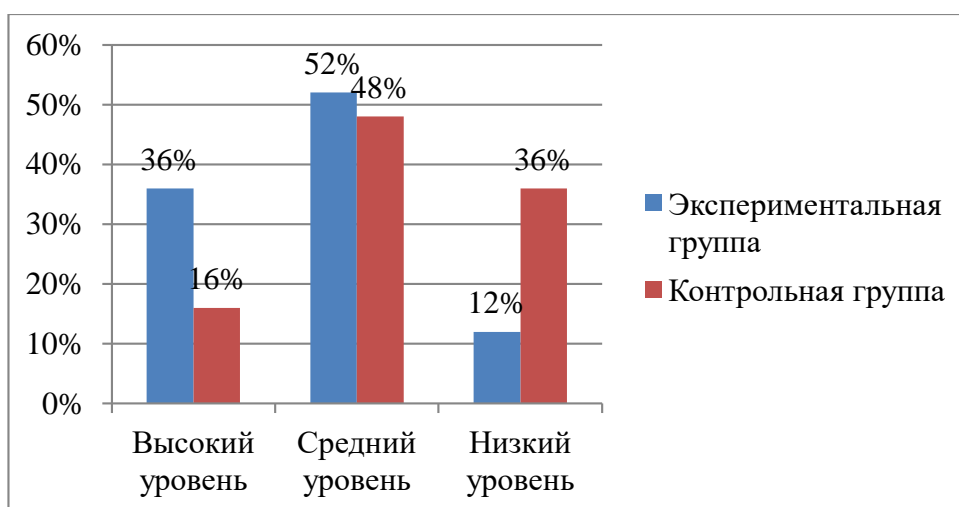


Рисунок 4 – Уровень развития гибкости мышления у младших школьников

По результатам проведенного исследования было установлено, что в количестве детей с низким уровнем развития гибкости мышления в группе,

подвергнутой эксперименту, отмечается заметное снижение. Доля учащихся с низким уровнем развития гибкости мышления уменьшился с 40% до 12%. В то же время доля учеников с высоким уровнем развития гибкости мышления повысилась на 20%, а средним уровнем – на 8%. Эти изменения свидетельствуют о положительной динамике в развитии гибкости мышления. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 14.

Таблица 14 – Динамика развития гибкости мышления у младших школьников в экспериментальной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	4 уч. (16%)	11 уч. (44%)	10 уч. (40%)
Контрольный	9 уч. (36%)	13 уч. (52%)	3 уч. (12%)

В ходе проведения повторной диагностики в экспериментальной группе были получены положительные результаты. На контрольном этапе большая часть детей достаточно быстро адаптировались к условиям и справились с заданием.

В ходе анализа контрольной группы наблюдались незначительные изменения. Количество учащихся с высоким и низким уровнем развития гибкости мышления повысилось на 4%, с низким уровнем снизилось на 8%. Сравнительный анализ результатов представлен в таблице 15.

Таблица 15 – Динамика развития гибкости мышления у младших школьников в контрольной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	3 уч. (12%)	11 уч. (44%)	11 уч. (44%)
Контрольный	4 уч. (16%)	12 уч. (48%)	9 уч. (36%)

Проведенное сравнение данных, полученных в ходе исследования контрольной группы, позволяет сделать вывод о незначительном увеличении показателей развития гибкости мышления у учащихся младших классов.

Результаты диагностики уровня развития разработанности идей у младших школьников по методике «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс) представлены на рисунке 5.

