

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)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки/специальности)

Организационная психология

(направленность (профиль)/специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Роль игровой деятельности в развитии творческого мышления детей
старшего дошкольного возраста

Обучающийся

А.С. Бутенко

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Э.Ф. Николаева

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

Аннотация

В данной выпускной квалификационной работе раскрывается возможность развития творческого мышления у детей дошкольного возраста в их игровой деятельности, в частности в дидактической игре.

Представленный методологический аппарат раскрыл логику исследования, выбор адекватных теме диагностических методик, результаты которых стали отправной точкой для разработки программы дидактических игр, направленных на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Все полученные данные по результатам диагностики обработаны и представлены в виде таблиц и диаграмм, где прослеживаются все изменения, которые происходили в игровой деятельности детей и отражали процесс изменения критериев теоретического мышления.

В работе проанализирован теоретический материал по проблеме исследования, дан план и этапность работы в экспериментальной части исследования, показана работа по программе развития творческого мышления через взаимодействия детей в дидактических играх, сделаны выводы и заключение.

Структура исследования: введение, две главы, заключение, список использованной литературы (41 источников), В работе представлена актуальность исследования, научный аппарат, теоретические положения работы, эмпирическая часть, заключение, список используемой литературы, приложения. Общий объем работы – 72 страницы.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	7
1.1 Проблема творческого мышления в работах отечественной и зарубежной психологии.....	7
1.2 Роль игры для психического развития детей дошкольного возраста.....	14
1.3 Дидактические игры как средство развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.....	21
Глава 2 Эмпирическое исследование развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.....	26
2.1 Организация и методы исследования.....	26
2.2 Выявление начального уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста.....	29
2.3 Разработка и апробация программы развития творческого мышления в игровой деятельности.....	38
2.4 Анализ полученных результатов.....	59
Заключение.....	67
Список используемой литературы.....	69

Введение

Дошкольное детство – это тот этап взросления и развития, на котором перед ребёнком открывается окружающий его мир человеческой действительности. На данном этапе ребенок часто проявляет сообразительность видеть что-то новое и необычное в том, что кажется обыденным для взрослого человека. В своей деятельности, в первую очередь, игровой, ребёнок постепенно овладевает предметным миром.

Игра выступает в качестве ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста. Именно в процессе игры у дошкольников совершенствуются и развиваются все психические процессы, важным из ряда которых является мышление. Одним из видов данного психического процесса является творческое мышление.

Проблема развития творческого мышления и креативности в современном мире стоит достаточно остро. Чем раньше начать развивать эти качества личности, тем более высоких результатов можно ожидать от данной личности в будущем. Наиболее активно развитие творчества происходит у детей именно в дошкольный период, в связи с чем основным направлением работы детских дошкольных учреждений является диагностика и мониторинг уровня креативности воспитанников, а деятельность педагогических коллективов направлена на последующее развитие их творческого потенциала.

В связи с этим, тщательное и доскональное исследования направления развития творческого мышления у детей дошкольного возраста может способствовать разработке соответствующих программ учебно-воспитательного процесса, нацеленных конкретно на развитие творческого мышления что, в свою очередь, окажет положительное влияние на дальнейшие способности ребёнка к обучению в школе, на его уверенность и самооценку.

Таким образом, актуальность темы выпускной квалификационной работы «Роль игровой деятельности в развитии творческого мышления детей старшего дошкольного возраста» объясняется, с одной стороны, высокой

ролью развития творческого мышления в становлении личности и обучении дошкольников, а с другой стороны – в преобладающем значении игровой деятельности для детей старшего дошкольного возраста, что обуславливает эффективность применения игровых методов для развития всех психических процессов у детей рассматриваемой возрастной группы.

Цель исследования: изучить влияние дидактических игр на развитие творческого мышления в дошкольном возрасте.

Объект исследования: творческое мышление.

Предмет исследования: роль игровой деятельности в развитии творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что специально подобранные дидактические игры, направленные на развитие таких критериев, как оригинальность, гибкость, беглость будут способствовать развитию творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

- изучить теоретические основы проблемы исследования;
- провести диагностику начального уровня творческого мышления детей старшего дошкольного возраста;
- разработать и апробировать программу дидактических игр, направленных на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.
- проанализировать полученные результаты.

Теоретико-методологической основой исследования составили научные положения:

- о развитии творческого мышления в дошкольном возрасте (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Дж. Гилфорд);
- об игровой деятельности дошкольника (А.В. Антюхина, А.В. Калиниченко, Д.В. Менджерицкая, Д.Б. Эльконин).

Методы и методики исследования:

- теоретические методы (понятийно-терминологический анализ

литературы по проблеме исследования);

– эмпирические методы (беседа, наблюдение, эксперимент).

– психодиагностические методы «Повторяющиеся линии» (Э.П. Торренс), «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко); «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс); «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс).

– методы количественного и качественного анализа.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 129», г. Уссурийск. В исследовании приняли участие 24 дошкольника подготовительной группы детского сада.

Новизна исследования заключается в разработанной программе дидактических игр, направленная на развитие оригинальности сюжетов, законченности образов предметов и явлений позволит способствовать развитию творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что описаны проблемы творческого мышления в работах отечественной и зарубежной психологии, рассмотрена роль игры для психического развития детей дошкольного возраста и проанализирована игровая деятельность как условие развития творческого мышления в старшем дошкольном возрасте.

Практическая значимость исследования состоит в представленном и апробированном комплексе дидактических игр для развития творческого мышления у старших дошкольников и могут быть использованы в практической работе с детьми в режимных моментах педагогами ДООУ и родителями.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, две главы, заключение, список используемой литературы (41 источников). Для иллюстрации текста используется 16 рисунков. Основной текст работы изложен на 72 страницах.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в условиях игрового взаимодействия

1.1 Проблема творческого мышления в работах отечественной и зарубежной психологии

Существующие исследования в детской психологии показывают динамику развития познавательной сферы детей начиная с раннего возраста. В процессе взаимодействия с предметами окружающего мира ребенок познает их свойства и особенности, затем овладевает действиями с этими предметами, постигает их назначение «функцию», что является показателем наличия у него наглядно-действенного мышления. Овладевая речью ребенок расширяет свои возможности познания, когда не предметы служат ему условием развития, а слова, которые являются носителями образов тех предметов, о которых он говорит. Наличие образного мышления способствует быстрому развитию памяти, с развитием которой происходит отрыв от реальной ситуации и от наглядно-образного мышления. У ребенка начинают появляться вопросы, не о предметах и явлениях, а об их происхождении, что говорит о том, что у ребенка появляются первые формы теоретического мышления, которые в тоже время носят и творческий характер, так как в свои объяснения закономерностей явлений ребенок вносит свой субъективный опыт и тем самым расширяет горизонты развития творчества.

По Л.С. Выготскому, «мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление появляется и формируется совместно с практической работой личности на базе эмоционального познания. Благодаря мышлению отражаются качества и связи объектов и явлений реальности, в общем и опосредованном варианте» [9].

По мнению В.Г. Березиной, «творчество представляет собой процесс деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности или итог создания объективно нового. Основным критерием, отличающим творчество от изготовления (производства), является уникальность его результата» [4, с.98].

Ж.Е. Ермакова акцентирует внимание на том, что «результат творчества не поддаётся однозначному воспроизведению из начальных условий. Вероятно, только сам автор способен воссоздать идентичный продукт своего творчества, даже если обстоятельства будут в точности повторены» [17].

А.Г. Абсалямова считает, что «в процессе творчества автор вкладывает в материал некие несводимые к трудовым операциям или логическому выводу возможности, выражает в конечном результате какие-либо аспекты своей личности. Именно этот факт придает продуктам творчества дополнительную ценность в сравнении с продуктами производства» [1, с.121].

Исследования С.М. Чубановой, посвященных механизмам возникновения новых образов, говорят о том, что «творчество хоть и является процессом сознательным, но этому процессу предшествует бессознательная работа воображения, которая вызывает яркие и эмоциональные образы. Такие образы называют вдохновением и озарением» [36].

В психологическом словаре Б.Г. Мещерякова, говорится, что «умение замечать предметы в новейшем и непривычном мире, а также обнаруживать неповторимые решения трудностей, что считается абсолютной противоположностью стандартного мышления, называется творческим мышлением [7].

Достаточно давно проводились исследования данного феномена. За это время появилось большое количество теорий, которые раскрывают содержание творческого мышления, которое непосредственно связано с формированием креативности. Поэтому Е.Е. Чернова отмечает целесообразность различных подходов к этой проблеме. «С одной стороны наличие креативности говорит о врожденных, наследственно передаваемых

предпосылках, а с другой, как социально приобретенную способность» [35, с. 96].

Согласно теории Л.С. Выготского, «формирование чего-то нового определяется сочетанием личного опыта, впечатлений и действий, в ходе которых разные комбинации формируют новый продукт. Это объясняется тем, что мозг человека является органом, способным не просто сберечь и воспроизводить предыдущий опыт человека, но и может творчески перерабатывать новые положения и формы деятельности» [9].

В.И. Дружинин рассматривает понятие творческое мышление как «мышление, связанное с преобразованием знаний, включающее воображение, фантазию. Это означает, что в основе творческого мышления лежит высокий уровень творческого воображения. Воображение – это психический процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений. Творческое воображение – самостоятельное создание новых, несуществующих образов в процессе деятельности» [15].

Психолог О.М. Дьяченко в своем исследовании подчеркивает, что «воображение – это тот чуткий инструмент, овладение которым открывает возможности самовыражения, требует от ребенка нахождения и исполнения своих собственных замыслов и желаний и основная разница между творческим воображением и творческим мышлением в том, что главная функция мышления – раскрыть сущность предметов и явлений, и оно оперирует с реальным содержанием образов, а воображение – реальный мир, взятый в ином измерении, это другое предметное содержание образа» [16, с.167].

П.Я. Гальперин заметил, что «более благополучно формирование воображения совершается в игре, а также изобразительной деятельности, а кроме того, в таких типах предметно-практической работы, где человек принимается «сочинять», «воображать», сочетая настоящее вместе с вымышленным. Немаловажно, что данное формирование совершается никак

не само по себе, а в ходе направленного преподавания и обучения» [10].

По данным О.А. Лебедева, основу творческого мышления представляют следующие черты: «самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение структуры объекта, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода у его поиска; умение комбинировать ранее способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения» [20].

В качестве показателей творческого мышления исследователи чаще всего выделяют:

- беглость мысли – количество идей, возникающих в единицу времени;
- гибкость мысли – способность переключаться с одной идеи на другую;
- оригинальность – способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных;
- законченность образов – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид.

В западной психологии широко распространена теория «дивергентное мышление», основоположник теории – американский психолог Дж. Гилфорд. Дивергентное мышление Дж. Гилфорд определяет как «метод творческого мыслительного процесса, благодаря этому мышлению возникают оригинальные и неожиданные решения. Теория заключается в поиске множества решений одной и той же проблемы/задачи» [11].

Наряду с понятием «творческое мышление» широко используется понятие «креативность». Креативность, в свою очередь, рассматривается как умение создавать необыкновенные идеи, отклоняться от классических методик мышления, стремительно разрешать проблематичные условия. Дж. Гилфорд определил креативность как «общую способность к творчеству, способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [11].

По мнению Д.Б. Богоявленской, «креативность проявляется при следующих обстоятельствах: дефицит знаний; в процессе включения информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений и их проверки; в процессе сообщения результатов» [6].

В психологии существуют и другие подходы к раскрытию проблемы творческого мышления, считающие, что степень проявления креативности зависит от внешних источников [31].

Чернова Е.Е. предлагает, что целесообразно говорить о том, что исследования разных психологов формулируют творческое мышление как врожденную, либо приобретенную способность [35].

Согласно теории Л.С. Выготского, формирование чего-то нового определяется сочетанием личного опыта, впечатлений и действий, в ходе которых разные комбинации формируют новый продукт. Это объясняется тем, что мозг человека является органом, способным не просто сберечь и воспроизводить предыдущий опыт человека, но и может творчески перерабатывать новые положения и формы деятельности [9].

В.И. Дружинин рассматривает понятие «творческое мышление» как «мышление, связанное с преобразованием знаний, включающее воображение, фантазию». Это означает, что в основе творческого мышления лежит высокий уровень творческого воображения. Воображение – это психический процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений. Творческое воображение – самостоятельное создание новых, несуществующих образов в процессе деятельности [15].

Психолог О.М. Дьяченко в своем исследовании подчеркивает, что «воображение – это тот чуткий инструмент, овладение которым открывает возможности самовыражения, требует от ребенка нахождения и исполнения своих собственных замыслов и желаний». Основная разница между творческим воображением и творческим мышлением в том, что главная

функция мышления – раскрыть сущность предметов и явлений, и оно оперирует с реальным содержанием образов, а воображение – реальный мир, взятый в ином измерении, это другое предметное содержание образа [16].

П.Я. Гальперин заметил, что более благополучно «формирование воображения совершается в игре, а также изобразительной деятельности, а кроме того, в таких типах предметно-практической работы, где человек принимается «сочинять», «воображать», сочетая настоящее вместе с вымышленным. Немаловажно, что данное формирование совершается никак не само по себе, а в ходе направленного преподавания и обучения» [10].

По данным О.А. Лебедева, основу творческого мышления представляют следующие черты: самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию; видение новых проблем в знакомых, стандартных условиях; видение структуры объекта, то есть быстрый, подчас мгновенный охват частей, элементов объекта в их соотношении друг с другом; умение видеть альтернативу решения, альтернативу подхода у его поиска; умение комбинировать ранее способы решения проблемы в новый способ и умение создавать оригинальный способ решения [20].

В качестве показателей творческого мышления исследователи чаще всего выделяют: «беглость мысли – количество идей, возникающих в единицу времени; гибкость мысли – способность переключаться с одной идеи на другую; оригинальность – способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных; законченность образов – способность совершенствовать свой «продукт» или придавать ему законченный вид» [7].

В западной психологии широко распространена теория «дивергентное мышление», основоположник теории – американский психолог Дж. Гилфорд. Дивергентное мышление Дж. Гилфорд определяет как «метод творческого мыслительного процесса, благодаря этому мышлению возникают оригинальные и неожиданные решения. Теория заключается в поиске множества решений одной и той же проблемы/задачи» [11].

Наряду с понятием «творческое мышление» широко используется

понятие «креативность». Креативность, в свою очередь, рассматривается как умение создавать необыкновенные идеи, отклоняться от классических методик мышления, стремительно разрешать проблематичные условия. Дж. Гилфорд определил креативность как «общую способность к творчеству, способность человека порождать необычные идеи, находить оригинальные решения, отклоняться от традиционных схем мышления» [11].

По мнению Д.Б. Богоявленской, «креативность проявляется при следующих обстоятельствах: дефицит знаний; в процессе включения информации в новые структуры и связи; в процессе идентификации недостающей информации; в процессе поиска новых решений и их проверки; в процессе сообщения результатов» [6].

Другие исследователи считают, что креативность и степень ее проявления зависит от внешних источников. Ф.Ф. Сайханова отмечала, что интеллектуальное поведение по отношению к окружающей среде может носить в себе способность отражать адаптационные процессы и выбирать/преобразовывать внешнюю среду [31].