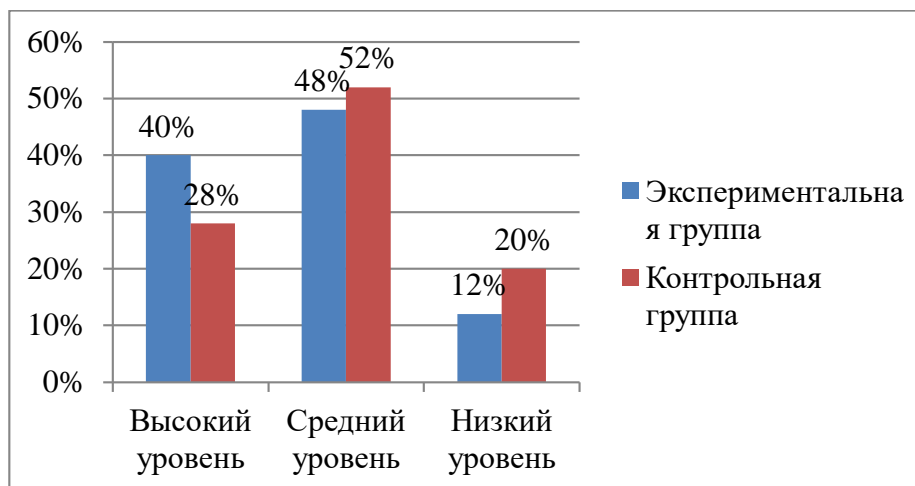


Рисунок 5 – Уровень развития у младших школьников разработанности идей

Исследование позволило выявить, что в экспериментальной группе наблюдается значительный прирост высокого уровня развития у младших школьников разработанности идей: он увеличился на 24% по сравнению с исходными показателями. Аналогичный рост среднего уровня развития составил 8%. Рассмотрение же низкого уровня развития показывает, что он сократился на 32%. Сравнительный анализ результатов представлен в содержании таблицы 16.

Таблица 16 – Динамика развития у младших школьников разработанности идей в экспериментальной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	4 уч. (16%)	10 уч. (40%)	11 уч. (44%)
Контрольный	10 уч. (40%)	12 уч. (48%)	3 уч. (12%)

В ходе повторной диагностики в экспериментальной группе были замечены значительные улучшения: большинство учащихся подошли к

выполнению задания с творческой стороны и нарисовали осмысленный рисунок. Исходная фигура, предложенная испытуемым, в основном имела завершенный вид и оригинальное название.

Анализ результатов в контрольной группе позволяет говорить о незначительных изменениях: высокий и средний уровень повысились на 8%, низкий уровень снизился на 16%. Учащиеся проявили заинтересованность к заданию, вследствие чего успешно справились с заданием, завершив исходную фигуру рисунком. Сравнительный анализ результатов представлен в содержании таблицы 17.

Таблица 17 – Динамика развития у младших школьников разработанности идей в контрольной группе

Этап	Высокий	Средний	Низкий
Констатирующий	4 уч. (16%)	9 уч. (36%)	12 уч. (48%)
Контрольный	7 уч. (28%)	13 уч. (52%)	5 уч. (20%)

Сравнительный анализ результатов контрольной группы позволяет сделать вывод о незначительном повышении уровня развития у младших школьников разработанности идей.

После анализа данных, полученных в результате диагностики на этапе контрольного исследования, было определено, что у детей младшего школьного возраста наблюдается средний уровень развития дивергентного мышления.

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о заметном улучшении способности учащихся, которые входили в состав экспериментальной группы, к дивергентному мышлению, что говорит о развитии у них быстроты мышления, оригинальности, гибкости, разработанности идей. Высокий уровень развития дивергентного мышления повысился с 16% до 36%, средний уровень повысился с 40% до 52%, низкий уровень сократился с 44% до 12%.

Такой рост показателей дивергентного мышления, безусловно, является весомым достижением и отражает эффективность разработанного комплекса педагогических условий. Это улучшение особенно заметно, так как оно свидетельствует о значительном прогрессе в способности учеников применять нестандартные подходы и искать множество решений одной и той же задачи. Эти учащиеся способны оригинально мыслить, генерировать различные идеи, быстро и легко переключаться между заданиями. Динамика развития дивергентного мышления у младших школьников в экспериментальной группе представлена на рисунке 6.