Дж. Гилфорд указал «четыре основных параметра креативности: оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы; гибкость – способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование; образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования; спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации [11].

При анализе теоретической литературы, наше внимание привлек еще один подход к изучаемой нами проблеме. В разных работах как зарубежных, так и отечественных авторов, встречается позиция, что творческие проявления детей дошкольного возраста зависят от творческих способностей. В научной литературе существует много определений термину творческая способность.

Янкова О.Е. анализируя эту проблему приводит характеристику этого

феномена с разных позиций: «творческая способность –это психологическое качество личности, необходимое для выполнения деятельности, это индивидуальные особенности личности, это врожденные, генетические особенности, которые обеспечивают успех той или иной деятельности, что это не только своеобразие накопленных знаний, но и своеобразие их применения» [41].

М.Г. Ярошевский, раскрывая суть понятия, отметил, что «творческое мышление это процесс создания чего-то нового, подразумевающий как изменения в сознании и поведении индивида, так и производимые им продукты, которые он отдает другим» [40]. Далее он выделил уровни творческих способностей:

- «воспроизводящий (быстрое воспроизведение необходимой информации);
- творческий (переработка старой информации в новые образы)» [40].

Анализ разноплановых подходов, связанных с понятием «творчество», показал, что все они сталкиваются в объяснении феномена с таким качеством – это создание или открытие чего-то субъективно нового, с генерацией собственных оригинальных идей.

1.2 Роль игры для психического развития детей дошкольного возраста

Игра как особый вид деятельности имеет многовековую историю. Этнографические исследования приводят такие данные о роли игры в примитивных культурах, где игра выполняла роль передачи межпоколенческого опыта, с одной стороны, а, с другой, роль предвосхищающей деятельности перед охотой, где все брали на себя определенные роли и проигрывали будущую охоту, что может произойти, как поступить, какие решения можно принять и т.д. В прошлом игра выполняла социализирующую функцию и помогала осваивать сложные социальные роли

и действия.

В детской психологии, при изучении возраста и возрастной периодизации, игровая деятельность для детей дошкольного возраста стала той деятельностью, которую называют ведущей. «Игра – как ведущая деятельность, это такая деятельность, при которой наиболее быстро развиваются все психические процессы, психические свойства личности ребенка и в ней развивается другая деятельность, которая придет ей на смену в виде ведущей деятельности (учебная – в младшем школьном возрасте)» [38].

Игра представляет одну из форм активности детей, позволяющая социализироваться в окружающем мире и перенимать опыт у окружающих его взрослых людей. Согласно Д.В. Менджеринской, как «для взрослых работа и служба играют большую роль, так и для детей игровая деятельность является значимой ценностью» [23].

Основным условием психического развития ребенка является его собственная активная деятельность. А.Н. Леонтьев, рассматривая игру как ведущую деятельность дошкольного возраста, подчеркивал, что «...главным процессом, который характеризует психическое развитие ребенка, является специфический процесс усвоения или присвоения им достижений предшествующих поколений людей. ... Этот процесс осуществляется в деятельности ребенка по отношению к предметам и явлениям окружающего мира, в котором воплощены эти достижения человечества» [21].

И.В. Каменева указывает, что формирование происходит, прежде всего, под влиянием той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, «обуславливающей главные изменения в психических процессах психологических особенностях личности ребенка» [19].

Сущность игры как ведущей деятельности состоит в том, что дети отражают в игре различные стороны жизни, особенности деятельности и взаимоотношений взрослых, приобретают и уточняют свои знания об окружающей действительности. Н.А. Маланина отмечает, что «ролевая игра выступает как деятельность, в которой осуществляется ориентация ребёнка в

самых общих, в самых фундаментальных смыслах человеческой деятельности. На этой основе у ребёнка формируется стремление к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности, которое выступает основным показателем готовности к школьному обучению» [22].

В игровой деятельности впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир. Е.В. Яковлева в своем исследовании упоминает слова А.М. Горького, который говорил: «Игра – путь детей к познанию мира, в котором они живут и который призваны изменить. Все игры обычно воспроизводят те или иные виды практической неигровой деятельности и тем самым отвечают потребности ребенка принять участие в жизни и деятельности взрослых» [39].

Д.Б. Эльконин отмечает, что различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности: ориентируясь на взрослого как на образец, взяв на себя ту или иную роль, ребенок подражает взрослому, действует как взрослый, но только с предметами-заместителями (игрушками) в сюжетно-ролевой игре. «В игре для ребенка существенны не столько свойства предметов, сколько отношение к предмету, отсюда – возможность замещения предметов, что способствует развитию воображения. Играя, ребенок также овладевает соответствующими действиями» [38].

К.С. Глаголева выделяет несколько основных формальных признаков игры в дошкольном возрасте. В первую очередь игра – это свободная деятельность. Свобода от физической и моральной необходимости, от реальных житейских нужд выделяет игру из «обыденной» жизни, как бы изолирует ее в некий условный, относительно самостоятельный микромир. «Изолированность игры обусловлена тем, что она «разыгрывается» в собственных рамках времени и пространства. Игра в определенный момент начинается и заканчивается. Внутри игрового времени и пространства царит собственный и безусловный порядок, отклонение от него лишает игру собственного характера» [12].

Д.Б. Эльконин указывает, что психические качества и личностные особенности ребенка наиболее интенсивно формируются в игровой деятельности. Например, в игре у детей формируется произвольное внимание и произвольная память. Во время игры дети лучше сконцентрируются и легче запоминают [37].

Среди всех видов игр, наиболее значимая, это сюжетно-ролевая, которую и называют ведущей, которая на протяжении дошкольного возраста также претерпевает трансформации - появляется режиссерская игра, игра – драматизация. Можно назвать еще несколько разновидностей игр: игры с правилами, подвижные игры, дидактические игры.

Особое место среди разнообразных игр детей, занимают дидактические игры. А.А. Попов указал, что «дидактические игры – это не просто развлечение, а мощный инструмент, который способствует гармоничному развитию личности ребенка в дошкольном возрасте. По существу, в каждой педагогической системе дошкольного воспитания дидактические игры, занимают особое место» [27].

Э.А. Андрощук отмечает, что для формирования познавательных процессов именно «дидактические игры являются самым эффективным условием за счет активной стимуляции внимания, памяти, мышления, воображения, речи. Например, игры, в которых нужно сортировать предметы по цветам, формам, размерам, развивают внимание и мышление. Игры с карточками, лото, домино способствуют развитию памяти и речи. Именно в дидактических играх знакомят детей с окружающим миром, расширяют их знания о природе, об обществе, о культуре» [2].

Дидактические игры способствуют развитию творческих способностей детей, формированию инициативы, самостоятельности, умению придумывать новые варианты действий. Развитие логического мышления: В дидактических играх дети учатся анализировать, сравнивать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи, что говорит о развитии у них логического мышления. Например, игры с кубиками, конструкторами,

мозаикой развивают пространственное мышление и способность к решению проблем.

О.В. Пушкарская выделяет, что в «дидактических играх происходит обогащение чувственного опыта ребенка, формируется определенное эмоциональное отношение к природе, развивая при этом его умственные способности (умения сравнивать, обогащать, вычленять отдельные признаки предметов, явления, сравнивать их, группировать, классифицировать предметы и явления окружающего мира по определенным общим признакам, чертам, высказывать свои суждения, делан, умозаключения» [29].

В дидактической игре происходит познание взаимоотношений между детьми, взрослыми, объектами живой и неживой природы, в ней ребенок проявляет чуткое отношение к товариществу, учится быть справедливым, уступать в случае необходимости, помогать в беде, учиться сочувствовать. Развитие самостоятельности: дидактические игры учат детей принимать решения, действовать самостоятельно, брать на себя ответственность за свои действия.

Особое место дидактической игре отводится для развития речи детей. Ж. Пиаже упоминает, что «за счет игры пополняется и активизируется словарь, развивается связная речь; ряд игр с успехом используется для развития фонематической стороны языка: так, увлекательное игровое действие побуждает детей к многократному повторению одного и того же звукосочетания, такое повторение звуков не утомляет детей, потому что они заинтересованы самой игрой, то они выполняют роль птицы, то роль движущего автомобиля, и чем больше увлечен ребенок, тем активнее он воспроизводит нужные звуки, тем полнее, педагогический эффект» [по 25].

Велика роль дидактических игр в развитии мелкой моторики рук, так как это важно для подготовки детской руки для ее подготовки к письму, а также для развития общей координации движений.

Рассмотрев роль дидактической игры, следует остановиться на структуре этих игр, обозначить своеобразие и особенности руководства ими.

Структура дидактической игры по А.В. Запорожцу, образует основные и дополнительные компоненты. «К основным компонентам относятся: дидактическая задача, игровые действия, игровые правила, результат и дидактический материал. К дополнительным компонентам: сюжет и роль. Главная цель любой дидактической игры – обучающая, именно поэтому основным компонентом в ней является дидактическая задача, которая скрыта от дошкольника» [28].

«Дидактическая задача – определяется целью обучения и воспитания детей в соответствии с образовательной программой, где для каждой возрастной группы определен объем знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть дети. Игровая и дидактическая задача реализуется в игровых действиях. Дидактическая игра отличается от игровых упражнений тем, что выполнение в ней игровых правил направляется, контролируется игровыми действиями» [40].

Игровые правила занимают важное место в организации дидактической игры. Основная цель правил организовывать действия, поведение детей. Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал; результатом дидактической игры является решение игровых и дидактических задач, решение обеих задач - показатель эффективности игры. Дополнительные компоненты дидактической игры сюжет и роль не обязательны и могут отсутствовать.

Своеобразие дидактической игры.

Определяется рациональным сочетанием двух задач: дидактической и игровой. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение. «Обучение в форме дидактической игры основано на стремление ребенка, входить в воображаемую ситуацию и действовать по ее законам, то есть отвечает возрастным особенностям дошкольника [17].

Определяется вид игровой деятельности и форма организации взаимодействия взрослого с ребенком. «Дидактические игры социальны по

своему происхождению, социальные от ношения менее выражены, чем, например, в сюжетно-ролевой игре, в дидактической игре сама дидактическая задача, предполагает формирование средств и способов познания» [24].

Д.Б. Эльконин подчеркивал, что значение игры «определяется тем, что она затрагивает наиболее существенные стороны психического развития личности ребенка в целом, развития его сознания» [40].

В игре происходит «развитие мотивационно-потребностной сферы: ориентация в сфере человеческих отношений, смыслов и задач деятельности; формирование новых по содержанию социальных мотивов, в частности стремления к общественно значимой и оцениваемой деятельности; формирование обобщенных сознательных намерений: возникновение соподчинения» [7], происходит развитие произвольности поведения и психических процессов. Главный парадокс игры, как отмечает И.Ю. Солопанова, состоит «в зарождении функции контроля внутри свободной от принуждения, эмоционально насыщенной деятельности. В ролевой игре ребенок ориентируется на образец действия (эталон), с которым он сравнивает свое поведение, то есть контролирует его. В ходе игры создаются благоприятные условия для возникновения предпосылок произвольного внимания, произвольной памяти, произвольной моторики» [35].

Игра способствует развитию «идеального плана сознания: стихийный переход от мышления в действиях (через этап размышления о предмете заместителе) к мышлению в плане представлений, к собственно умственному действию и преодолению познавательного «эгоцентризма» ребенка» [23].

Познавательная децентрация мышления формируется «двойной позицией играющего (страдает как пациент и радуется как хорошо исполняющий свою роль), координацией различных точек зрения (отношения «по роли» и реальные партнерские взаимодействия, соотнесение логики реального и игрового действия)» [28]. А.В. Калиниченко считает, что «именно в игре закладываются основы рефлексивного мышления – умение человека подвергать анализу свои собственные действия, поступки, цели и сравнить их

с действиями, поступками других людей. Рефлексия позволяет адекватно и осознанно действовать в обществе. При благоприятных условиях, ребенок считается подготовленным к школе, то есть при наличии, требуемых для обучения уровня развития [20].

1.3 Дидактические игры как средство развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста

Развитие творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста является ключевым фактором их подготовки к школьному обучению и дальнейшей жизни. К дошкольникам старшего возраста относятся дети в возрасте 5-7 лет, которые посещают старшие и подготовительные группы в детском саду. В этом возрасте дети обладают огромным потенциалом для развития фантазии, воображения и способности к нестандартному мышлению.

С.С. Федорушкова указывает, что старшие дошкольники обладают более высоким уровнем мыслительных процессов, могут проводить анализ и сравнение, а также классификацию. «Для успешного развития творческого мышления необходимо создавать определенные условия, стимулирующие активность, любознательность и стремление к познанию. Важно предоставлять детям возможность для самостоятельной игры, творческой деятельности, а также стимулировать их интерес к решению проблемных ситуаций и поиск нестандартных решений» [36].

Развитие творческого мышления, поисковой и познавательной активности старшего дошкольника происходит в различных видах деятельности – игра, рисование, конструирование, лепка, чтение, общение, труд. Именно так ребенок учится понимать фразы, выявлять главную мысль в тексте, объединять предметы по определенному признаку. А.В. Пономаренко отмечает, что «в процессе выполнения той или иной деятельности у ребенка развиваются различные мыслительные операции, в частности – анализ, сравнение, обобщение, классификация, установление причинно-следственных

связей. Кроме того, выполняя различные виды деятельности, ребенок обогащает свои представления, приобретает жизненный опыт, который впоследствии необходим для выполнения мыслительных операций» [26].

Наиболее привычной и при этом эффективной для развития различных психических процессов, в том числе творческого мышления, является игровая деятельность. Игра имеет большое значение для развития воображения детей, творческого подхода, мыслительных операций, поскольку в данной деятельности все умственные процессы детей активизируются и принимают произвольный характер. Старшие дошкольники сначала активно слушают содержание игры, игровой замысел и игровые правила, а затем осмысливают их. Игровые задачи требуют от детей сосредоточенности, умения сравнивать, обобщать.

Л.В. Демиденко отмечает, что «для развития тех или иных процессов, как правило, эффективно использование именно дидактических игр, под которыми понимается целенаправленная коллективная деятельность, в которой дети объединены решением общей игровой задачи. Дидактические игры широко применяются в дошкольных образовательных учреждениях как эффективное средство воспитания, обучения и умственного развития дошкольников» [13].

Значимым компонентом дидактической игры является игровой замысел, игровая задача или проблемная ситуация. Данный компонент побуждает формирование у старших дошкольников интереса, желания, мотивации и активности. Как правило, игровой замысел фигурирует в самих названиях дидактических игр (например, «Узнай, что в коробке», «Найди применение»).

О.А. Саввонова указала, что кроме игрового замысла, «дидактическая игра имеет определенные игровые правила, которые основаны на содержании игры. Именно игровые правила определяют характер и способ действий, организуют и направляют поведение, взаимоотношения детей в игре. Также правила дидактических игр являются критерием правильности игровых действий детей. Стоит отметить, что игровые правила для детей старшего

дошкольного возраста имеют более обобщенный характер, однако, их все же стоит формулировать четко и понятно для детей» [30, с. 40].

Содержательный компонент дидактических игр – игровые действия, то есть действия, производимые детьми в ходе игры. Соответственно, чем они разнообразнее, тем эффективнее процесс развития старших дошкольников. К.В. Булах и другие отмечают, что «данные действия могут включать в себя: классификацию предметов, подбор аналогов, выстраивание ассоциативного ряда. Важно, чтобы игровые действия соответствовали возрастным особенностям детей – не были слишком простыми и легкими, но при этом заставляли их поразмыслить» [8].

А.В. Антюхина указывает, что «дидактическая игра нацелена на достижение какого-либо определенного результата, что выступает финалом, завершением игры. Это может быть отгадывание загадок, выполнение поручений, игровых заданий, проявление смекалки является результатом игры и воспринимается детьми как достижение. Стоит отметить, что данный компонент дидактической игры, то есть ее результат, позволяет воспитателю судить об успехах и трудностях детей, в зависимости от того, достигнут ли намеченный результат и в какой степени» [3].

Дидактическая игра выступает практической деятельностью, позволяющей старшим дошкольникам применить свои знания, умения и навыки. То есть фактически такая игра создает условия для разнообразного применения знаний детей, и для активизации умственной деятельности в целом. А.В. Соколова помечает, что, «рассматривая функции дидактической игры для дошкольников, стоит отметить обучающую функцию, на которую делает акцент воспитатель, и непосредственно игровую функцию, преобладающую у детей. Необходимо подбирать дидактические игры и выстраивать игровой процесс таким образом, чтобы обозначенные функции гармонично сочетались» [32].

С точки зрения Г.Н. Доленко, «важным в процессе проведения дидактических игр не только наблюдение со стороны воспитателя, но и

управление игровым процессом. Поскольку на раннем этапе игра носит предметный характер, задача воспитателя – научить ребенка разным способам обыгрывания одного и того же предмета. Это напрямую будет способствовать развитию творческого мышления детей, так как они будут стараться предлагать самые разнообразные способы использования предмета. Перед этим, детям можно показать наглядный пример, то есть показать различные способы использования одних и тех же предметов, в том числе и на практике, так как у детей развито наглядно-образное мышление» [14].

Многообразие дидактических игр позволяет их использовать как для общего развития всех психических процессов старших дошкольников, так и для развития конкретного их компонента. Так существуют подборки дидактических игр, нацеленные непосредственно на развитие творческого мышления детей 5-7 лет. Такие игры можно проводить, как и в ходе непрерывной образовательной деятельности, так и в свободное время.

Одной из таких подборок является перечень дидактических игр, предложенный О.М. Дьяченко, В. Богат и другими. Среди них – «игра «Что на что похоже», «Сюрреалистическая игра», «Слово ассоциации», «Хорошо – плохо», «Волшебные кляксы», «Нелепицы», «Собери фигурки» и другие» [5].

Таким образом, существуют достаточно разнообразные дидактические игры, которые имеют комплексное развитие всех компонентов психических процессов старших дошкольников, а также специальные игры, нацеленные на развитие именно творческого мышления у детей. При составлении и подборе таких игр важно учитывать возрастные особенности детей, особенности развития их базовых психических процессов, а также интересы и предпочтения, чтобы предлагаемая игровая деятельность была максимально эффективной и продуктивной.

На основании изложенной теоретической части можно сделать следующие выводы.

Проблема творческого мышления является предметом активных исследований как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Несмотря

на разные исследования, психологи признают важную роль творческого мышления в жизни человека, поскольку его развитие необходимо для успеха в любой сфере деятельности.

Развитие творческого мышления имеет продуктивность в дошкольном возрасте, чему способствует любознательность детей, их склонность к воображению и наличие интереса к изучению окружающего мира.

Существуют различные дидактические игры, нацеленные на комплексное развитие компонентов психических процессов старших дошкольников, а также специальные игры, ориентированные на развитие творческого мышления.

Глава 2 Эмпирическое исследование развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности

2.1 Организация и методы исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 129», г. Уссурийск (далее – МБДОУ ДС № 129, г. Уссурийск).

В процессе исследования на условиях отбора нами были выбраны 24 старших дошкольника подготовительной группы детского сада. Тестирование было проведено в кабинете психолога МБДОУ в свободное от занятий время. В ходе исследования был задействован штатный психолог МБДОУ. Респонденты были поровну поделены на две исследовательские группы: контрольную и экспериментальную. С каждой из этих групп проводилось исследование.

На констатирующем этапе эксперимента были подобраны в соответствии с требованиями экспериментальной работы актуальные, традиционные методики, организована и проведена первичная диагностика по выявлению начального уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Цель констатирующего этапа эксперимента: определить особенности и выявить начальный уровень развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством проведения тестов.

Этапы экспериментальной работы.

Подготовительный: выборка организационной базы и психодиагностических методик; изучение психолого-педагогической характеристики старших дошкольников.

Констатирующий: проведение первичной диагностики начального уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного

возраста, обработка полученных результатов.

Формирующий: разработка программы, направленной на развитие характерных показателей (оригинальности, законченности образов, быстроты и гибкости) творческого мышления старших дошкольников в игровой деятельности.

Контрольный: проведение повторной диагностики; оценка влияния апробации программы развития творческого мышления на детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности.

Нами была изучена предоставленная документация (педагогическая и медицинская), а также проведена ознакомительная беседа с педагогом, являющимся воспитателем в данной группе, с целью получения общих данных о воспитанниках, принимающих участие в диагностике.

Для диагностики начального уровня творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста были использованы характерные показатели и методики.

Согласно особенностям выборки старших дошкольников, методики соответствовали определенным условиям: доступность выполнения заданий; соответствие с поставленными задачами; отсутствие необходимости прибегать к дополнительным ресурсам.

Поэтапно охарактеризуем содержание каждого диагностического задания.

Диагностическое задание 1. «Повторяющиеся линии» (Э.П. Торренс).

Цель: определить у старших дошкольников уровень развития умения формулировать максимальное количество идей за короткое время (быстрота мышления).

Материал: карточки с 30 парами параллельных прямых. Выделяются следующие основные уровни развития быстроты мышления:

- низкий (0-9 баллов) – нарисовано от 0 до 9 уникальных рисунков;
- средний (10-19 баллов) – нарисовано от 10 до 19 уникальных рисунков;
- высокий (20-30 баллов) – нарисовано от 20 до 30 уникальных

рисунков.

Диагностическое задание 2. «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).

Цель: определить у старших дошкольников уровень развития способности предлагать нестандартные идеи (оригинальность мышления).

Материал: один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигурка неопределенной формы. Всего в каждом наборе по 10 карточек. Выделяются следующие уровни развития оригинальности мышления:

- низкий – коэффициент оригинальности меньше среднего по группе на 2 и более балла;
- средний – коэффициент оригинальности равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего;
- высокий – коэффициент оригинальности выше среднего по группе на 2 и более балла.

Диагностическое задание 3. «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс).

Цель: определить у старших дошкольников уровень развития умения предлагать множество вариативных идей (гибкость мышления).

Материал: набор из 10 фигурок. Выделяются следующие уровни развития гибкости мышления:

- низкий (0-4 баллов) – оригинально дорисовано от 0 до 4 фигур;
- средний (5-7 баллов) – оригинально дорисовано от 5 до 7 фигур;
- высокий (8-10 баллов) – оригинально дорисовано от 8 до 10 фигур.

Диагностическое задание 4. «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс).

Цель: определить у старших дошкольников уровень развития способности придавать собственным идеям законченный оформленный вид (законченность образов).

Материал: овал, вырезанный из цветной бумаги. Выделяются следующие уровни развития законченности образов:

- низкий (0-1 баллов) – рисунок ребенка соответствует одному критерию оценивания из трех или не соответствует ни одному

критерию;

– средний (2 балла) – рисунок ребенка соответствует только двум критериям оценивания из трех;

– высокий (3 балла) – рисунок ребенка имеет законченный вид, хорошо читается и имеет оригинальное название.

Таким образом, реализовав описанные выше методики для диагностики экспериментальной и контрольной группы, мы получим данные об уровне развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста.

2.2 Выявление начального уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста

Выявление начального уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста проводится посредством проведения первичной диагностики. Первичная диагностика направлена на исследование всех основных показателей (быстроты мышления, оригинальности, гибкости мышления и законченности образов) творческого мышления в контрольной и экспериментальной группе старших дошкольников. По всем методикам полученные данные были обработаны и зафиксированы в количественном и процентном соотношении.

На рисунке 1 наглядно отражены уровни развития быстроты мышления старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 1 «Повторяющиеся линии» (Э.П. Торренс).

Согласно рисунку 1 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития быстроты творческого мышления был выявлен у 5 детей (42 %) – Артем Б., Василиса П., Виктория В., Владислав Н., Константин Д. Данные дети не сумели быстро предлагать идеи за ограниченное время согласно диагностическому заданию 1. Они испытывали трудности в создании уникальных рисунков на основе стимульного материала из параллельных прямых, и за отведенное время дети смогли нарисовать менее 9 уникальных

рисунков (в среднем 5-8 рисунков). В частности, особые трудности возникли у Виктории В., она смогла нарисовать всего 9 рисунков, из которых лишь 5 оказались оригинальными.

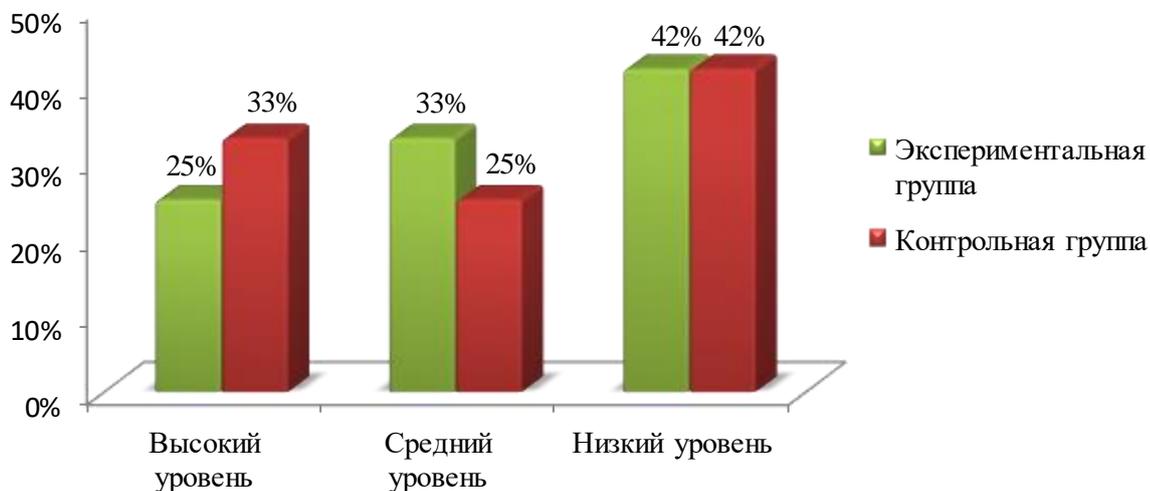


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики быстроты мышления устарших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Средний уровень развития быстроты творческого мышления был выявлен у 4 детей (33 %) экспериментальной группы – Александр В., Александр С., Валерия М., Инна Ф. Данные дети смогли в среднем создать от 10 до 19 уникальных рисунков. У них не возникло трудностей с пониманием задания, однако у них средняя скорость умения формулировать максимальное количество идей за ограниченное время, вследствие чего их рисунки не всегда оригинальны. Небольшие трудности возникли у Александра С., мальчик смог нарисовать в общей сложности 28 рисунков, однако многие из них были однотипными, повторяли друг друга, и оригинальными из них оказались всего 10 рисунков.

Высокий уровень развития быстроты творческого мышления в экспериментальной группе имеют 3 ребенка (25 %) – Азамат К., Елизавета К. и Михаил Ж. Данные дети продемонстрировали свое умение предлагать максимальное количество разнообразных идей за короткое время. Они смогли создать более 20 уникальных рисунков, на основе предложенных 30 пар

параллельных прямых. В среднем их результаты варьируются от 21 до 24 уникальных рисунков.

В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития быстроты творческого мышления выявлен также у 5 детей (42 %) – Аделина Г., Мария О., Николай В., Сергей К. и Татьяна В. Дети переспрашивали инструкцию к заданию, долго размышляли над каждой парой параллельных прямых и в итоге смогли нарисовать всего 6-7 уникальных рисунков.

Средний уровень развития быстроты творческого мышления был выявлен у 3 детей (25 %) контрольной группы – Илья В., Ольга Б., Павел Ж. У данных детей возникли сложности по отведенному времени на каждую пару прямых, из-за чего они не успели закончить все рисунки, и уникальных рисунков у них вышло в диапазоне от 14 до 18.

Высокий уровень развития быстроты творческого мышления выявлен у 4 детей (33 %) контрольной группы – Виталий Х., Егор Ф., Наталья Г. и Оксана М. У данных детей не возникали трудности с выполнением задания, в целом дети смогли нарисовать от 22 до 27 уникальных рисунков. Наибольший результат (27 рисунков) продемонстрировала Наталья Г.

На рисунке 2 наглядно отражены уровни развития оригинальности у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 2.



Рисунок 2 – Результаты первичной диагностики оригинальности мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 2 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 5 детей (42 %) – Александр С., Артем Б., Василиса П., Владислав Н., Константин Д. Данные дети не продемонстрировали оригинальность и креативность предлагаемых образов при выполнении заданий, в целом они мыслят стандартно и шаблонно. При выполнении диагностического задания такие дети дорисовывали фигурку логически, не пытаясь придать итоговому рисунку оригинальности.

Средний уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 4 детей (33 %) экспериментальной группы – Александр В., Валерия М., Виктория В., Инна Ф. То есть коэффициент оригинальности у данных детей равен среднему по группе. В целом можно отметить, что такие воспитанники продемонстрировали оригинальность и креативность мышления, однако, свою оригинальность данные дети проявляли лишь в отдельных ситуациях, которые наиболее заинтересовали их. Из всех детей данной группы только Валерия М. и Виктория В. смогли четко и ясно пояснить, что они дорисовали в каждом своем рисунке, остальные дети испытывали затруднения при пояснении.

Высокий уровень развития оригинальности мышления в экспериментальной группе имеют 3 ребенка (25 %) – Азамат К., Елизавета К. и Михаил Ж. Для них свойственен нестандартный творческий подход к выполнению диагностического задания, креативность, оригинальность предлагаемых идей и образов. Данные дети не испытывали трудности в понимании задания и его выполнении.

В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития оригинальности мышления выявлен у 4 детей (33 %) – Аделина Г., Мария О., Сергей К. и Татьяна В. Данные дети не смогли дорисовать картинку до единого изображения, и также не смогли четко описать, что на них нарисовано. При выполнении задания оба ребенка были достаточно медлительны и долго раздумывали над тем, как им закончить каждый рисунок.

Средний уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 5 детей (42 %) контрольной группы – Егор Ф., Илья В., Николай В., Ольга Б., Павел Ж. Все дети смогли пояснить свои рисунки, однако у Николая В. и Павла Ж. не все рисунки были завершены и были оригинальными.

Высокий уровень развития оригинальности мышления выявлен у 3 детей (25 %) контрольной группы – Виталий Х., Наталья Г., Оксана М., Павел Ж. У данных детей не возникло трудностей с оригинальным завершением каждого рисунка.

На рисунке 3 наглядно отражены уровни развития гибкости мышления у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 3 «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс).