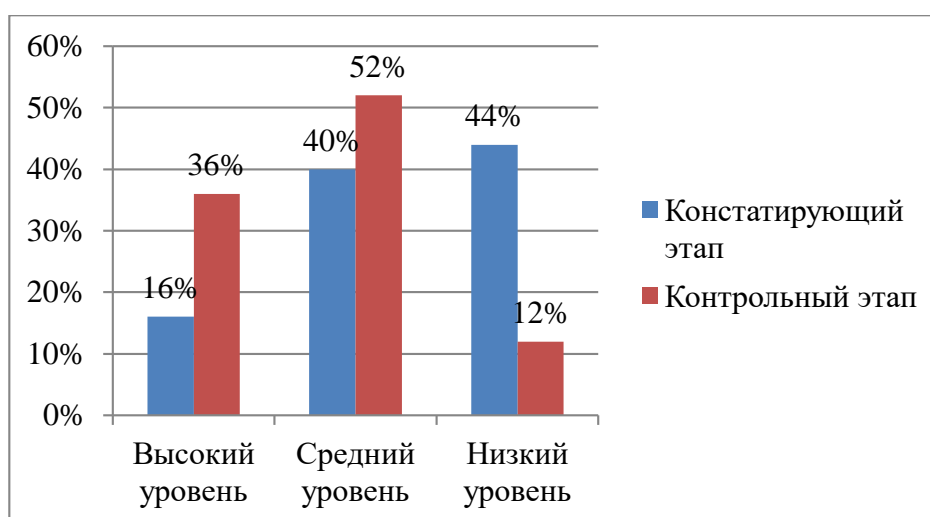


Рисунок 6 – Уровень развития дивергентного у мышления младших школьников в экспериментальной группе (контрольный этап)

В результате проведенного исследования в контрольной группе были выявлены незначительные, но заметные изменения в показателях. Так, высокий уровень развития дивергентного мышления увеличился на 4%, средний уровень вырос на 8%, а низкий уровень снизился на 12%. Динамика развития дивергентного мышления у младших школьников в контрольной группе представлена на рисунке 7.

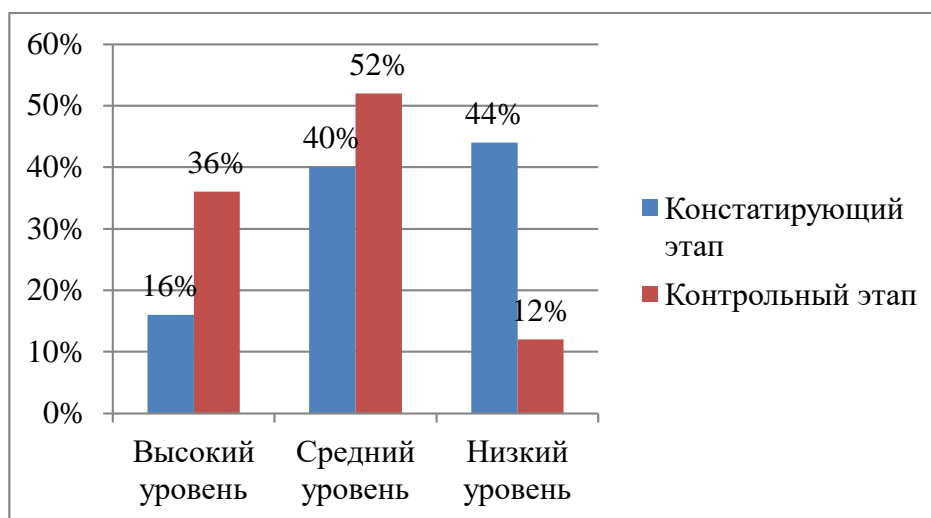


Рисунок 7 – Уровень развития дивергентного мышления младших школьников в контрольной группе (контрольный этап)

Перейдем к формулировке выводов опытно-экспериментального исследования процесса развития дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр.

В процессе достижения цели и решения поставленных задач опытно-экспериментального исследования было проведено три основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Каждый из этих этапов имел свою значимость и вклад в общую картину исследования.

Констатирующий этап эксперимента был направлен на определение исходного уровня развития дивергентного мышления у младших школьников. Данная задача была достигнута путем использования валидных методик, позволивших последовательно изучить уровень развития дивергентного мышления у младших школьников. Изучение полученных данных позволило сделать вывод о том, что подавляющее большинство младших школьников имеют недостаточно развитое дивергентное мышление. В результате этого был проведен второй этап эксперимента – формирующий.