Рисунок 3 – Результаты первичной диагностики гибкости мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 3 следует отметить, что низкий уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе выявлен у 3 детей (25 %) – Василиса П., Владислав Н., Константин Д. Они смогли оригинально дорисовать менее половины фигур, поскольку не смогли быстро переключаться с одной идеи на другую, и при этом их идеи носят, как правило, обычный стандартный характер. Из 10 фигур дети смогли нарисовать 2-4

оригинальных рисунков на основе представленных фигур. Наибольшие сложности возникли у Константина Д., который смог оригинально дорисовать всего 2 фигуры. Мальчик забыл подписать свои рисунки, за половину рисунков он взялся дорисовывать, но не закончил их.

Средний уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе выявлен у 5 детей (42 %) – Александр В., Александр С., Артем Б., Виктория В., Инна Ф. То есть дети данной группы смогли оригинально дорисовать от 5 до 6 из представленных фигур. Воспитанники показали свое умение переключаться с одной идеи на другую (для дорисовывания фигур), но делали они это недостаточно быстро, а некоторые фигуры были дорисованы шаблонно. В частности, некоторую шаблонность дорисовывания продемонстрировали Виктория В. и Инна Ф. Оба ребенка слишком спешили при выполнении задания, из-за чего дети дорисовали все 10 фигур, но половину из них забыли подписать, а оригинальными из них оказались только 5 рисунков.

Высокий уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе выявлен у 4 детей (33 %) – Азамат К., Валерия М., Елизавета К., Михаил Ж. Дети продемонстрировали способность достаточно быстро переключаться с одной идеи на другую при дорисовывании фигур. Все рисунки имели законченный вид, были подписаны, и были достаточно оригинальны по содержанию. По итогу детьми было оригинально дорисовано от 8 до 9 фигур. В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития гибкости мышления выявлен у 3 детей (25 %) – Илья В., Мария О. и Татьяна В. Дети смогли дорисовать только половину из предложенных фигур, забыв их подписать, а оригинально они смогли закончить менее четырех рисунков.

Средний уровень развития гибкости мышления в контрольной группе выявлен у 5 детей (42 %) – Аделина Г., Николай В., Оксана М., Ольга Б., Сергей К. Данные дети достаточно быстро переключались между представленными карточками, однако, порой торопились и забывали

подписать свои рисунки (в частности – Аделина Г. и Николай В.). Также у данных детей прослеживались стандартные, шаблонные идеи для дорисовки.

Высокий уровень развития гибкости мышления в контрольной группе выявлен у 4 детей (33 %) – Виталий Х., Егор Ф., Наталья Г., Павел Ж. Данные дети были оригинальны в большинстве дорисованных фигурах, также все рисунки были подписаны. Абсолютный результат с 10 оригинально дорисованными фигурами из 10 предложенных показал Виталий Х.

На рисунке 4 наглядно отражены уровни развития законченности образов у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 4 «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс).

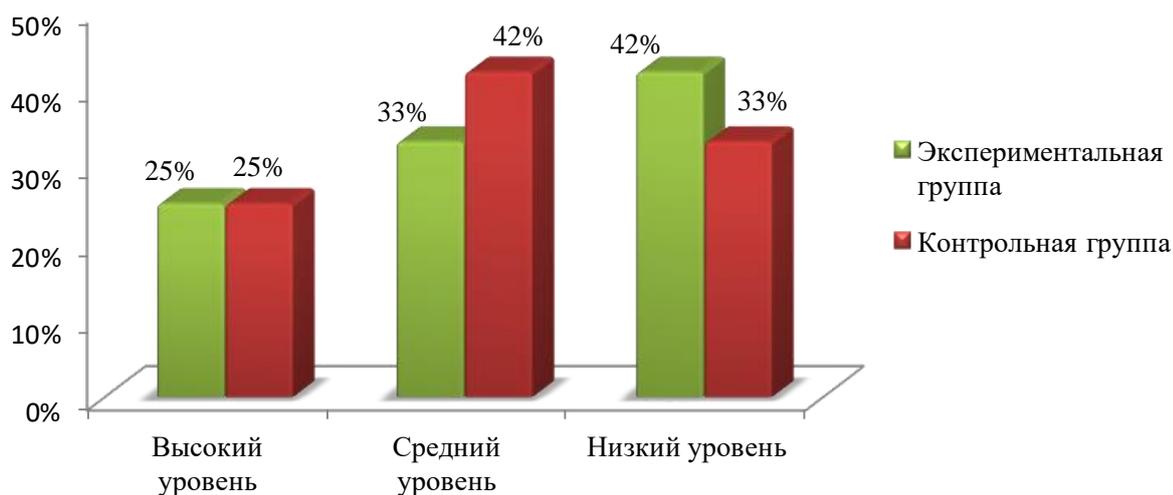


Рисунок 4 – Результаты первичной диагностики законченности образов у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 4 следует отметить, что низкий уровень развития законченности образов в экспериментальной группе выявлен у 6 детей (50 %) – Александр С., Артем Б., Василиса П., Виктория В., Владислав Н., Константин Д. То есть их рисунки отвечают только одному из требований, либо не соответствует ни одному критерию. Такие дети в целом продемонстрировали неумение завершать рисунок (их образы не закончены)

и их рисунки плохо читаются. В частности, у Артема Б. и Константина Д. рисунки не закончены, плохо читают и не подписаны вовсе. У остальных детей рисунки плохо читались и были в основном не законченными.

Средний уровень развития законченности образов в экспериментальной группе выявлен у 3 детей (25 %) – Александр В., Валерия М., Инна Ф. Рисунки детей отвечали только двум необходимым требованиям из трех. Как правило, дети давали оригинальное название своим рисункам, но порой их рисунки не имели законченного вида (у Александра В. и Инны Ф.), либо недостаточно хорошо читалось изображенное на них (у Валерии М.).

Высокий уровень развития законченности образов в экспериментальной группе выявлен у 3 детей (25 %) – Азамат К., Елизавета К., Михаил Ж. Их рисунки отвечают всем трем необходимым требованиям – имеют законченный вид, хорошо читаются и при этом имеют оригинальное название.

В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития законченности образов выявлен у 6 детей (50 %) – Аделина Г., Илья В., Мария О., Ольга Б., Сергей К. и Татьяна В. Рисунки данных детей в основном хорошо читаются, но не дорисованы и не имеют название, либо это название не оригинально (как у Ольги Б.).

Средний уровень развития законченности образов в контрольной группе выявлен у 2 детей (17 %) – Николай В., Оксана М. Их рисунки хорошо читаются и имеют законченный вид, но Николай В. забыл их подписать, а название у Оксаны М. не оригинально.

Высокий уровень развития законченности образов в контрольной группе выявлен у 4 детей (33 %) – Виталий Х., Егор Ф., Наталья Г., Павел Ж. Все дети были оригинальны в названиях рисунков, все рисунки хорошо читались и имели законченный вид.

Итоговый уровень развития творческого мышления у старших дошкольников определялся посредством нахождения суммарного значения по всем четырем методикам. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 5.

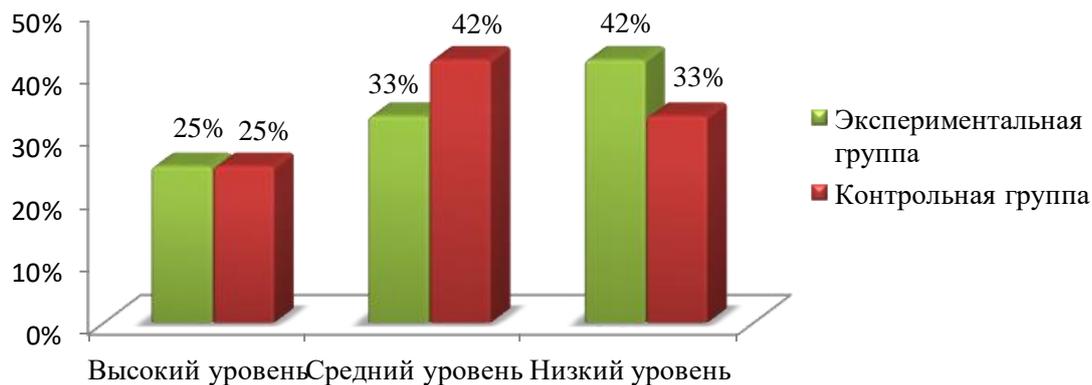


Рисунок 5 – Результаты первичной диагностики творческого мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 5 следует отметить, что низкий уровень развития творческого мышления (0-14 суммарных баллов) – старшие дошкольники имеют значительные трудности при формулировке максимального количества оригинальных нестандартных идей за короткое время, им сложно создавать уникальные образы даже на основе имеющегося материала, у них низкая быстрота и гибкость мышления, их идеи не вариативны, не имеют законченного завершенного вида, их мышление в целом шаблонное. Низкий уровень развития творческого мышления выявлен у 5 детей (42 %) экспериментальной группы и 4 детей (33 %) контрольной группы.

Средний уровень развития творческого мышления (15-34 суммарных балла) – старшие дошкольники имеют недочеты в развитии лишь некоторых компонентов творческого мышления. В частности, такие дети имеют среднюю скорость умения формулировать максимальное количество идей за ограниченное время, но при этом они предлагают достаточно вариативные идеи, однако они не всегда оригинальны и иногда даже шаблоны и стандартны. При этом предлагая свои идеи, дети не всегда придают им законченный, оформленный вид. Средний уровень развития творческого мышления выявлен у 4 детей (33 %) экспериментальной группы и 5 детей (42 %) контрольной группы.

Высокий уровень развития творческого мышления (35-49 суммарных балла) – старшие дошкольники имеют хорошо развитые все компоненты творческого мышления. Их мышлению свойственна быстрота и гибкость, что позволяет детям предлагать множество вариативных, но при этом оригинальных идей за ограниченное время. Также их идеи имеют законченный, четко оформленный вид. Такие дети креативны, всегда находятся в поисках новой информации, стараются решать проблемные ситуации с различных сторон и разными способами. Высокий уровень развития творческого мышления выявлен у 3 детей (25 %) экспериментальной группы и контрольной группы.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у старших дошкольников преобладает, как правило, низкий и средний уровни развития творческого мышления.

2.3 Разработка и апробация программы развития творческого мышления в игровой деятельности

Выявление начального уровня развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста проводится посредством проведения первичной диагностики. Первичная диагностика направлена на исследование всех основных показателей (быстроты мышления, оригинальности, гибкости мышления и законченности образов) творческого мышления в контрольной и экспериментальной группе старших дошкольников. По всем методикам полученные данные были обработаны и зафиксированы в количественном и процентном соотношении.

На рисунке 6 наглядно отражены уровни развития быстроты мышления старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 1 «Повторяющиеся линии» (Э.П. Торренс).

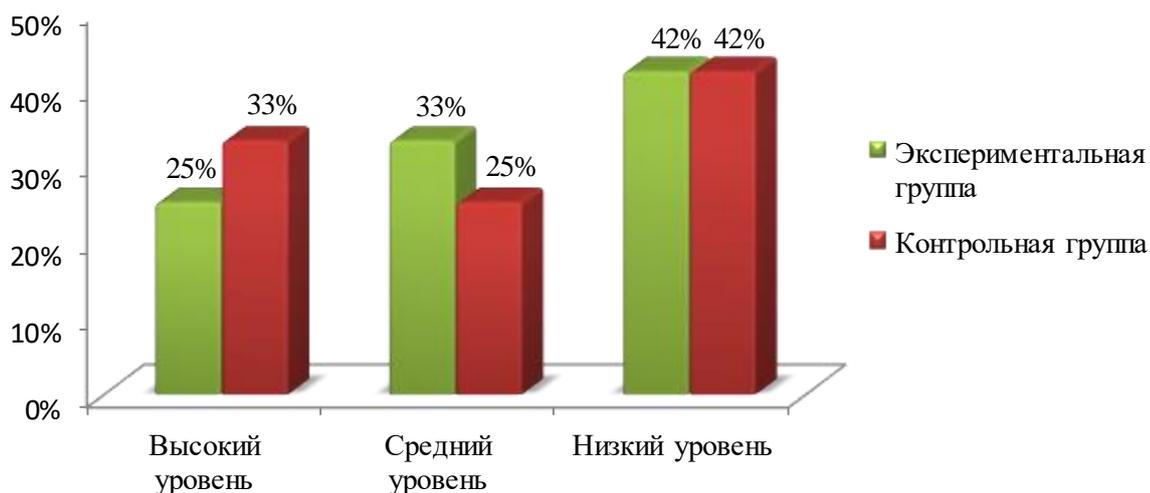


Рисунок 6 – Результаты первичной диагностики быстроты мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 5 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития быстроты творческого мышления был выявлен у 5 детей (42 %) – Артем Б., Василиса П., Виктория В., Владислав Н., Константин Д. Данные дети не сумели быстро предлагать идеи за ограниченное время согласно диагностическому заданию 1. Они испытывали трудности в создании уникальных рисунков на основе стимульного материала из параллельных прямых, и за отведенное время дети смогли нарисовать менее 9 уникальных рисунков (в среднем 5-8 рисунков). В частности, особые трудности возникли у Виктории В., она смогла нарисовать всего 9 рисунков, из которых лишь 5 оказались оригинальными.

Средний уровень развития быстроты творческого мышления был выявлен у 4 детей (33 %) экспериментальной группы – Александр В., Александр С., Валерия М., Инна Ф. Данные дети смогли в среднем создать от 10 до 19 уникальных рисунков. У них не возникло трудностей с пониманием задания, однако у них средняя скорость умения формулировать максимальное количество идей за ограниченное время, вследствие чего их рисунки не всегда оригинальны. Небольшие трудности возникли у Александра С., мальчик смог нарисовать в общей сложности 28 рисунков, однако многие из них были

однотипными, повторяли друг друга, и оригинальными из них оказались всего 10 рисунков.

Высокий уровень развития быстроты творческого мышления в экспериментальной группе имеют 3 ребенка (25 %) – Азамат К., Елизавета К. и Михаил Ж. Данные дети продемонстрировали свое умение предлагать максимальное количество разнообразных идей за короткое время. Они смогли создать более 20 уникальных рисунков, на основе предложенных 30 пар параллельных прямых. В среднем их результаты варьируются от 21 до 24 уникальных рисунков.

В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития быстроты творческого мышления выявлен также у 5 детей (42 %) – Аделина Г., Мария О., Николай В., Сергей К. и Татьяна В. Дети переспрашивали инструкцию к заданию, долго размышляли над каждой парой параллельных прямых и в итоге смогли нарисовать всего 6-7 уникальных рисунков.

Средний уровень развития быстроты творческого мышления был выявлен у 3 детей (25 %) контрольной группы – Илья В., Ольга Б., Павел Ж. У данных детей возникли сложности по отведенному времени на каждую пару прямых, из-за чего они не успели закончить все рисунки, и уникальных рисунков у них вышло в диапазоне от 14 до 18.

Высокий уровень развития быстроты творческого мышления выявлен у 4 детей (33 %) контрольной группы – Виталий Х., Егор Ф., Наталья Г. и Оксана М. У данных детей не возникали трудности с выполнением задания, в целом дети смогли нарисовать от 22 до 27 уникальных рисунков. Наибольший результат (27 рисунков) продемонстрировала Наталья Г.

На рисунке 7 наглядно отражены уровни развития оригинальности у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 2 «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).

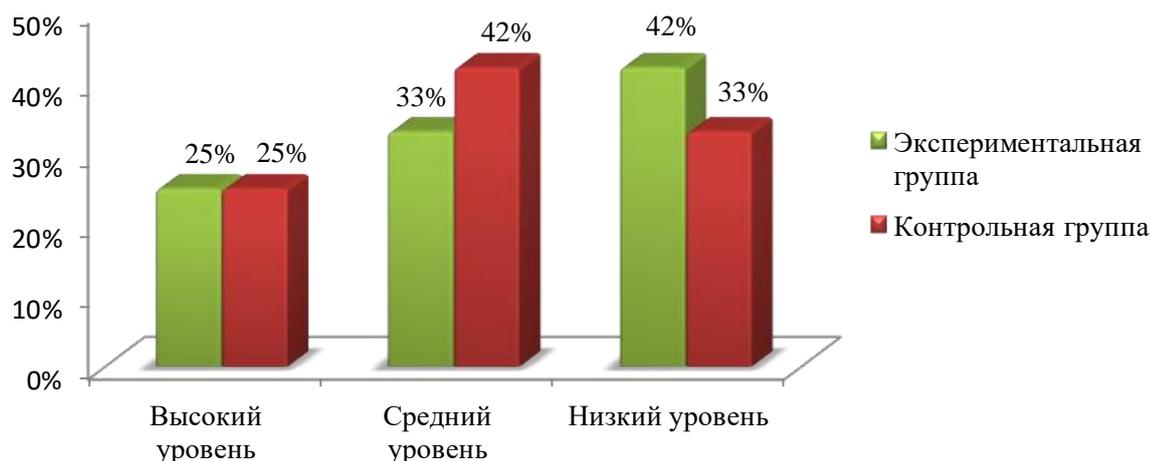


Рисунок 7 – Результаты первичной диагностики оригинальности мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 6 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 5 детей (42 %) – Александр С., Артем Б., Василиса П., Владислав Н., Константин Д. Данные дети не продемонстрировали оригинальность и креативность предлагаемых образов при выполнении заданий, в целом они мыслят стандартно и шаблонно. При выполнении диагностического задания такие дети дорисовывали фигурку логически, не пытаясь придать итоговому рисунку оригинальности.

Средний уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 4 детей (33 %) экспериментальной группы – Александр В., Валерия М., Виктория В., Инна Ф. То есть коэффициент оригинальности у данных детей равен среднему по группе. В целом можно отметить, что такие воспитанники продемонстрировали оригинальность и креативность мышления, однако, свою оригинальность данные дети проявляли лишь в отдельных ситуациях, которые наиболее заинтересовали их. Из всех детей данной группы только Валерия М. и Виктория В. смогли четко и ясно пояснить, что они дорисовали в каждом своем рисунке, остальные дети испытывали затруднения при пояснении.

Высокий уровень развития оригинальности мышления в

экспериментальной группе имеют 3 ребенка (25 %) – Азамат К., Елизавета К. и Михаил Ж. Для них свойственен нестандартный творческий подход к выполнению диагностического задания, креативность, оригинальность предлагаемых идей и образов. Данные дети не испытывали трудности в понимании задания и его выполнении.

В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития оригинальности мышления выявлен у 4 детей (33 %) – Аделина Г., Мария О., Сергей К. и Татьяна В. Данные дети не смогли дорисовать картинки до единого изображения, и также не смогли четко описать, что на них нарисовано. При выполнении задания оба ребенка были достаточно медлительны и долго раздумывали над тем, как им закончить каждый рисунок.

Средний уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 5 детей (42 %) контрольной группы – Егор Ф., Илья В., Николай В., Ольга Б., Павел Ж. Все дети смогли пояснить свои рисунки, однако у Николая В. и Павла Ж. не все рисунки были завершены и были оригинальными.

Высокий уровень развития оригинальности мышления выявлен у 3 детей (25 %) контрольной группы – Виталий Х., Наталья Г., Оксана М., Павел Ж. У данных детей не возникло трудностей с оригинальным завершением каждого рисунка.

На рисунке 7 наглядно отражены уровни развития гибкости мышления у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 3 «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс).

Согласно рисунку 8 следует отметить, что низкий уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе выявлен у 3 детей (25 %) – Василиса П., Владислав Н., Константин Д. Они смогли оригинально дорисовать менее половины фигур, поскольку не смогли быстро переключаться с одной идеи на другую, и при этом их идеи носят, как правило, обычный стандартный характер. Из 10 фигур дети смогли нарисовать 2-4 оригинальных рисунков на основе представленных фигур. Наибольшие

сложности возникли у Константина Д., который смог оригинально дорисовать всего 2 фигуры. Мальчик забыл подписать свои рисунки, за половину рисунков он взялся дорисовывать, но не закончил их.

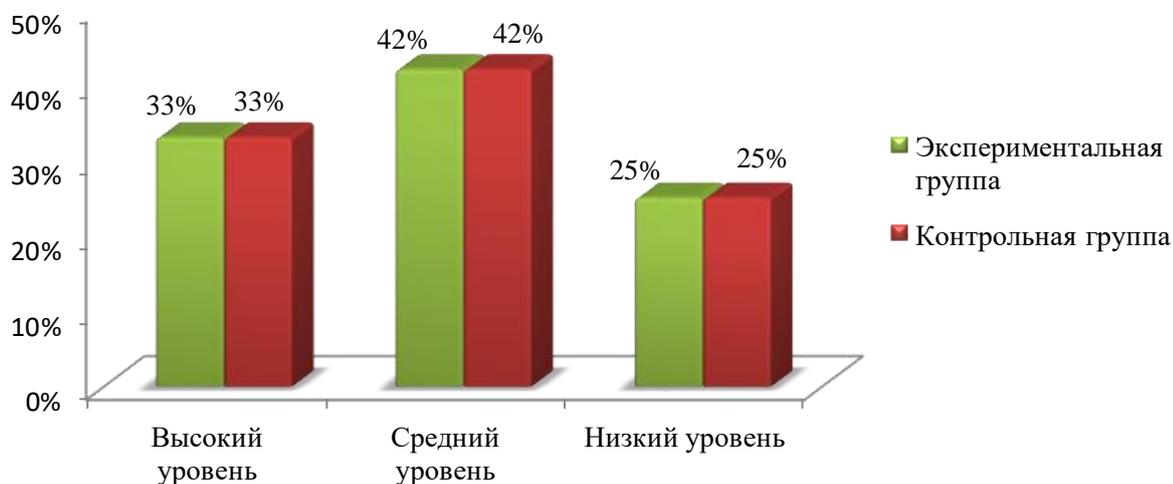


Рисунок 8 – Результаты первичной диагностики гибкости мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Средний уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе выявлен у 5 детей (42 %) – Александр В., Александр С., Артем Б., Виктория В., Инна Ф. То есть дети данной группы смогли оригинально дорисовать от 5 до 6 из представленных фигур. Воспитанники показали свое умение переключаться с одной идеи на другую (для дорисовывания фигур), но делали они это недостаточно быстро, а некоторые фигуры были дорисованы шаблонно. В частности, некоторую шаблонность дорисовывания продемонстрировали Виктория В. и Инна Ф. Оба ребенка слишком спешили при выполнении задания, из-за чего дети дорисовали все 10 фигур, но половину из них забыли подписать, а оригинальными из них оказались только 5 рисунков.

Высокий уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе выявлен у 4 детей (33 %) – Азамат К., Валерия М., Елизавета К., Михаил Ж. Дети продемонстрировали способность достаточно быстро

переключаться с одной идеи на другую при дорисовывании фигур. Все рисунки имели законченный вид, были подписаны, и были достаточно оригинальны по содержанию. По итогу детьми было оригинально дорисовано от 8 до 9 фигур. В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития гибкости мышления выявлен у 3 детей (25 %) – Илья В., Мария О. и Татьяна В. Дети смогли дорисовать только половину из предложенных фигур, забыв их подписать, а оригинально они смогли закончить менее четырех рисунков.

Средний уровень развития гибкости мышления в контрольной группе выявлен у 5 детей (42 %) – Аделина Г., Николай В., Оксана М., Ольга Б., Сергей К. Данные дети достаточно быстро переключались между представленными карточками, однако, порой торопились и забывали подписать свои рисунки (в частности – Аделина Г. и Николай В.). Также у данных детей прослеживались стандартные, шаблонные идеи для дорисовки.

Высокий уровень развития гибкости мышления в контрольной группе выявлен у 4 детей (33 %) – Виталий Х., Егор Ф., Наталья Г., Павел Ж. Данные дети были оригинальны в большинстве дорисованных фигурах, также все рисунки были подписаны. Абсолютный результат с 10 оригинально дорисованными фигурами из 10 предложенных показал Виталий Х.

На рисунке 8 наглядно отражены уровни развития законченности образов у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 4 «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс).

Согласно рисунку 9 следует отметить, что низкий уровень развития законченности образов в экспериментальной группе выявлен у 6 детей (50 %) – Александр С., Артем Б., Василиса П., Виктория В., Владислав Н., Константин Д. То есть их рисунки отвечают только одному из требований, либо не соответствует ни одному критерию. Такие дети в целом продемонстрировали неумение завершать рисунок (их образы не закончены) и их рисунки плохо читаются. В частности, у Артема Б. и Константина Д.

рисунки не закончены, плохо читают и не подписаны вовсе. У остальных детей рисунки плохо читались и были в основном не завершенными.

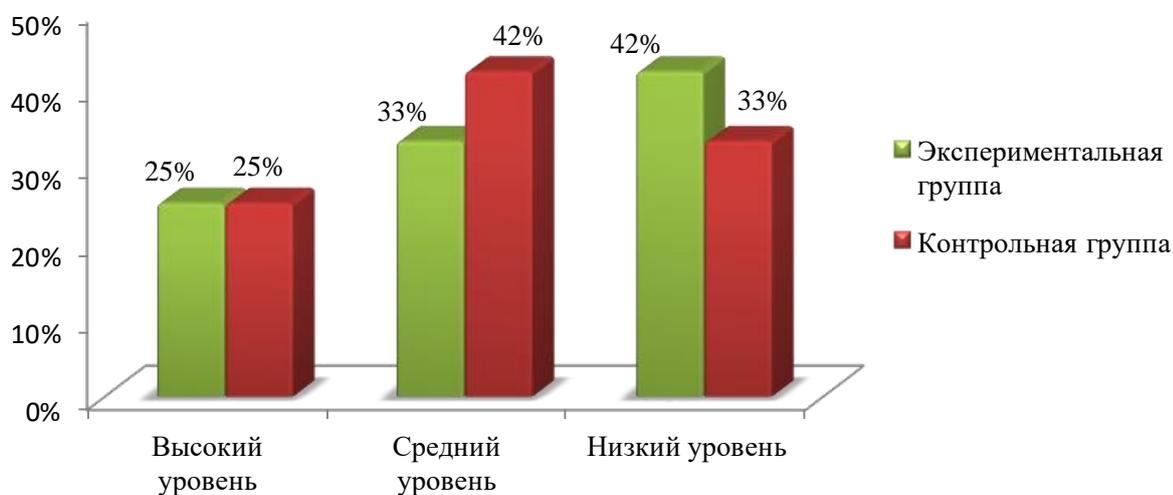


Рисунок 9 – Результаты первичной диагностики законченности образов у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Средний уровень развития законченности образов в экспериментальной группе выявлен у 3 детей (25 %) – Александр В., Валерия М., Инна Ф. Рисунки детей отвечали только двум необходимым требованиям из трех. Как правило, дети давали оригинальное название своим рисункам, но порой их рисунки не имели законченного вида (у Александра В. и Инны Ф.), либо недостаточно хорошо читалось изображенное на них (у Валерии М.).

Высокий уровень развития законченности образов в экспериментальной группе выявлен у 3 детей (25 %) – Азамат К., Елизавета К., Михаил Ж. Их рисунки отвечают всем трем необходимым требованиям – имеют законченный вид, хорошо читаются и при этом имеют оригинальное название.

В контрольной группе старших дошкольников было выявлено, что низкий уровень развития законченности образов выявлен у 6 детей (50 %) – Аделина Г., Илья В., Мария О., Ольга Б., Сергей К. и Татьяна В. Рисунки данных детей в основном хорошо читаются, но не дорисованы и не имеют название, либо это название не оригинально (как у Ольги Б.).

Средний уровень развития законченности образов в контрольной группе

выявлен у 2 детей (17 %) – Николай В., Оксана М. Их рисунки хорошо читаются и имеют законченный вид, но Николай В. забыл их подписать, а название у Оксаны М. не оригинально.

Высокий уровень развития законченности образов в контрольной группе выявлен у 4 детей (33 %) – Виталий Х., Егор Ф., Наталья Г., Павел Ж. Все дети были оригинальны в названиях рисунков, все рисунки хорошо читались и имели законченный вид.

Итоговый уровень развития творческого мышления у старших дошкольников определялся посредством нахождения суммарного значения по всем четырем методикам. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 10.

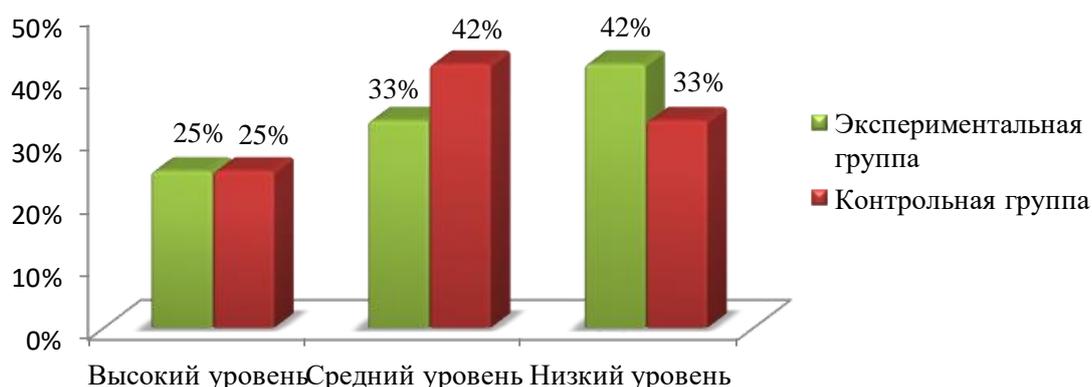


Рисунок 10 – Результаты первичной диагностики творческого мышления у старших дошкольников на констатирующем этапе эксперимента

Согласно рисунку 9 следует отметить, что низкий уровень развития творческого мышления (0-14 суммарных баллов) – старшие дошкольники имеют значительные трудности при формулировке максимального количества оригинальных нестандартных идей за короткое время, им сложно создавать уникальные образы даже на основе имеющегося материала, у них низкая быстрота и гибкость мышления, их идеи не вариативны, не имеют законченного завершенного вида, их мышление в целом шаблонное. Низкий

уровень развития творческого мышления выявлен у 5 детей (42 %) экспериментальной группы и 4 детей (33 %) контрольной группы.

Средний уровень развития творческого мышления (15-34 суммарных балла) – старшие дошкольники имеют недочеты в развитии лишь некоторых компонентов творческого мышления. В частности, такие дети имеют среднюю скорость умения формулировать максимальное количество идей за ограниченное время, но при этом они предлагают достаточно вариативные идеи, однако они не всегда оригинальны и иногда даже шаблоны и стандартны. При этом предлагая свои идеи, дети не всегда придают им законченный, оформленный вид. Средний уровень развития творческого мышления выявлен у 4 детей (33 %) экспериментальной группы и 5 детей (42 %) контрольной группы.

Высокий уровень развития творческого мышления (35-49 суммарных балла) – старшие дошкольники имеют хорошо развитые все компоненты творческого мышления. Их мышлению свойственна быстрота и гибкость, что позволяет детям предлагать множество вариативных, но при этом оригинальных идей за ограниченное время. Также их идеи имеют законченный, четко оформленный вид. Такие дети креативны, всегда находятся в поисках новой информации, стараются решать проблемные ситуации с различных сторон и разными способами. Высокий уровень развития творческого мышления выявлен у 3 детей (25 %) экспериментальной группы и контрольной группы.

Таким образом, результаты констатирующего этапа эксперимента позволяют сделать вывод о том, что у старших дошкольников преобладает, как правило, низкий и средний уровни развития творческого мышления.

2.3 Разработка и апробация программы развития творческого мышления в игровой деятельности

В данном пункте работы опишем содержание программы развития творческого мышления старших дошкольников в игровой деятельности, которая была разработана и апробирована в рамках формирующего этапа исследования.

Цель программы: развитие характерных показателей (оригинальности, гибкости, быстроты мышления и законченности образов) творческого мышления старших дошкольников в игровой деятельности.

Задачи программы:

- подобрать дидактические игры в соответствии с показателями творческого мышления старших дошкольников;
- включить дидактические игры в совместную деятельность педагога и детей, активизирующие отдельные компоненты творческого мышления;
- развить предметно-пространственную среду дидактическими играми, развивающими креативность детей.

В основу программы положены следующие методологические принципы современной педагогики и психологии.

Системный подход: самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, в системе с другими.

Личностный подход: представления о социальной, деятельностной и творческой сущности ребенка как личности. В рамках данного подхода предполагается опора в воспитании и обучении на естественный процесс саморазвития задатков и творческого потенциала личности, создание для этого соответствующих условий.

Деятельностный подход: основа, средство и решающее условие развития личности. Необходима специальная работа по выбору и организации деятельности детей старшего дошкольного возраста, по активизации и переводу их в позицию субъекта познания, труда и общения.

Полисубъектный (диалогический) подход: сущность человека значительно богаче, разностороннее и сложнее, чем его деятельность. Личность рассматривается как система характерных для нее отношений, как носитель взаимоотношений и взаимодействий социальной группы, что требует особого внимания к личностной стороне педагогического взаимодействия и общения с детьми.

Согласно гипотезе исследования, специально разработанная программа дидактических игр, направленная на развитие оригинальности сюжетов, законченности образов предметов и явлений, беглости и гибкости мыслей позволит способствовать развитию творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Первоначально были изучены практические аспекты проблемы развития старших дошкольников творческого мышления в процессе игрового взаимодействия с элементами дидактических игр – проведен анализ существующих методических материалов, изучены картотеки игр. Впоследствии на их основе было составлено тематическое планирование совместной деятельности по развитию творческого мышления старших дошкольников в процессе игрового взаимодействия с элементами дидактических игр (см. Приложение Б).

Дидактические игры, включенные в совместную деятельность педагога и детей, ориентированы на развитие всех показателей творческого мышления у старших дошкольников, которые будут благоприятно сказываться и на общем развитии воспитанников, а также положительно способствовать интеллектуальному развитию детей и их готовности к школьному обучению.

С учетом показателей творческого мышления были подобраны и составлены соответствующие дидактические игры, нацеленные на развитие быстроты, гибкости и оригинальности мышления, а также на придание придуманным образам законченного вида (законченность образов). Все дидактические игры подбирались с учетом индивидуально-возрастных особенностей детей, в том числе и с учетом их интересов.

Рассмотрим подробно структуру совместной деятельности педагога и детей, в которую включены дидактические игры, направленные на развитие творческого мышления.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Знакомство с играми».

Первоначально был задан положительный эмоциональный настрой детей посредством активного приветствия и заинтересованности настроением детей. Для активизации интереса и мотивации детей на предстоящую деятельность детям было озвучено, что каждый раз они будут играть в разнообразные игры, требующие от детей большого интереса, активности и сосредоточенности. Данное сообщение вызвало положительную бурную реакцию детей, некоторые дети (Азамат К., Александр С., Елизавета К. и Михаил Ж.) начали активно хлопать в ладоши, выражая свою радость.

Затем с детьми было непосредственно организовано и проведено две дидактические игры, ориентированные на общую активизацию мыслительной деятельности. Сначала им была предложена игра «Хорошо –плохо». Дети должны были не просто предложить известные способы использования того или иного предмета, но и распределить их по принципу «хорошо-плохо», то есть проанализировать на предмет полезности. Детям были озвучены игровые правила, в целом с осознанием и пониманием игрового задания у детей не возникло существенных трудностей, лишь Артем Б. и Инна Ф. уточнили, сколько вариантов ответов можно предлагать.

После того, как были озвучены правила, детям поочередно назывались разнообразные предметы, в частности – карандаш, стул, молоток, кастрюля, огонь, машина. Услышав названный предмет, Азамат К., Александр В., Валерия М., Инна Ф. и Владислав Н. сразу же начали предлагать свои разнообразные варианты, как можно использовать предметы (например, детьми было озвучено, что с помощью огня можно согреться, приготовить пищу, из-за огня возникает пожар и тому подобное). Затем свои ответы начали предлагать Александр С., Артем Б., Елизавета К., Виктория В. и Михаил Ж. В

частности, Артем Б. и Михаил Ж. дополняли уже озвученные ответы.

По мере озвучивания ответов, детям предлагалось соотносить их по степени полезности. Несколько отстраненными от игры были Василиса П. и Константин Д., ребята не высказывали свои идеи, поскольку были немного скованны активностью других детей. На это было обращено внимание. Ребятам было предложено озвучить свои идеи использования предметов, а если они затруднялись, или ответы повторялись, то детям задавались наводящие вопросы, или уточнялось, какие названные ответы им понравились, или к какой категории «полезно» и «неполезно» они бы отнесли названные варианты. В целом следует отметить, что ошибочных соотнесений не было.

Следующая предложенная игра – «Теремок». Игра проводилась с использованием дополнительного материала – карточек с различными изображениями предметов. Одному ребенку (Елизавете К.) досталась карточка с изображением теремка и предмета в нем. Это означало, что именно Елизавета К. начинает игру. Каждый последующий ребенок для того, чтобы попасть в теремок, должен был назвать, чем предмет на его карточке похож на тот, что уже в теремке (нужно назвать 1-2 признака).

Данное игровое задание было подробно разъяснено детям, однако некоторые из них (Василиса П., Виктория В. и Константин Д.) немного замешкались и недопоняли всю суть игры, поэтому правила были озвучены для всех детей повторно. Кроме того, дополнительно детям было показано, как играть, то есть как анализировать собственную карточку и сопоставлять ее с предметом в теремке. После этого дети смогли успешно начать игру. За Елизаветой К. в очереди была Инна Ф. с изображением пианино. Инна Ф. сумела обозначить схожий признак своего предмета (девочка ответила, что это тоже музыкальный инструмент), и поэтому она попала в теремок.

Следующим был Александр В. с изображенной зеброй. Мальчик ответил, что она такая же черно-белая, как и клавиши у пианино. В начале данной игры некоторые дети (Артем Б., Василиса П., Виктория В. и Константин Д.) были несколько медлительны и затруднялись в ответах,

однако с каждым последующим ребенком приводить схожие признаки детям было намного легче, так они видели наглядно суть игры.

После игр дети смогли поделиться своими впечатлениями, озвучили то, что им понравилось больше всего, а что вызвало затруднения. Так Азамат К., Елизавета К., Инна Ф. и Михаил Ж. отметили, что им понравилось называть множество различных вариантов применения одного предмета, а Александр В., Александр С. и Владислав Н. – играть в теремок. В свою очередь, Артем Б., Василиса П., Виктория В. и Константин Д. отметили, что им было сложно в самом начале каждой игры, но потом они поняли, как играть, и игры им понравились. В целом детям понравились предложенные игры, они были заинтересованы, хотя и испытывали незначительные трудности, что можно объяснить новыми для них видами игровых действий.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Я оригинальный».

Дети продемонстрировали положительный настрой на предстоящую игровую деятельность, лишь Константин Д. был несколько неактивный, поэтому у него было уточнено его настроение. Затем детям было предложено две дидактические игры. Первая игра – «Схожие признаки». Детям были озвучены игровые правила, с их пониманием у детей каких-либо сложностей не возникло. Однако в ходе самого игрового процесса дети поначалу допускали ошибки, поскольку назывались максимально различные предметы, и детям было сложно их анализировать. По этой причине пары слов были упрощены.

Так детям назывались пары слов – ложка и нож, портфель и пакет, аквариум и кастрюля, тетрадь и салфетки. При затруднении детям задавались наводящие вопросы, по данным словам, их внимание акцентировалось на определенных признаках, которые следует проанализировать и сравнить. В ходе данной дидактической игры были наиболее активны Азамат К., Валерия М., Елизавета К., Константин Д. и Михаил Ж. Затем к игре подключились и остальные дети. Для детей, испытывающих трудности, в частности для Василисы П., Виктории В. и Константина Д., пары слов назывались каждому

индивидуально, после чего эти дети смогли включиться в игру со всеми. По итогу к концу игры уже все дети без особого труда называли схожие признаки названных предметов.

Следующая предложенная игра «Способы применения предметов». Все дети сразу же поняли игровое задание и начали активно предлагать разнообразные идеи по использованию названных предметов. Так детям были предложены предметы – кружка, камень, доска, тележка. Наиболее активны в этой игре были Азамат К., Александр В., Артем Б., Валерия М., Владислав Н., Елизавета К. и Михаил Ж. Эти дети предлагали не только много вариантов, но и достаточно оригинальные.

Остальные дети называли, как правило, известные очевидные способы применения предметов, для активизации у них творческого подхода детям предлагались различные ситуации, в которых они должны были назвать способ применения предметов (например, тележка в магазине, доска в спортивных играх). В конце все дети поделились своими положительными эмоциями и приятными впечатлениями от игр, они изъявили желание как-нибудь повторить данные игры.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Гибкость мышления».

Первоначально была создана положительная психологическая атмосфера. Было отмечено, что все дети были улыбчивы и достаточно активны. Затем детям была предложена игра «Предположи причину». С пониманием игрового задания у детей не возникло трудностей. Им предлагались различные ситуации, по типу «мальчик плачет», «собака громко залаяла», «мама отругала мальчика» и так далее, в каждой из которых дети должны были предположить причины произошедшего. В ходе данной игры были активны большинство детей, лишь Константин Д. несколько стеснялся озвучивать свои варианты, однако при последующих названных ситуациях право ответа было у него, так мальчик смог поделиться своими вариантами, не боясь, что его уже кто-то озвучил.

Важным было, чтобы дети не останавливались на одной названной причине, и чтобы их ответы были разнообразными, оригинальными и не повторялись между собой. Поэтому у каждого ребенка уточнялось, какая самая необычная причина могла быть. Наиболее необычные и оригинальные идеи высказывали Азамат К., Валерия М., Инна Ф., Михаил Ж., Елизавета К. и Александр В. (например, Валерия М. озвучивала, что собака громко залаяла, потому что увидела пролетающий в небе воздушный шарик). Остальные дети больше высказывали очевидные, но при этом логичные предположения.

Следующая предложенная игра «Что случится, если...», также ориентированная на развитие умения устанавливать причинно-следственные связи и предполагать множество идей. Детям также были озвучены различные ситуации, в которых они должны были предположить, что произойдет в том или ином случае. Например, «что случится, если перестанет идти дождь».

Свои ответы сразу же стали предлагать Валерия М., Елизавета К., Михаил Ж. и Инна Ф. (дети отвечали по типу «в прогнозе погоды будут только солнечные дни», «растения не смогут расти», «не будет воды дома из-под крана»), затем к ним подключились и остальные дети. В целом предположения детей были разнообразны, лишь Василиса П., Виктория В. и Константин Д. высказывали очевидные, но при этом обоснованные идеи (по типу «настанет засуха»). Можно отметить, что все дети справились с предложенными игровыми заданиями, они были активны, предлагали различные варианты, однако некоторые дети (Василиса П., Виктория В. и Константин Д.) все же испытывают затруднения с предложением именно оригинальных идей.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Быстрота мышления».

Следующая предложенная игра «Проблемные ситуации». Детям предлагались разнообразные проблемные ситуации, которые им необходимо было разрешить достаточно разнообразными способами (например, «что нужно делать, если нужно узнать погоду, не выходя на улицу»). Игровые правила поняли все дети. Сначала детьми предлагались достаточно очевидные

решения проблемы («посмотреть в окно», «посмотреть прогноз погоды»), при этом следует отметить инициативность в ответах таких детей, как Артем Б., Василиса П., Виктория В. и Константин Д., которые ранее испытывали трудности в предлагаемых играх. Затем ответы детей становились более оригинальными и изощренными («позвонить родителям или другу»). В особенности Елизавета К. и Инна Ф. старались выдвигать как можно больше предложений, даже тогда, когда, казалось бы, все ответы уже были названы, это поощрялось.

Следующая предложенная игра «Волшебные кляксы». Дети самостоятельно разделились на четыре группы по три человека. В группах дети разноцветными красками изображали различные кляксы, а затем обменивались между группами для анализа нарисованного. Все дети были активны при работе с цветными красками, их узоры были причудливы и разнообразны. При анализе полученных клякс дети также были активны, они были оригинальны в предлагаемых вариантах нарисованного, а также для наглядности обводили контуры того, что им видится в кляксах. В ходе данной игры были активны все дети, так как игра проводилась по группам, и каждый ребенок смог выдвинуть свои идеи. Больше всего идеи предлагали Азамат К., Валерия М., Владислав Н., Елизавета К. и Инна Ф.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Предположи».

Сначала с детьми проводилась игра «Поиск аналогов», в ходе которой дети предлагали аналоги названному предмету. Так детям были предложены слова – шапка, дерево, корова, зима, суп, яблоко. Все дети поняли игровые правила. Слова назывались поочередно, чтобы каждый ребенок мог назвать свою аналогию. Всего с детьми на каждое слово проигрывалось три круга. По окончании каждого круга дети должны были распределить названные аналоги в группы по определенным признакам.

В ходе первого этапа игры все дети успешно справились с игровым заданием, ответы детей не повторялись. Однако на моменте распределения аналогов по группам Константин Д. и Артем Б. были не очень активными,

поэтому по завершении следующего круга им было предложено распределить слова по группам совместно. С помощью такого индивидуального подхода дети смогли понять принцип группировки и классифицирования. Наиболее активными при распределении слов по группам были Инна Ф., Азамат К. и Михаил Ж. Данные дети не только первыми отвечали, но и помогали другим детям, объясняя принцип группировки слов. Так с помощью совместной деятельности и индивидуального подхода все дети по итогу справились с данной игрой.

Следующая предложенная игра «Кто может издавать такой звук?», для игры потребовался магнитофон с аудиозаписями. Практически все дети сразу же проявили интерес к данной игре, они внимательно слушали включенные звуки и предполагали, что могло происходить в той или иной ситуации. Лишь Виктория В. и Владислав Н. сначала были непоседливы и иногда отвлекались. Выслушивались ответы каждого ребенка.

Так наиболее интересные и необычные варианты ситуаций предлагались Азамат К., Артем Б., Валерия М., Елизавета К. и Михаил Ж. (например, звук стука по стеклянной кружке – Азамат К. предложил, что это специальный способ создания мелодии. Так было рассказано всем детям, что есть такая техника, как «поющие бокалы», и была включена соответствующая мелодия). Остальные дети также были активны в игре, но их ответы были более очевидными. В конце дети поделились, что им особенно понравилась игра с прослушиваем звуков.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Мозговой штурм».

Во время следующей игры «Волшебная банка» воспитанники сначала испытывали небольшие трудности с тем, чтобы соблюдать игровое условие – называть предметы на определенную заданную букву. В основном дети просто торопились и хотели поделиться своими необычными ответами, особенно это касается Александр В., Александр С., Владислав Н., Артем Б. и Валерия М. Однако данные дети сразу понимали, что допустили ошибку, поэтому взамен предлагали другие варианты своих образов. К концу игры данные дети были

уже более внимательны.

В остальном существенных трудностей у детей не возникло, однако наименее активной в данной игре была Виктория В. Затем детям была предложена «Эмоции детей», которая проводилась с использованием карточек. У детей не возникло особых трудностей с распознаванием эмоций на картинке, однако Василиса П. и Виктория В. иногда называли схожие эмоции («гнев» и «злость»), но это не считалось за ошибку. В своих предположениях наиболее креативны были Азамат К., Елизавета К., Инна Ф. и Михаил Ж. Чуть меньше вариантов предлагали Александр С., Артем Б. и Владислав Н., но при этом их ответы были достаточно интересными.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Конец истории».

В ходе следующей игры «Совешник» все дети активно предлагали необычные названия домиков для различных названных животных, свои ответы дети записывали на листочках. Однако некоторые ответы Александра В. и Константина Д. были записаны неразборчивы (их ответы уточнялись у детей устно) или не были оригинальными.

Остальные дети группы проявили оригинальность при составлении названий домиков – Азамат К. и Валерия М. называли домики путем сложения слов (например, «змеедом»), Елизавета К., Инна Ф. и Михаил Ж. в названии использовали несколько слов (например, «логово косолапого»), а Александр С., Артем Б., Василиса П. и Владислав Н. называли домики одним необычным словом (например, «лебедун»). Лишь Виктория В. во многих вариантах указала просто – «дом зверя». После дети из всего многообразия своих ответов выбрали одно и изобразили на листах бумаги, как мог бы выглядеть данный домик.

В ходе следующей игры «Придумай окончание истории» детям читался рассказ, но чтение обрывалось на самом интересном месте, и дети должны были предложить варианты концовки. Стоит отметить, что Константин Д. и Артем Б. несколько замешкались при своих ответах. Артем Б. сказал, что не знает, что ответ, а Константин Д. сначала растерялся, а затем предположил

довольно очевидный ответ. Остальные дети не испытывали существенных трудностей. Так наиболее активными в данной игре и оригинальными в своих ответах были Азамат К., Валерия М., Инна Ф. и Михаил Ж. В конце дети поделились, что им очень понравилось придумывать и рисовать домики.

Совместная деятельность педагога и детей на тему «Фантазеры».

В ходе игры дорисованные недостающие детали у Артема Б., Василисы П., Владислава Н. и Константина Д. были вполне логичными, но обычными и не оригинальными (например, у зайца дети дорисовывали большие длинные уши). Наибольший креатив проявили Елизавета К. и Михаил Ж. (к разным животным дети пририсовывали разные детали, например, к кошке – рога), они не боялись выходить за рамки обычно и у них получились интересные рисунки. Остальные дети также смогли проявить свою фантазию, в том числе, и при придумывании необычных названий. С этим наиболее успешно справились Азамат К., Валерия М. и Инна Ф.

В ходе второй игры «Фантазеры» детям были предложено придумать фразы от лица велосипеда, чайника, подушки, рюкзака и ручки. Наиболее необычными и разнообразными были варианты Инны Ф. и Михаила Ж. Менее разнообразными, но при этом интересными были фразы Александра В. и Елизаветы К. В целом все дети смогли придумать фразы к названным предметам.

В ходе подготовки и организации комплекса дидактических игр также была дополнена и обогащена развивающая предметно-пространственная среда подготовительной группы ДОО не только дидактическими играми, но и следующими атрибутами и материалами: дидактические пособия к играм; иллюстративный материал (картинки, рисунки, карточки); художественные материалы (краски, цветные карандаши, кисточки, альбомы и тому подобное); аудиоматериалы (разнообразные звуки природы, города, бытовые звуки и тому подобное).

Таким образом, все игры прошли достаточно успешно. Стоит отметить, что в начале проведения игр отмечались небольшие трудности у некоторых

детей в поиске разнообразных и оригинальных идей и образов, однако, с каждым последующим разом дети были более активны в мыслительно-поисковой деятельности. Эффективность проделанной работы по развитию творческого мышления посредством дидактических игр старших дошкольников на формирующем этапе эксперимента будет проверена в ходе контрольного этапа педагогического эксперимента.

2.4 Анализ полученных результатов

Для определения эффективности работы по развитию творческого мышления старших дошкольников в игровой деятельности был проведен контрольный этап эксперимента с помощью повторной диагностики по использованным ранее методикам.

Цель контрольного этапа эксперимента – влияние апробации программы развития творческого мышления в игровой деятельности на старших дошкольников.

Задачи контрольного этапа эксперимента:

- провести повторную диагностику развития творческого мышления старших дошкольников;
- сравнить полученные результаты первичной и повторной диагностики творческого мышления старших дошкольников;
- оценить результативность разработанной программы по развитию творческого мышления старших дошкольников в игровой деятельности.

На рисунке 11 наглядно отражены уровни развития быстроты мышления у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 1 «Повторяющиеся линии» (Э.П. Торренс).

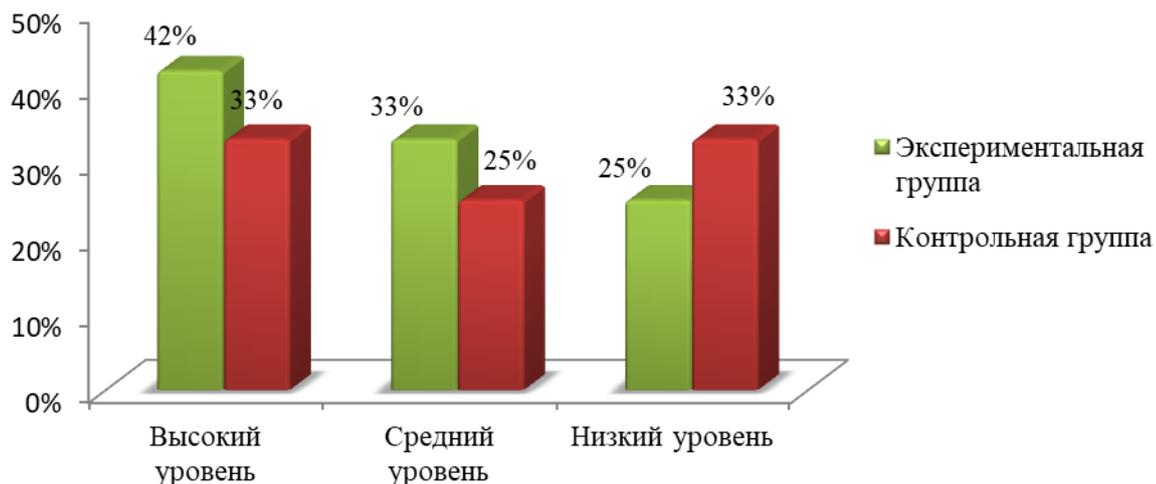


Рисунок 11 – Результаты повторной диагностики быстроты мышления у старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Согласно рисунку 10 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития быстроты мышления был выявлен у 3 детей (25 %) – Василиса П., Виктория В., Константин Д. Данные дети испытывали трудности при создании оригинальных рисунков на основе представлено стимульного материала из параллельных прямых. Дети смогли нарисовать в среднем около 25 рисунков, однако большинство из них повторялись и были однотипными. По итогу всего 8-9 рисунков оказалось оригинальными.

Средний уровень развития быстроты мышления в экспериментальной группе был выявлен у 4 детей (33 %) – Александр В., Александр С., Артем Б., Владислав Н. У данных детей во время рисования первых 15 пар не возникало особых трудностей с рисованием разнообразных рисунков, многие из которых были оригинальными. Однако оставшиеся 15 пар некоторые дети (Александр С. и Артем Б.) дорисовали не до конца, при этом их рисунки были однотипными, а некоторые дети (Александр В. и Владислав Н.) дорисовали все представленные пары, но неоригинально.

Высокий уровень развития быстроты мышления в экспериментальной группе был выявлен у 5 детей (42 %) – Азамат К., Валерия М., Елизавета К., Инна Ф., Михаил Ж. При выполнении диагностического задания у данных

детей не возникло трудностей и большинство их рисунков были оригинальными.

В целом в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем быстроты мышления сократилось на 17 %, а с высоким – возросло на 17 %.

Результаты уровней развития быстроты мышления в контрольной группе не изменились.

На рисунке 12 наглядно отражены уровни развития оригинальности мышления у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 2 «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).

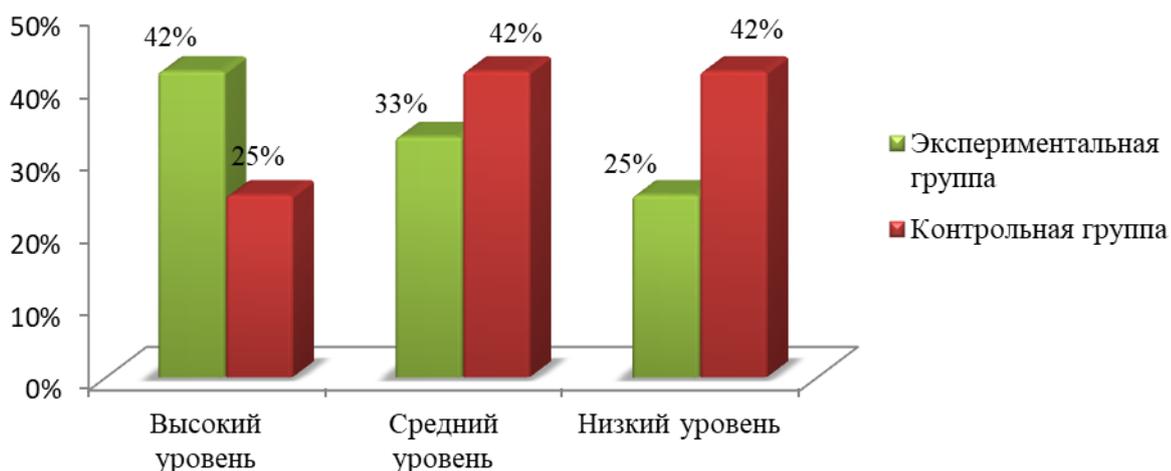


Рисунок 12 – Результаты повторной диагностики оригинальности мышления у старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Согласно рисунку 11 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития оригинальности мышления был выявлен у 3 детей (25 %) – Александр С., Василиса П., Константин Д. Рисунки данных детей были не до конца дорисованы, и при этом неоригинальны, также некоторые дети (Константин Д.) затруднялся в своих пояснениях к рисунку.

Средний уровень развития оригинальности мышления в экспериментальной группе был выявлен у 4 детей (33 %) – Александр В., Артем Б., Виктория В., Владислав Н. Свою оригинальность данные дети проявляли лишь в

отдельных ситуациях на представленных карточках, которые наиболее заинтересовали их. При дорисовывании фигур некоторые рисунки данных детей были достаточно шаблонными.

Высокий уровень развития оригинальности мышления в экспериментальной группе был выявлен у 5 детей (42 %) – Азамат К., Валерия М., Елизавета К., Инна Ф., Михаил Ж. С заданием справились успешно.

В целом в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем оригинальности мышления сократилось на 17 %, а с высоким – возросло на 17 %.

Результаты уровней в контрольной группе не изменились.

На рисунке 13 наглядно отражены уровни развития гибкости мышления у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 3 «Закончи рисунок» (Э.П. Торренс).



Рисунок 13 – Результаты повторной диагностики гибкости мышления у старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Согласно рисунку 13 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития гибкости мышления был выявлен у 2 детей (17 %) – Василиса П., Константин Д. Дети испытывали трудности с переключением с одной идеи на другую, из-за чего их идеи были шаблонны.

Средний уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе был выявлен у 4 детей (33 %) – Артем Б., Виктория В., Владислав Н.,

Инна Ф. Дети сумели переключаться с одной идеи на другую.

Высокий уровень развития гибкости мышления в экспериментальной группе был выявлен у 6 детей (50 %) – Азамат К., Александр В., Александр С., Валерия М., Елизавета К., Михаил Ж. Данные дети не испытывали трудностей с выполнением задания, свободно переключались между рисунками и смогли оригинально их дорисовать.

В целом в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем гибкости мышления сократилось на 8 %, а с высоким – возросло на 17 %.

Результаты уровней развития гибкости мышления в контрольной группе не изменились.

На рисунке 14 наглядно отражены уровни развития законченности образов у исследуемых старших дошкольников контрольной и экспериментальной группы по диагностическому заданию 4 «Нарисуй картинку» (Э.П. Торренс).

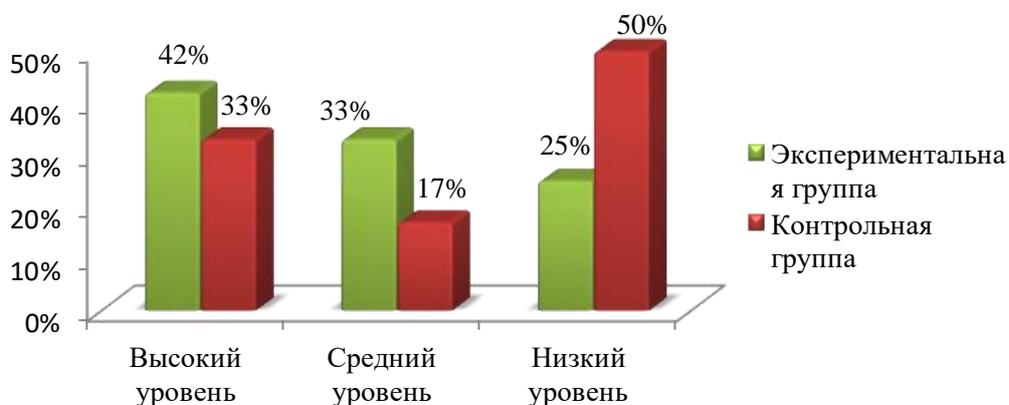


Рисунок 14 – Результаты повторной диагностики законченности образов у старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Согласно рисунку 14 следует отметить, что в экспериментальной группе низкий уровень развития законченности образов был выявлен у 3 детей (25 %) – Александр С., Василиса П., Константин Д. Дети испытывали трудности с приданием рисунку оформленного законченного вида.

Средний уровень развития законченности образов в экспериментальной

группе был выявлен у 4 детей (33 %) – Александр В., Артем Б., Виктория В. и Владислав Н. Рисунки данных детей в целом хорошо читаемы и имеют законченный вид (у Артема Б. и Владислава Н.), и хорошо читаемы и имеют оригинальное название (у Александра В. и Виктории В.).

Высокий уровень развития законченности образов в экспериментальной группе был выявлен у 5 детей (42%) – Азамат К., Валерия М., Елизавета К., Инна Ф., Михаил Ж. Данные дети не испытывали трудностей с выполнением задания – их рисунки не отвечали необходимым требованиям.

В целом в экспериментальной группе количество детей с низким уровнем развития законченности образов сократилось на 25 %, а с высоким – возросло на 17 %.

Результаты уровней развития законченности образов в контрольной группе не изменились.

Итоговые результаты уровень развития творческого мышления у старших дошкольников наглядно представлены на рисунке 15.

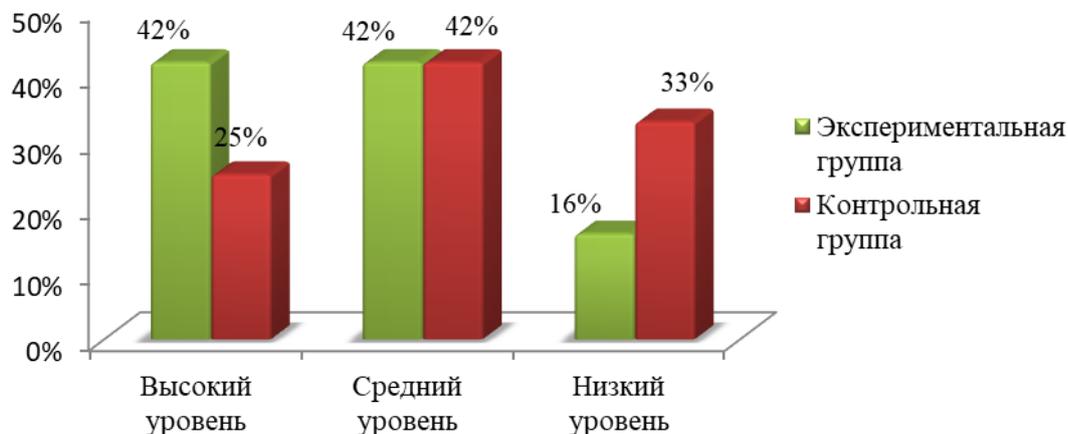


Рисунок 15 – Результаты повторной диагностики творческого мышления у старших дошкольников на контрольном этапе эксперимента

Согласно рисунку 15 следует отметить, что низкий уровень развития творческого мышления выявлен у 2 детей (16 %) экспериментальной и 4 детей (33 %) контрольной группы. Средний уровень развития творческого мышления выявлен у 5 детей (42 %) экспериментальной и 5 детей (42 %) контрольной группы.

контрольной группы. Высокий уровень развития творческого мышления выявлен у 5 детей (42 %) экспериментальной и 3 детей (25 %) контрольной группы.

Таким образом, после проведенных занятий с подбором специального комплекса дидактических игр со старшими дошкольниками в экспериментальной группе, было отмечено, что произошли существенные изменения в развитии творческого мышления (в два раза меньше стало детей, которые при первичной диагностике попали в группу с низкими показателями творческого мышления, а также на 17 % увеличилось количество детей с высоким уровнем творческого мышления).

Итоговые результаты констатирующего и контрольного этапа эксперимента в экспериментальной группе старших дошкольников по развитию творческого мышления. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 16.

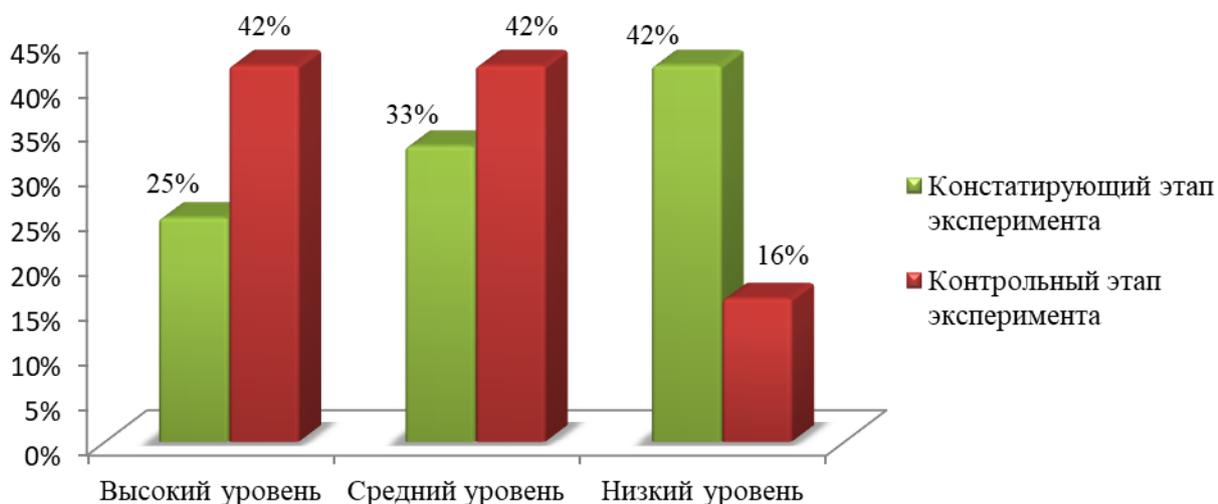


Рисунок 16 – Результаты итоговой диагностики творческого мышления у старших дошкольников экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Согласно рисунку 16 следует отметить, что в результате проведенного контрольного среза по выявлению уровня развития творческого мышления

старших дошкольников была выявлена следующая динамика в результатах в экспериментальной группе:

- на 26 % сократилось количество детей с низким уровнем;
- на 9 % увеличилось количество детей со средним уровнем;
- на 17 % увеличилось количество детей с высоким уровнем.

Таким образом, можно сделать вывод, что игровая деятельность с элементами дидактических игр – это эффективное средство развития творческого мышления у старших дошкольников. Данное средство показало положительные изменения в развитии как отдельных показателей творческого мышления (быстроты, гибкости, оригинальности и законченности придуманных образов), так и мышления в целом.

Дети стали более активны в поисковой деятельности, более оригинальными и креативными в предлагаемых идеях и образах. Теперь старшие дошкольники стараются выдвигать как можно больше разнообразных и вариативных идей. Кроме этого, хотелось бы отметить, что дидактические игры, где дети постоянно ставились в условия поиска новых свойств предметов и явлений, где по ходу игры менялась игровая задача, игровые действия и правила, у детей произошли положительные изменения в развитии произвольного внимания, они стали не просто наблюдательными, но еще стали управлять своим вниманием, что с точки зрения готовности ребенка к школе считается очень высоким показателем.

Сопоставляя полученные результаты исследования с выдвинутой гипотезой, можно констатировать, что задачи исследования решены, цель работы достигнута.

Заключение

Выпускная квалификационная работа посвящена актуальной теме «Роль игровой деятельности в развитии творческого мышления детей старшего дошкольного возраста».

В нашем исследовании мы изучили теоретическую литературу по проблеме теоретического мышления, по проблеме игры, как ведущей деятельности детей дошкольного возраста и ее воздействию на развитие всех психических процессов, психических свойств личности ребенка. При этом особое внимание было уделено роли игры и особенно роли дидактической игры на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста. Анализ разных подходов к определению понятия творческого мышления, позволил нам выделить следующую характеристику этого познавательно- творческого процесса: «творческое мышление – это мышление, связанное с созданием или открытием принципиально нового субъективного знания, с генерацией собственных оригинальных идей» [].

Многие исследователи подчеркивают важность развития творческого мышления у детей именно в дошкольном возрасте, так как дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития воображения и творчества.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность, которая способствует детям находить нестандартные решения, импровизировать и генерировать новые идеи. Игровая деятельность детей представляет широкий спектр разновидностей: игры ролевые, с правилами, подвижные, театральные, дидактические и др.

В нашем исследовании акцент был сделан на дидактические игры, которые, с нашей точки зрения, более способствовали развитию таких показателей творческого мышления, как гибкость, оригинальность, беглость.

Экспериментальная часть нашего исследования проводилась на базе МБДОУ ДС № 129, г. Уссурийск. Для первичной диагностики начального

уровня развития творческого мышления у старших дошкольников нами использовались диагностические задания Э.П. Торренса и О.М. Дьяченко, которые позволили оценить показатели творческого мышления: быстрота, гибкость, оригинальность и законченность образов. Так на констатирующем этапе эксперимента было выявлено, что в экспериментальной группе у значительной части детей (42 %) выявлен низкий уровень развития творческого мышления, а в контрольной 42 % старших дошкольников имеют средний уровень и низкий – 33 %.

Анализ полученных диагностических результатов позволил нам провести формирующий этап нашего исследования - разработка и апробация программы развития творческого мышления старших дошкольников средствами дидактических игр. Программа содержала в себе комплекс этих игр, включенных в совместную деятельность педагога и детей, а так же, в свою очередь, нацеленных на развитие творческого мышления и его показателей у старших дошкольников.

После проведения формирующего эксперимента мы провели контрольную диагностику для подтверждения гипотезы и задач нашего исследования. Хотя для проведения формирующего этапа было уделено недостаточно времени в силу графика нашей практики, но даже в таких условиях мы увидели хорошую тенденцию в динамике развития творческого мышления у экспериментальной группы детей (на 26 % сократилось количество детей с низким уровнем, на 9 % увеличилось количество детей со средним уровнем, на 17 % увеличилось количество детей с высоким уровнем). Эти изменения нам показывают необходимость специальной, целенаправленной работы с детьми старшего дошкольного возраста по развитию творческого мышления, как важной предпосылки для вхождения в сложную учебную деятельность.

Таким образом, все поставленные задачи выполнены и цель нашего исследования достигнута.

Список используемой литературы

1. Абсалямова, А. Г. Теоретические основы проблемы формирования культуры творческого мышления у старших дошкольников // Начальная школа: Плюс До и После, 2010. – № 4. – С. 23-26.
2. Андрощук, Э. А. Развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста посредством технологии ТРИЗ: Методическая разработка. – Йошкар-Ола: ГБУ ДПО Республики Марий Эл «Марийский институт образования», 2020. – 54 с.
3. Антюхина, А. В. Дидактические игры и их роль в старшем дошкольном возрасте. М.: Имма-пресс, 2019. – 98 с.
4. Березина, В. Г. Детство творческой личности. СПб.: Издательство Буковского, 2017. – 65 с.
5. Богат, В. Развивать творческое мышление // Дошкольное воспитание, 2016. – № 1. – С. 21-23.
6. Богоявленская Д. Б. Психология творчества и одаренности. М.: Психология, 2019. – 503 с.
7. Большой психологический словарь / [Авдеева Н. Н. и др.]; под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
8. Булах, К. В., Цаклиотис, Г. Дидактические возможности квест-технологий в формировании дивергентного мышления у детей дошкольного возраста // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. С. 25–31.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2009. – 352 с.
10. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М.: Изд-во Моск.ун-та, 2016. – 412 с.
11. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-456.

12. Глаголева, К. С. Л. С. Выготский о роли игры в психическом развитии ребенка / К. С. Глаголева. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2017. – № 4 (138). – С. 324-326.
13. Демиденко, Л. В. Значение дидактических игр в развитии детей // Проблемы педагогики, 2020. – С. 47-49.
14. Доленко, Г. Н., Абдулова, И. Г. Возможности развития дивергентного мышления. Преимущества дивергентного мышления // Проблемы современной науки и образования, 2018. – С. 76-79.
15. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. – 166 с.
16. Дьяченко, О. М., Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1989. – 370 с.
17. Ермакова, Ж. Е. Становление и развитие проблемы творческого мышления в отечественной и зарубежной науке // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2019. – № 8. – С. 81-93.
18. Калинин, А. В., Микляева, Ю. В. Развитие игровой деятельности дошкольников: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
19. Каменева, И. В. Психология и педагогика игровой деятельности [Электронный ресурс]: учебное пособие / И. В. Каменева; Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Электронные текстовые данные. – Архангельск: САФУ, 2019. – 74 с.
20. Лебедева, О. А. Развитие творческого мышления дошкольников на этапе подготовки к обучению в школе // Гуманитарные науки, 2019. – № 1 (45). – С. 168-172.
21. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2007. – 511 с.
22. Маланина, Н. А. Игра в педагогической системе А. С. Макаренко // Современная высшая школа: инновационный аспект, 2013. – № 2. – С. 113-116.

23. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре. Под редакцией Т.А. Марковой. – М.: Просвещение, 1982. – 128 с.
24. Обухова, Л. Ф. Возрастная психология: учебник для бакалавров. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 460 с.
25. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2018. – 416 с.
26. Пономаренко, А. В. Развитие физических качеств и творческих двигательных способностей детей через новые варианты подвижных игр // Дошкольная педагогика, 2019. – № 3. – С. 31-38.
27. Попов, А. А. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности // Сборники конференций НИЦ Социосфера, 2020. – № 273. – С. 43-58.
28. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов [Текст] / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии; Под ред. [и с предисл.] А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. – Москва: Просвещение, 1964. – 352 с.: граф.; 20 см.
29. Пушкарская, О. В. Игровая деятельность как форма психической активности дошкольника // Педагогика: история, перспективы, 2022. – № 4. – С. 71-92.
30. Саввонова, О. А. Роль дидактической игры в развитии дошкольников // Приоритетные научные направления: от теории к практике, 2016. – С. 39–43.
31. Сайханова, Ф. Ф. Развитие творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Прорывные научные исследования: проблемы, пределы и возможности: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. (14 июня 2020г., г. Воронеж). Уфа, 2020. – С. 214-224.
32. Соколова, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение дидактической игры дошкольников // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review, 2018. – С. 16-23.
33. Солопанова, И. Ю. Взаимосвязь интеллекта и творческих способностей // Ученые записки Тамбовского отделения РоСМУ, 2015. – С. 87-89.

34. Федорушкова, С. С. Формирование самоорганизации детей старшего дошкольного возраста через игровую деятельность // Скиф, 2022. – №1 (65). – С. 320-323.
35. Чернова, Е. Е. Развитие творческого мышления у дошкольника как фактор его готовности к школе / Е. Е. Чернова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый, 2018. – № 34 (220). – С. 94-96.
36. Чубанова, С. М. Развитие творческого мышления в детском возрасте // Национальный психологический журнал, 2018. – С. 88-97.
37. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст]: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д. Б. Эльконина; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва: Академия, 2011. – 383 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.
38. Эльконин, Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с. – ISBN 91-00256-2.
39. Яковлева, Е. В. Зачем ребенку играть / Е. В. Яковлева. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, январь 2017 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2017. – С. 57-59.
40. Ярошевский М.Г. Основы общей психологии – Санкт-Петербург: «Питер», 2015 -713с.
41. Яцкова, О.Ю. Проблема развития творческих способностей детей в педагогике XX века / О.Ю. Яцкова // Теория и практика образования в современном мире. – 2012 - №2 – С. 73-76.