На формирующем этапе эксперимента был разработан и внедрен комплекс педагогических условий, направленных на развитие дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста. Он основывался на

использовании разнообразных дидактических игр, которые ставили перед детьми задачи, способствующие развитию дивергентного мышления.

На заключительном этапе опытно-экспериментального исследования было запланировано проведение повторной диагностики уровня развития дивергентного мышления у младших школьников. Также предполагался анализ результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования. В процессе сравнительного анализа были обнаружены положительные изменения в развитии дивергентного мышления у младших школьников. Полученные данные позволили сделать вывод о высокой эффективности разработанного комплекса педагогических условий, способствующих развитию дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста с использованием дидактических игр.

Таким образом, можно заключить, что разработанный комплекс педагогических условий способствует развитию у детей младшего школьного возраста дивергентного мышления. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что применение данного комплекса в работе с учащимися способствует стимулированию творческого мышления, способности к анализу и синтезу информации, что, в свою очередь, способствует формированию у детей целостного и гибкого мышления. Итак, можно сказать, что разработанный комплекс педагогических условий создает благоприятную образовательную среду, способствующую активному развитию мыслительных способностей учащихся.

Заключение

Проведение анализа психолого-педагогической литературы позволило выявить значимость развития дивергентного мышления у младших школьников. Развитие дивергентного мышления у детей младшего школьного возраста играет ключевую роль в формировании их креативности, способности к самостоятельному мышлению и поиску нестандартных решений.

В период младшего школьного возраста особенно важно развитие дивергентного мышления, так как именно в это время развиваются когнитивные процессы, которые являются основой для подготовки к творческому труду.

Данная работа представляет собой теоретическую и практическую часть исследования. Теоретическая часть включает в себя анализ литературы по теме исследования, где были определены условия развития дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр.

Практическая часть включает в себя опытно-экспериментальное исследование, которое направлено на выявление уровня развития дивергентного мышления младших школьников, внедрение разработанного комплекса педагогических условий, а также анализ полученных результатов.

В соответствии с этим для достижения цели бакалаврской работы были разработаны педагогические условия, направленные на развитие дивергентного мышления младших школьников средствами дидактических игр.

Анализируя результаты, была выявлена положительная динамика в развитии дивергентного мышления младших школьников, что позволило определить эффективность разработанного комплекса педагогических условий.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза нашла своё подтверждение.

Список используемой литературы

1. Атращенкова А. А., Можайтина О. А. Роль дидактических игр в обучении младших школьников // Вестник науки. 2024. С. 202–207.
2. Бабурина А. А. О некоторых особенностях разработки комплекса дидактических игр на уроках русского языка // Вестник науки. 2021. С. 167–172.
3. Белоцерковец Н. И., Чупаха И. В. Развитие дивергентного мышления младших школьников: история, проблема, поиск решений // Мир науки, культуры, образования. 2018. С. 177–179.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М. : Академия, 2002. 217 с.
5. Большакова А.А. Виды дидактических игр на уроках русского языка // Образование и воспитание. 2017. С. 56–60.
6. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности. Волгоград : Перемена, 2010. 180 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2019. 435 с.
8. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий. Хрестоматия. Познавательные психические процессы. М. : Юрайт, 2018. 453 с.
9. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. Психология мышления. М. : Юрайт, 2019. 49 с.
10. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ : ВСГТУ, 2005. 25 с.
11. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 433 с.
12. Евтухова И. Н. Особенности развития мышления в младшем школьном возрасте // Образование и воспитание. 2023. С. 46–49.
13. Кречетова М. Т., Трофимова А. А. Формирование дивергентного мышления младших школьников // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. 2020. С. 137–139.

14. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 384 с.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. М. : Питер, 2019. 108 с.
16. Мельник. А. О. Сущность понятия «Дидактических игр» и роль дидактических игр в процессе обучения // Интерактивная наука. 2022. С. 87 – 89.
17. Мягкова С. А., Морозов В. Э. Формирование дивергентного и конвергентного мышления младших школьников в процессе обучения // Известия института педагогики и психологии образования. 2021. С. 83–88.
18. Немов Р. С. Психологический словарь. М. : Юрайт, 2021. 558 с.
19. Петрова Е. В. Роль дидактических игр в процессе обучения младших школьников // Постулат. 2022. С. 136–140.
20. Петух Е. И. Развитие дивергентного мышления как один из аспектов развития потенциала младшего школьника // Образование и воспитание. 2021. С. 32–36.
21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М. : Юрайт, 2018. 682 с.
22. Ратанова Т. А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности : учеб. пособие для вузов. М. : Флинта, 2005. 320 с.
23. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. М. : АСТ, 2000. 592 с.
24. Шушукина О. И. Развитие познавательного интереса у младших школьников на уроках «русского языка» посредством дидактических игр // Постулат. 2021. С. 97–100.
25. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. М. : Москва, 1974. 63 с.

Приложение А

**«Методика исследования быстроты мышления» (Т.А. Ратанова,
Н.Ф. Шляхта)**

Д – ЛО	П – Л – А	З – О – ОК	С – Я – О – ТЬ
К – ША	О – Р – Ч	К – Н – А	К – С – А – НИК
С – ДА	К – Р – ОН	С – Е – ЛО	У – И – Е – Ь
В – ЗА	З – Р – О	К – Ы – А	А – Е – Ь – ИН
Н – ГА	В – С – ОК	Т – А – А	С – А – Ц – Я
М – НА	С – Г – ОБ	К – У – КА	Ч – Р – И – А
Д – ЛЯ	В – Т – А	С – А – КА	К – П – С – А
К – НО	П – Д – АК	С – У – А	Т – У – О – ТЬ
Б – ДА	П – Р – А	С – А – А	С – Е – О – А
Ч – ДО	Б – Л – ОН	П – Е – А	К – Н – О – А

Рисунок А.1 – Стимульный материал к диагностической методике «Методика исследования быстроты мышления»

Приложение Б

Методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко)











Фамилия, имя	Фигуры для дорисовывания									
										
1. Петров	цветок	дом	кукла	цветок	дом	лист	флаг	гриб	ухо	колесо
2. Иванов	шар	поезд	бусы	цветок	дом	капля	флаг	шар	заяц	лист
3. Сидоров	мяч	поезд	шары	шарик	лодка	лиса	корона	гриб	кот	радуга

Рисунок Б.1 – Стимульный материал к диагностической методике «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко)

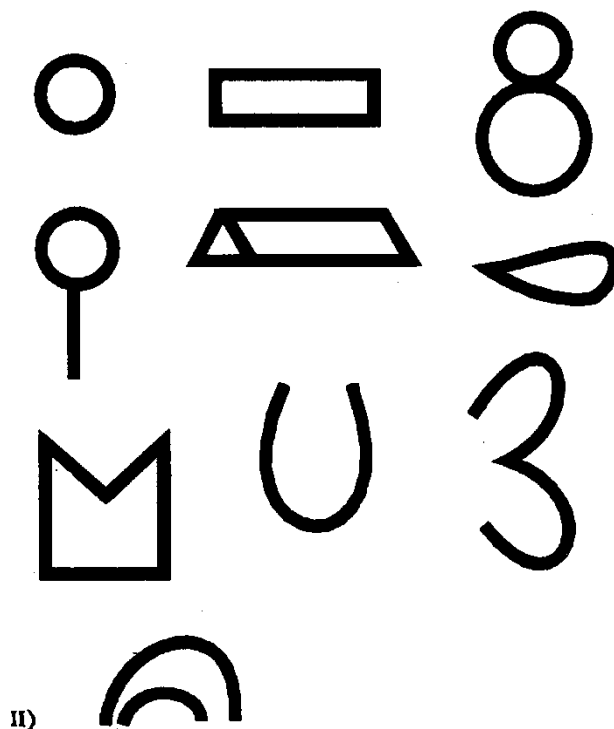


Рисунок Б.2 – Стимульный материал к диагностической методике «Дорисовывание фигур» (О. М. Дьяченко)

Приложение В
Методика «Круги» (Э. Вартег)

Фамилия, Имя _____
Класс _____
ЗАДАНИЕ: преобразуй (дорисуй) фигуры

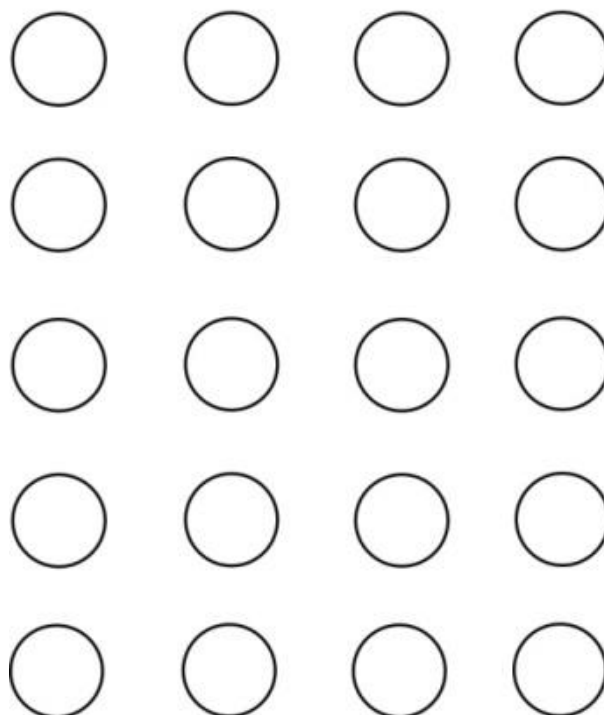


Рисунок В.1 – Стимульный материал к диагностической методике «Круги» (Э. Вартег)

Приложение Г

Методика «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс)

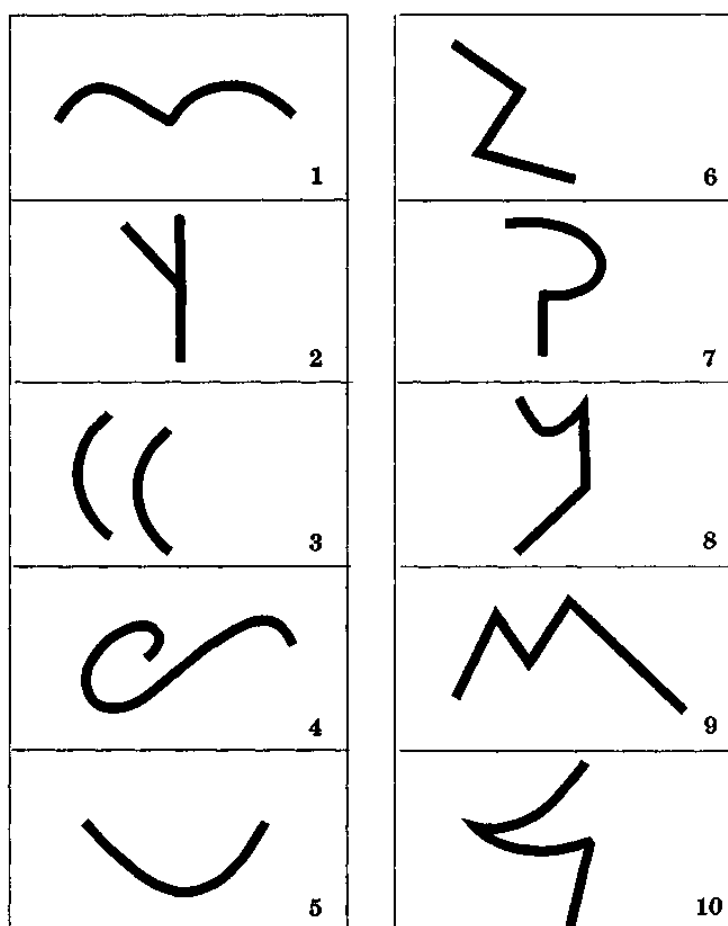


Рисунок Г.1 – Стимульный материал к диагностической методике «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс)