Психолого-педагогические условия развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры

Дипломная работа

Шапошников Юрий Анатольевич

Московский региональный институт высшего социально-экономического образования

Видное-2007 г.

Введение

Актуальность исследования объясняется тем, что формирование творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы закладывается в детстве и является условие последующего развития личности человека, его успешной творческой деятельности. В связи с этим перед детскими образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Одним из направлений психического развития ребенка является развитие различных сторон личности, ориентированное, прежде всего, на развитие креативности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать заключение, что изучению креативности детей дошкольного возраста посвящено значительное количество работ. Изучение креативности, роли сюжетно – ролевой игры в развитии креативности у дошкольников, опираются работы Р. И. Жуковской, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. В. Менджерицкой, А. П. Усовой, Д. Б. Эльконина др. Исследования креативности в сюжетно – ролевой игре характеризуется наличием сложившейся теории игры, возможности дальнейшего развития которой во многом, обусловлены стремлением исследователей, разрешить исходные противоречия, заложенные в фундаментальных основаниях этой теории (Т. А. Маркова, Д. Б. Эльконин).

В трудах отечественных психологов креативность выступает как наиболее характерная, специфическая черта мышления, отличающая его от других психических процессов, и в то же время рассматривается противоречивая связь её с репродукцией. Идеи о творческом характере мышления разрабатывались в трудах Б. Г. Ананьева, П. Я. Гальперина, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской и многих других. Среди работ, посвященных вопросам развития продуктивного (творческого) мышления следует отметить работы А.В. Брушлинского, Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, В.Н. Дружинина, Я.А. Пономарева, И.В.Серебровой, Л.Ф. Тихомировой, В.С. Шубинского, Л. М. Фридмана и др.

"Творчество" и "социализация" выступают здесь как взаимосвязанные понятия, поскольку у ребенка нет иного пути личностного становления, кроме творческого, связанного с развитием воображения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Д. В. Менджерицкая, Д. Б. Эльконин и др.). Развитие креативности рассматривается исследователями как основное направление развития личности. Креативность в игре связывается с способностью к замыслу, его реализации; с созданием сюжета, его реализации в роли; комбинированием (Л. С. Выготский).

Исследователи подчеркивают возможность педагогического руководства игровой деятельностью в целях развития креативности ребенка (Р. И. Жуковская, Е. В. Зворыгина, Д. В. Менджерицкая, И. Я. Михайленко, Н. Н. Подьяков, Я. А. Пономарев и др.). Для этой цели в психолого-педагогической литературе разработаны методики Р. И. Жуковской, Д. В. Менджерицкой, С. Л. Новоселовой и др.

Для педагогического руководства в сюжетно – ролевой игре в целях развития креативности ребенка старшего дошкольного возраста исследователи предлагают использовать специальные методы, необходимые для развития креативности как способности к творчеству. Среди этих методов исследователи выделяют: метод постановки игровой задачи, метод мозгового штурма, метод гирлянд и ассоциаций.

В психолого-педагогической литературе отдается предпочтение организации демократического стиля обучения в целях развития креативности у старших дошкольников. И хотя проблема креативности в сюжетно – ролевой игре получила развитие в психолого-педагогических исследованиях (Л. С. Выготский, Д. В. Менджерицкая, Н. Я. Михайленко, Н. Н. Подьяков, Д. Б. Эльконин и другие), вместе с тем, требует дальнейшего изучения вопрос об особенностях педагогического руководства сюжетно – ролевой игрой в целях развития творчества. На практическую значимость этого вопроса указывают многие авторы, констатируя, что в дошкольном учреждении игра либо пускается на самотек, либо недопустимо регламентируется (Т. А. Маркова, Н. Я. Михайленко и другие).

В практике дошкольных учреждений воспитатели часто не знают, как развивать творчество ребенка в игре. Они опираются на свою интуицию, свой опыт и не застрахованы от ошибки.

Выше сказанное обозначило проблему исследования: при каких психолого-педагогических условиях сюжетно – ролевая игра обеспечит развитие креативности детей старшего дошкольного возраста?

Решение этой проблемы составило цель исследования.

Цель исследования: определить эффективные психолого-педагогические условия развития креативности у детей дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры.

Объект исследования: является деятельность детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре, направленная на развитие креативности.

Предмет исследования: составляет система методических средств, направленная на развитие креативности у детей дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры.

Рабочей гипотезой исследования являются следующие предпосылки: развитие креативности в процессе сюжетно-ролевой игры будет успешным, если будут соблюдаться следующие психолого-педагогические условия:

Игровая деятельность детей дошкольного возраста будет организовываться с учетом дифференцированного подхода к детям. Разработка средств индивидуализации важна для всех возрастов, но особенно актуальна она для системы дошкольного обучения, где закладывается фундамент школьной успеваемости, формируются основные стереотипы учебной деятельности, воспитывается отношение к учебному труду;

Создание психологически комфортной среды и атмосферы эмоционального принятия ребенка;

Обеспечение самостоятельности и свободы выбора в игре у старших дошкольников;

Сопровождение сюжетно-ролевой игры со стороны воспитателя;

В соответствии с проблемой, целью, объектом и предметом исследования поставлены следующие задачи исследования

Определить сущность креативности в психолого-педагогической литературе;

Проанализировать опыт по эффективному развитию креативности у дошкольников;

Выявить значение сюжетно-ролевой игры в развитии креативности дошкольников;

Диагностировать уровень развития творческого мышления в процессе сюжетно-ролевой игры;

Провести психологический эксперимент по выявлению эффективных психолого-педагогических условий, необходимых для развития креативности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре;

Методы исследования:

Теоретические методы – изучение и анализ психологической, педагогической и специальной литературы;

Анализ и обобщение опыта и практики развития креативности у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре;

Наблюдение за старшими дошкольниками в процессе сюжетно-ролевой игры;

Психодиагностические методы исследования уровня развития креативности старших дошкольников;

Психологический эксперимент по развитию креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры;

При выполнении дипломной работы выявлено основное противоречие, которое заключается в необходимости развития креативности, как одного из ведущих условий гармоничного развития личности, и недостаточной разработанностью вопросов, непосредственно связанных с проблемами формирования и развития креативности у старших дошкольников в возрастной и педагогической психологии, возможностью сюжетно-ролевой игры в развитии креативности старших дошкольников. Исходя из данного противоречия определяется проблема исследования – определение психолого-педагогических условий развития креативности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре. Данная проблема составляет основу формулирования темы исследования – «Психолого-педагогические условия развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой деятельности ».

Новизна исследования состоит в особой организации сюжетно-ролевой игры, обеспечивающей развивающий эффект и творческий характер игровой деятельности у старших дошкольников, а также в обосновании методических рекомендаций по развитию креативности при использовании их в игровой деятельности с детьми старшего дошкольного возраста. Для развития креативности старшего дошкольника, необходима реализация его потребностей, возникшими во время игры. Креативность в игре связывается с способностью к замыслу, его реализации; с созданием сюжета, его реализации в роли; комбинированием.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании содержания методов, форм и приемов развития креативности старших дошкольников и их реализации в воспитательном процессе во время сюжетно-ролевой игры.

Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций для работы психолога:

Результаты исследования могут использоваться для создания оптимальных психолого-педагогических условий, стимулирующих развитие креативности у старших дошкольников;

Разработаны и представлены психолого-педагогические приёмы, стимулирующие и развивающие креативность у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры.

Создан алгоритм по психологическому консультированию воспитателей и родителей по успешному развитию креативности у старших дошкольников.

Глава 1. Психолого-педагогические основы развития креативности у старших дошкольников

1.1. Сущность развития креативности у старших дошкольников

Понимание творчества, выяснение, чем определяется творчество ребенка в психолого-педагогической литературе, различные подходы к характеристике творчества, понимание креативности и связанных с этой категорией понятий представляет собой одну из задач, стоящих перед данным исследованием.

В психолого-педагогической литературе понятие креативность чаще всего связывается с понятием творчество, рассматривается как личностная характеристика. Многие исследователи определяют креативность через свойства личности, ее способности [7; 19].

В характеристике понятия креативность обращаются как психологи так и педагоги.

Под креативностью понимается способность, отражающая глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. К данному понятию автор обращается в связи с характеристикой современных подходов к образованию, поскольку основным требованием сегодня является развитие творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной. Психологи, при характеристике креативности, указывают на проблему способностей и чаще всего креативность рассматривают как общую творческую способность, процесс преобразования знаний. При этом они утверждают, что креативность связана с развитием воображения, фантазии, порождением гипотез (Выготский Л. С., Давыдов В. В., Пономарев Я. А, Шмелев А. Г.). Среди предпосылок и оснований, характерных для проявления креативности, отечественные психологи выделяют перцептивные особенности личности, обладающие творческим потенциалом, которые выражаются в необыкновенной напряженности внимания, огромной впечатлительности, восприимчивости. К числу интеллектуальных проявлений относят интуицию, могучую фантазию, выдумку, дар предвидения, обширность знаний. Среди характерологических особенностей подчеркивают уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность. Особенности мотивации деятельности усматривают в том, что гениальная личность находит удовлетворение не столько в достижении цели творчества, сколько в самом его процессе. Специфическая черта творца характеризуется как почти непреодолимое стремление к творческой деятельности [31; 27].

В отечественных исследованиях креативность чаще всего заменяется творческостью. Но это не говорит о том, что отечественные исследователи не обращаются к данной проблеме, они рассматривают ее в связи с развитием творчества, творческой деятельности, творческого воображения, творческой личности.

Так Выготский Л. С., обращаясь к творчеству, указывает на необходимость проявления и развития способности к созданию нового, все равно будет ли это созданное какой-нибудь вещью внешнего мира или известным построением ума или чувства.

В работах Пономарева Я. А. отмечается, что к полноценной творческой деятельности способен лишь человек, обладающий развитым внутренним планом действий, что позволяет ему ассимилировать нужным образом сумму специальных знаний той или иной области деятельности, необходимой для ее дальнейшего развития, а также востребовать личностные качества, без которых не возможно подлинное творчество [31]. Обращаясь к вопросу о том, что является критерием творчества человека, что обеспечивает творчество, многие исследователи указывают на воображение (Выготский Л. С., Кабалевский Д. и др). Хотя в психологии существует и другой взгляд, утверждающий, что центральным компонентом творчества является познавательная активность человека (Матюшкин), важна точка зрения, в которой утверждается, что творчество обеспечивается развивающимся воображением и, соответственно, креативность во многом зависит от воображения [6].

В философском словаре под воображением (фантазией) понимается психический процесс, заключающийся в создании новых образов (представлений) путем переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте. Различают воображение воссоздающее и творческое. Воссоздающим воображением называют процесс создания образа предмета по его описанию, рисунку или чертежу. Творческим воображением называют самостоятельное создание новых образов. Оно требует отбора материалов, необходимых для построения образа желаемого и более или менее отдаленного, т. е. не дает непосредственно и немедленно объективного продукта.

Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, так как этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии. Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение.

Различные аспекты проблемы воображения отражены во многих педагогических и психологических исследованиях (Л. С. Выготский, А. В.Запорожец, А. И. Леонтьев, Д. В. Менджерицкая, А. В.Петровский, Д. Б.Эльконин). Так, концепция Л. С. Выготского строится на понимании воображения как творческой деятельности, основывающейся на "комбинирующей способности мозга" [6].Отсюда продукты творческой деятельности выступают как "кристаллизованное воображение".

Л. С. Выготский выделил четыре формы, связывающие воображение с действительностью:

1. Воображение опирается на опыт, новое создается из элементов действительности. "Чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображения".

2. Воображение выступает как средство расширения опыта. Это "высшая форма связи" воображения с реальностью, которая возможна "только благодаря чужому или социальному опыту".

3. Эмоциональная связь, которая проявляется двояко:

3.1. Воображение руководствуется эмоциональным фактором - внутренней логикой чувств, "чувства влияют на воображение". Это "наиболее субъективный, наиболее внутренний вид воображения".

3.2. Воображение влияет на чувства, проявляется "закон эмоциональной реальности воображения".

4. "Воображение становится действительностью", когда оно кристаллизируется", "воплощается", начинает реально существовать в мире и воздействовать на другие вещи. Это "полный круг" творческой деятельности воображения, возможный также и для "субъективного воображения", опирающегося на эмоции.

Исходя из исследований отечественных и зарубежных авторов творчество, как и способность к нему, выраженная понятием креативность, развивается. Развитие осуществляется вместе с развитием личности и интеллекта. В связи с этим рассмотрение креативности в детстве представляет собой важнейшую задачу. Развитие креативности тесно связано, как было показано выше, с развитием воображения ребенка.

Как показывают исследования Л. С. Выготского, воображение детей беднее, чем у взрослого человека, что связано с недостаточным личным опытом [6; 8].Отсюда автор делает вывод о необходимости" расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности…". Развитие воображения в детском возрасте зависит не только опыта, но и от потребностей и интересов (в которых эти потребности выражаются); от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности; от воплощения продуктов воображения в материальную форму; от технического умения; от традиций (развитие тех образцов творчества, которые влияют на человека), а также от окружающей среды ("стремление к творчеству всегда бывает обратно пропорционально простоте среды"). Детское воображение имеет образный характер, его функционирование – это особого типа переструктурирование образов, которое осуществляется через способность отчленять свойства образа от других его свойств и переносить на другой образ [6]. Воображение проявляется в активной деятельности ребенка по преобразованию, пополнению, переструктурированию опыта. Так происходит обобщение опыта деятельности, которое у ребенка выражается в способности комбинирования. Важную роль в процессе комбинирования играет основной механизм мышления, анализ через синтез, т.к. преобразование объекта осуществляется на основе новых свойств объекта через включение его в новые связи с другими предметами [36].

А. В. Петровский выделяет такие приемы комбинирования в воображении: соединение частей разнородных объектов и изменения количества частей предмета и смещения. Подобные, присущие детям приемы воображения, называет и Я. А.Дудецкий – включение объекта в новую ситуацию, изменение условий действия объекта, одушевление неживой природы, придание объекту несвойственных ему качеств.

В исследованиях О.М. Дьяченко установлено, что воображение у дошкольников имеет два компонента: порождение общей идеи и составление плана реализации этой идеи. Автор отмечает, что при построении нового образа дети трех-пяти лет используют в основном элементы реальности, в отличии от них дети шести-семи лет строят образ уже в процессе свободного оперирования представлениями [9].

Таким образом, обращаясь к характеристике креативности, исследователи характеризуют ее как творческую способность, проявление и развитие которой связано с развитием воображения, фантазии. Психологи утверждают также, что развитие креативности качественно меняет личность человека. Поэтому логично обращение исследователей к рассмотрению креативности как свойство личности. Личность – термин, обозначающий:

1. человеческого индивида как субъекта отношений и социальной деятельности или

2. устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности [34].

Согласно взглядам Л. С. Выготского, В. В. Давыдова и других авторов личность рассматривается как интегрированное образование. Развитие личности происходит на протяжении жизни человека и одним из важнейших критериев личности является творчество, поскольку в процессе человеческой жизни развивается воображение как внутренний механизм, обеспечивающий проявление творчества. Креативность – характеристика личности, свидетельствующая о способности личности к творчеству.

Поэтому ряд исследователей, как отечественных, так и зарубежных, определяют креативность как способность или свойство личности (Л. С. Выготский, Гилфорд, Е.П. Торранс). Так, Е.П. Торранс под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии и т.д. Автор считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата [1].

Э. Фромм понятие креативности трактует, как способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта [26].

В ряде исследований креативность связывают с интеллектом (Ж. Пиаже, В. Штерн). Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В некоторых психологических концепциях интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. В современной западной психологии наиболее распространенным является понимание интеллекта как биопсихической адаптации к наличным обстоятельствам жизни (В. Штерн, Ж. Пиаже ). Попытка изучения продуктивных творческих компонентов интеллекта была предпринята представителями гештальт-психологии (М. Вертхеймер, В. Келер), разработавшими понятие инсайта.

Существует как минимум три основных подхода к, отношению интеллекта и креативности [27]. Представители первого подхода утверждают, что как таковой креативности нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активности личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация ценности, личностные черты (А. Дж. Танненбаум, А. Маслоу, О. Б. Богоявленская). К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость суждений в неопределенных и сложных ситуациях. Другой подход предполагает характеристику креативности как творческой способности, которая является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Я. А. Пономарев). В более "мягком" варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция, т. е. связь. Третий подход строится на связи уровня развития интеллекта и уровня творческих способностей. Эту точку зрения разделяют практически все специалисты в области интеллекта (Г. Айзенк, Д. Векслер, А. Термен). В концепции Торранса, названной "теория интеллектуального порога", автор считает, что интеллект и креативность образуют единый фактор, поэтому, чем выше коэффициент интеллекта, тем выше творческая способность.

Многие отечественные исследователи обращались к определению критериев креативности в связи с изучением творческих проявлений человека в различных видах деятельности: в речевой, изобретательной, музыкальной. Для большинства авторов характерно выделение среди критериев оригинальности, вариативности, гибкости и многих других, что объединяет исследователей (Н. А. Витлугина, Р. Г. Казакова, Т. Г. Комарова).

О. М. Дьяченко к основным критериям проявления творческого воображения у дошкольников относит:

1.Оригинальность выполнения детьми творческих задач.

2. Использование такого реструктурирования образов, при котором образы одних объектов применяются в качестве деталей для построения других [9].

Зарубежные исследователи также пытались охарактеризовать критерии креативности (Дж. Гауэн, Дж. Гилфорд и др.). Такие попытки были предприняты даже раньше, чем в отечественной психологии. Так Дж. Гилфорд выделил четыре основных параметра креативности:

1. оригинальность – способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы;

2. семантическая гибкость – способность выделять функцию объекта и предложить его новое использование;

3. образная адаптативная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

4. семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации. Общий интеллект не включается в структуру креативности.

Позже Дж. Гилфорд упоминает шесть параметров креативности:

способность к обнаружению и постановки проблем;

способность к генерированию большого числа идей;

гибкость – способность к продуцированию различных идей;

оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно;

способность усовершенствовать объект, добавляя детали;

способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу [27].

Примеры показателей Дж. Гилфорда свидетельствуют о том, что автор делает акцент на связи как с интеллектом, так и личностью.

Джон Гауэн рассматривает креативность в связи с проблемой одаренности детей. С этих позиций автор не только дает определение креативности, но и выделяет ее критерии, которые важны для нашей исследовательской работы. Джон Гауэн считает, что одной из сфер одаренности является креативность. Такой ребенок чрезвычайно пытлив и любознателен, способен с головой уходить в интересующие его знания, работу; демонстрирует высокий энергетический уровень (высокую продуктивность или интерес к множеству разных вещей); часто делает все по-своему (независим, некомфортен); изобретателен в изобразительно деятельности, в играх, в использовании материалов и идей; часто высказывает много разных соображений по поводу конкретной ситуации; способен по разному подойти к проблеме или к использованию материалов (гибкость); способен продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат; он склонен к завершенности и точности в художественно-прикладных занятиях и играх [26].

Таким образом, проведенный анализ взглядов различных исследователей на проблему креативности позволил нам выяснить, что креативность – это способность к творчеству. В данном случае творчество понимается широко, с позиции личностного подхода, который позволяет трактовать творчество как явление развивающиеся и соответственно с ним развивается креативность. Исследования психологов и педагогов позволяют нам связать креативность с развитием личности и интеллекта, с развитием воображения, которое имеет особую форму, вид у ребенка дошкольного возраста, а значит, особую форму имеет и креативность дошкольника. Опираясь на исследования Л. С. Выготского, можно утверждать, что центральным компонентом креативности дошкольника является его способность к воображению.

Для проводимой психолого-педагогической экспериментальной работы важно выделить критерии креативности. Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы позволил выделить следующие основные критерии:

оригинальность, которая проявляется в способности предложить новый замысел для игры;

быстрота – способность быстро адаптироваться в сложной ситуации;

гибкость – способность предложить новое использование для известного объекта;

вариативность – умение предложить различные идеи в той или иной ситуации.

Таким образом, проведенный анализ литературных источников показал сущность проблемы развития креативности у дошкольников. Вместе с тем, для проводимого исследования важно не только остановиться на характеристике самой креативности, но также рассмотреть, как развивается креативность на этапе дошкольного детства и какую роль имеет игровая деятельность в этом развитии.

1.2. Особенности развития креативности у старших дошкольников в сюжетно – ролевой игре.

Целью данной раздела дипломной работы является выяснение влияния игры на развитие креативности у дошкольников. Для этого необходимо дать характеристику игры; показать, чем игра отличается от других видов деятельности; выяснить причины, позволяющие судить об игре как творческой деятельности, а также проследить взаимосвязь игры и развития креативности у дошкольников. В отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе игра рассматривается как деятельность особого рода, которая характеризуется наличием всех компонентов деятельности: цель, мотив, средства и даже в ряде случаев говорят о результате, но при этом каждый из элементов игровой деятельности специфичен [10; 24]. Игра, как вид деятельности, направлена на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей. В этом заключается цель игры, хотя ни ребенок, ни взрослый ее намеренно не ставит. Эта цель сливается с мотивом игры, т.к. единственным побуждением, направляющим активность ребенка на игру, является неудержимое стремление его к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых, с их практическими действиями и взаимоотношениями. Как и любой другой вид деятельности, игра имеет свои средства. Средствами игры являются:

знания о людях, их действия, взаимоотношениях, переживаниях, выражение в образах, речи, переживаниях и действиях ребенка;

способы действия с определенными предметами в определенных жизненных обстоятельствах;

те нравственные оценки и чувства, которые выступают в суждениях о хорошем и плохом поступке, о полезных и вредных действиях людей

В психолого-педагогической литературе одни исследователи утверждают, что о результате игры не может быть и речи, другие доказывают, что в сюжетно-ролевой игре возможен результат. Они считают, что результатом игры является более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Результатом игры являются также формирующиеся в ее процессе товарищеские чувства, гуманное отношение к людям, разнообразные познавательные интересы и умственные способности детей. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейший результат игры - глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим ее процессом [20; 47; 50].

В работах Л. С. Выготского, , В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. В. Менджерицкой игра рассматривается как деятельность творческая, а значит, в ней развивается креативность как способность к творчеству.Что же позволяет рассматривать игру как творческую деятельность? Оказывается, чтобы решить этот вопрос, необходимо обратиться к характеристике ее структуры.

В психолого-педагогической литературе в качестве компонентов структуры сюжетно-ролевой игры называют игровое действие, воображаемую ситуацию, сюжет и роль. Эти компоненты характеризуются, в частности, функциональной взаимообусловленностью, т. е. выступают не автономно, а в обязательной взаимосвязи и взаимодействии [6; 20].

Так, А. Н. Леонтьев в своих работах неоднократно подчеркивает неразрывность игрового действия и воображаемой ситуации. Само игровое действие, как утверждает А. Н. Леонтьев, исходит из практического действия – рождается не из воображаемой ситуации, а, напротив, воображаемая ситуация рождается из несовпадения игрового действия с операциональной стороной практического действия. Предметы и действия с ними в игре приобретают особый "личностный смысл", поскольку ребенок опирается на прошлый эмоциональный опыт, на знание из реальной жизни, о реальном назначении предметов [20].

Приобретая все большую обобщенность, развитие игровых действий идет от представлений-действий к представлениям-образам (Дж. Брунер). Так, сначала игровые действия с игрушками носят развернутый характер, повторяясь многократно, они переносятся на предметы-заместители и воображаемые предметы. В старшем дошкольном возрасте игровые действия начинают сокращаться и обобщаться, снижается значение материальной опоры, что способствует переносу их на новые предметы и в новые ситуации (Г. Д. Луков, Ф. И. Фрадкина, Д. Б. Эльконин).

На особую значимость возникновения воображаемой ситуации для дальнейшего развития игры указывал и Л. С. Выготский, трактовавший это событие как появление "игрового смысла", как фактор перехода к действию в "смысловом поле" [6]. Таким образом, воображаемая ситуация. Преобразуя предметную деятельность ребенка, "оформляет" ее в "игру". Сюжетно-ролевой эта игра становится тогда, когда в ней появляются "открытые" сюжет и роль [47; 50]. Правомерность такого понимания подтверждается, в частности, мнением А. Н. Леонтьева, который классифицировал воображаемую ситуацию как результативный момент, а воспроизведение действий, или игровую роль, как конституирующий момент игры [20].

В большинстве исследований сюжет характеризуется как содержание развернутой формы сюжетно-ролевой игры. Так, Д. Б. Эльконин определяет сюжет игры следующим образом: "Сюжет – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжет игр чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка" [48].

Таким образом, сюжет представляет собой воссоздание в игре логики событий реальной жизни. А поскольку конкретная действительность разнообразна, соответственно и сюжет игры чрезвычайно многообразны и изменчивы. Выбор сюжета, его содержание, как указывала Д. В. Менжерицкая прежде всего зависит от преобладающего мотива деятельности [24].

Детскую игру связывают с реализацией самых разных мотивов, таких как воссоздание эмоционально-значимых реальных событий; действий эмоционально-значимого взрослого, старшего ребенка. Сверстника, через принятие его роли; общение со сверстником.

Другим ведущим компонентом сюжетно-ролевой игры является роль. Роль, в наиболее общем определении - игровая позиция ребенка, состоящая в отождествлении им себя или другого участника игры с каким-либо персонажем воображаемой ситуации. Понятие и выполнение роли Д. Б. Эльконин рассматривает как основной мотив возникновения игры [50]. С этой точки – роль – смысловой центр игры, в соответствии с которым оформляется ситуация и выполняются игровые действия.

Роль возникает на первых этапах развития игры с помощью взрослого, представляющего ребенку сюжетные игрушки, с которыми он может выполнять усвоенные ранее схемы человеческих действий, причем принятие роли становится возможным при эмоциональном отношении ребенка к обыгрыванию игрушки. Роль это не конкретное лицо, взятое из жизни, и не осознанно собирает образ роли из многочисленных наблюдений, перерабатывая и дополняя их.

В работах Н. Я. Михайленко роль рассматривается как особое образование, о котором правомерно говорить в аспекте реализации сюжета игры. Роль заключает в себя осуществление детьми действий и отношений, характерных для действующих лиц, заданных сюжетом. Ребенок как бы примеривает к себе действие другого человека и реализует их особыми игровыми средствами [32].

Таким образом, характеризуя сюжетно-ролевую игру с точки зрения ее внутреннего строения, можно сказать, что она представляет собой тип деятельности ребенка, воплощающий в себе творческое к окружающей действительности через несовпадение игрового и реального действия, что рождает новый, воображаемый смысл. Условия воображаемой ситуации привлекают ребенка, расковывает его мышление, открывают простор свободной творческой деятельности.

Творчество в игре дошкольника выражается в способности к замыслу, его реализации, комбинированию своих знаний и представлений, в искренней передаче своих мыслей и чувств, в способности к созданию образа, продумыванию и воплощению его роли и др. [6; 24; 10; 11; 41].

Способность к созданию замысла связывается в психологических и педагогических исследованиях с накоплением ребенком знаний, представлений, т. е. опыта. Специфика дошкольного возраста заключается в том, что накопление ребенком какого-либо опыта во многом определяется эмоциональным восприятием. Так, Д. В. Менджрицкая отмечала, что от того, насколько эмоционально воспримут дети литературно-художественные образы, как глубоко осознают идею произведения, зависит богатство их замысла, изобретатель в поисках средств его наилучшего воплощения.

Возникающий в результате переработки (диссоциация, ассоциация, комбинирование) этих последних впечатлений игровой образ является опосредованным отражением образа "другого". По мнению Д. Б. Эльконина, в качестве такого "другого" чаще всего выступает взрослый, образ которого отображается в детской игре (а прежде в воображении, на этапе создания замысла), но не как образ "другого", а как образ себе через "другого" [49].

На протяжении дошкольного детства игровой образ изменяется. Так, Е. Н. Литвинова утверждает, что в младшем дошкольном возрасте в основе создания образа лежит подражание внешней стороне деятельности взрослых в отличие от старших дошкольников, которые отражают в образе переживания взрослых.

Л. П. Бочкарева отмечала, что игровой образ является итогом взаимодействия роли и индивидуальности ребенка. Отсюда, способность к созданию образа в игре проявляется, прежде всего, в специфическом, соответствующем индивидуальности ребенка, ролевом поведении. Аналогично и способность к созданию замысла выражается в действиях, направленных на его реализацию, т. е. в сюжете игры.

О наличии у ребенка способностей к реализации замысла и воплощению игрового образа можно судить, прежде всего, по факту "принятия" им игровой роли, учитывая, что такая роль может существовать только в рамках сюжета. Согласно исследованиям Д. Б. Эльконина, уже само принятие роли является актом творчества, поскольку выступает как результат символической функции воображения (ребенок отождествляет себя с другим человеком, реальные действия которого замещаются, и, следовательно, символизируются игровыми действиями) [47].

Способность реализовать роль в игре предполагает, что ребенок владеет средствами "изображения" роли, среди которых в психолого-педагогических исследованиях чаще всего называют речь, мимику, жестикуляцию, пластику, технику выполнения каких-то действий. Особенно важен словесный способ выполнения роли, когда словом обозначаются действия, выражаются мысли и чувства, создается новые эпизоды игры [6; 8; 12; 24; 32; 41; 48].

Ролевое поведение всегда предполагает взаимодействие, которое и составляет игры. "Аффективный характер" ролевого поведения означает, что такое взаимодействие носит ярко выраженную эмоциональную окраску. Требуемые от ребенка умение адекватно реагировать на изменяющееся входе игры ролевое поведение партнера и устанавливать содержательные связи своей роли с другими, проявляются, прежде всего, в своеобразном "Эмоциональном обмене", т. е. именно эмоции доминируют во внутри игровом общении. Следовательно, реализация сюжета предполагает эмоционально-чувственную коммуникацию участников игры, что позволяет рассматривать этот процесс (реализации) как проявление выделенной Л.С. Выготским способности субъективного (эмоционального) воображения [6]. Все вышесказанное дает достаточно оснований судить о специфике творческих способностей, проявленных ребенком в сюжетно-ролевой игре, как о способностях воображения.

Таким образом, роль, или ролевое поведение, выступает как синтезированная форма проявления творческих способностей ребенка-дошкольника в сюжетно–ролевой игре. В результате стремления к адекватному осуществлению роль, в воображении ребенка объединяется, а в ролевом поведении слитно выражаются, индивидуальный опыт ребенка, чувственно-эмоциональное отражение этого опыта, а также внешне регламентированные атрибутивно-коммуникативные требования к ролевому поведению.

В сюжетно-ролевой игре как форме творческой деятельности, роль выступает как специфическая форма проявления творческой способности воображения. Поэтому совершенно оправдана, на наш взгляд, ситуация, когда исследователи, называя в качестве творческих, способности к содержанию замысла или созданию игрового образа, наиболее рельефное их выражение видят в ролевом поведении (Л. И. Бочкарева, Н. Н.Короткова, А. А. Люблинская). Согласно теории, что роль как бы "подчиняет" себе остальные компоненты игры, т. е. они служат, прежде всего, реализации роли, адекватности ролевого поведения. В роли отчетливо, на наш взгляд, проявляется такие характерные свойства детского воображения, как универсальность (т. е. способность обозначать принятую роль на любом предметно-чувственном материале), синтезировать (т. е. способность непротиворечиво объединить в роли собственные эмоции и выразительные возможности с внешне заданной "смысловой" логикой поведения "своего" персонажа), полифункциональность (т. е. способность отражать в ролевом поведении не только исходную "заданность", но и развивать, достраивать "роль", обеспечивая необходимую коммуникацию с другими участниками игры [22].

Таким образом, структура сюжетно-ролевой игры предоставляет старшему дошкольнику возможность для реализации его творческого потенциала, т. е. для проявления творческой способности его воображения. Но развитие креативности, как показал наш анализ, структурой игры отнюдь не задается, для него необходимы внешние стимулирующие развитие факторы и, прежде всего - определенная позиция взрослого как гаранта свободы, самостоятельности и самодеятельности ребенка.

Вышеизложенные данные позволяют сделать вывод о том, что игра как вид особой деятельности оказывает влияние на развитие креативности у дошкольников.

Необходимо сказать, что игра может быть рассмотрена как средство развития креативности, а ее организация для развития креативности –как необходимое условие креативности дошкольника, исходя из анализа психолого-педагогической литературы в нашей экспериментальной работе будут оцениваться по уровню развития тех творческих способностей, которые развивают в игре: способность к созданию замысла, к его реализации, способность к созданию сюжета, к комбинированию, переструктурированию образов и другие.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является условием развития творчества, но это условие не достаточное. Достаточность оно приобретает, если создаются специальные педагогические условия, необходимые для развития творчества в сюжетно-ролевой игре.

1.3. Роль педагога в развитии креативнисти у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре

Значение роли педагога в развитии креативности у дошкольников в сюжетно-ролевой игре неоспоримо. Вместе с тем, особое внимание следует уделить тем педагогическим условиям, которые специфически влияют на развитие творчества дошкольника в сюжетно-ролевой игре.

Психолого-педагогические исследования, а также практика дошкольных образовательных учреждений доказывает, что начало развития творческих способностей детей приходится на дошкольный возраст, когда меняется характер тип деятельности по сравнению с ранним детством,. Этот новый тип деятельности Л.С. Выготский характеризует как переход к творческой деятельности, если иметь в виду тот факт, что во всех вида деятельности дошкольника возникают совершенно своеобразные отношения мысли к действию, именно возможность воплощения замысла, возможность идти от мысли к актуализации, а не от ситуации к мысли. Л.С.Выготский говорил, что возьмем ли мы игры, рисунки, возьмем ли мы труд, - везде и во всем мы будем иметь дело с совершенно новыми отношениями, которые возникают между мышлением и действиями ребенка [7].

Воображение старших дошкольников приобретает все более активный характер, у них развивается способность к творческой деятельности.

Творческое начало проявляется и в замысле – выборе темы игры, рисунка, в нахождении способов осуществления задуманного, и в том, что дети не копируют виденное, а с большой искренностью и непосредственностью, не заботясь о зрителях и слушателях, передают свое отношение к изображаемому, свои мысли и чувства.

В дошкольном возрасте закладываются основы творческой деятельности ребенка, которые проявляются в развитии способности к замыслу и его реализации, в умении комбинировать свои знания и представления, в искренней передаче своих чувств [5;24].

Анализ работ Л.С. Выготского позволил сделать вывод о том, что необходимо расширять опыт ребенка, если мы хотим создать достаточно прочные основы для его творческой деятельности. Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения. Ребенок может вообразить себе гораздо меньше, чем взрослый человек, но он больше доверяет продуктам своего воображения и меньше их контролирует, а потому воображение в житейском, вульгарном смысле этого слова, т.е. чего-то такого, что является ненастоящим, вымышленным, у ребенка, конечно, больше, чем у взрослого человека. Однако не только материал, из которого строит воображение, у ребенка беднее, чем у взрослого человека, но и характер комбинаций, которые присоединяются к этому материалу, их качество и разнообразие значительно уступают комбинациям взрослого, Воображение ребенка обладает в одинаковой степени с воображением взрослого именно реальностью элементов, из которых оно строится [6; 87]. Современные исследования показывают, что игра детей-дошкольников, особенно если она осуществляется при умелом руководстве взрослых, способствует развитию у них творческого воображения, позволяющего им придумывать, а затем и реализовывать замыслы и планы коллективных и индивидуальных действий [5; 32; 50].

Исследования утверждают, что важнейшее условие успешного руководства творческими играми – умение завоевать доверие детей, установить с ними контакт. Это достигается только в том случае, если педагог относится к игре серьезно, с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания. Такому воспитателю ребята охотно рассказывают о своих планах, обращаются к нему за советом и помощью [5;30; 48].

Часто ставится вопрос: может ли воспитатель вмешиваться в игру? Так, Д.В. Менджерицкая утверждает, что такое право у него есть, если это требуется для того, чтобы дать игре нужное направление. Но вмешательство взрослого только тогда будет успешным, когда он пользуется у детей достаточным уважением и доверием, когда он умеет, не нарушая их замыслов, сделать игру увлекательнее. В игре раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдение за детьми в процессе этого вида деятельности дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку [24].

Чтобы игры были содержательными и воспитывающими, надо познакомить детей с определенным кругом явлений из жизни взрослых, постепенно раскрывая мотивы и нравственный смысл человеческой деятельности. Существенными факторами, влияющими на направленность детских игр, на расширение и углубление игровых образов, являются художественная литература и произведения изобразительного искусства (картины, рисунки, иллюстрации).

Эстетические переживания детей неизменно связаны с внешним действием героя произведения. Ребенок не представляет себе образ, предложенный автором, если сам мысленно не принимает участия в жизни героя, не ставит себя на его место, это объясняется тем, что всякую мысль, чувство ребенок постигает через внешнее действие. Он как бы превращает в реальность киноленту образов и ассоциаций, возникших в его воображении под влиянием книги, картинки. В связи с этим выделяется такая особенность восприятия художественных произведений, как стремление реализовать свою внутреннюю активность в рисовании, в драматизации, а также в самостоятельных играх [16].

В работе Л.П. Богдановой показано, что для того, чтобы вызвать большой интерес детей к ролям в игре, воспитатель применяет такие приемы, как выборочное повторное чтение произведения, анализ образов героев, беседы о них, составление детьми творческих рассказов о персонажах, собственный рассказ педагога, рассматривание репродукций и беседа по ним.

Художественно-графические произведения по-разному влияют на игровую деятельность детей. Одни вызывают желание сразу же развернуть игру по их сюжетам, другие подсказывают новые образы, эпизоды, которые как вплетаются в прежние игры, третьи помогают детям правильно предать внешний вид игровых образов.

Л.П. Бочкарева считает, что под влиянием картины становятся более выразительными позы, принимаемые детьми в той или иной игровой роли, их жесты, мимика, становится более разнообразным предметное оформление игры. Стремление добиться сходства настолько увлекает детей, что даже в ходе игры они могут несколько раз подойти к картине, чтобы проверить, правильно ли они изображают того или иного героя.

В восприятии картин и в их отражении в игре ярко проявляется индивидуальность детей. Одни обращают внимание на детали костюма и стремятся только к их воспроизведению, другие передают отношения между героями, третьи – их чувства, четвертые – активные физические действия. Ребенок создает образ в зависимости от взятой на себя роли, но и здесь ярко сказываются особенности его личности и художественного воображения [5;25].

Книги и художественно-графические произведения, по мнению Л.П. Бочкаревой, обогащают игровое творчество детей. У них появляется устойчивый интерес к играм на определенные темы. Для создания игровой роли ребенок активизирует свою мысль, припоминая художественное произведение, его образы. Качественно новая информация, поступающая посредством знакомства с произведениями искусства, ее закрепление в игровой деятельности расширяет кругозор детей, обогащает знаниями о реальной деятельности. С помощью книг и картин воспитатель добивается сознательного отношения детей к выбору роли, устойчивого, глубокого интереса к ней. Продолжительное пребывание в одной роли помогает ребенку лучше вникнуть в смысл изображаемого, достичь наиболее полного перевоплощения [34].

Сознательное отношение к выбранной роли влияет на развитие творческого воображения ребенка. Оно становится более целенаправленным, богатым. В процессе создания игровых образов дети способны осуществлять многообразные творческие поиски, мобилизовать свои знания, впечатления, полученные из различных источников, в том числе и из книг и картин. От изображения отдельных действий, внешнего вида героя они переходят к передаче его чувств, характера и глубины отношений, общественного смысла деятельности.

Произведения искусства оказывают влияние и на эстетическое воспитание детей. Знакомство с книгами и картинами сопровождается эмоциональными реакциями, устойчивым вниманием детей, у них возникает потребность в новых знаниях о людях, стремление познать их через художественные произведения. Это в свою очередь находит отражение в игре и проявляется в способности детей творчески перевоплощаться в создаваемый образ, пользуясь различными средствами [42].

Основной путь воспитания в игре – влияние на ее содержание, т.е. на выбор темы, развитие сюжета, распределении ролей и на реализацию игровых образов.

Задача воспитателя – помочь организовать игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями. Но не следует предлагать детям разработанные педагогом, готовые сюжеты игры. Дети в игре подражают деятельности взрослых, но не копируют ее, а комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства. И если им предложить действовать по плану воспитателя, копировать данные образы, то это будет подавлять их воображение, самостоятельность, непосредственность [24; 35].

Очень важно не шаблонизировать игры, а давать простор детской инициативе. Нужно, чтобы дети сами придумывали игры, ставили себе цели. Педагог не должен стеснять инициативу ребят, расхолаживать их, навязывать им те или иные игры [17].

Руководя игрой, воспитатель всегда должен помнить о том, что нужно развивать инициативу, самостоятельность детей, сохранять их непосредственность, радость игры. Из приемов руководства игрой следует исключить всякого рода принуждение, никогда не фантазировать за ребенка, не придумывать за него игру. Нужно очень деликатно влиять на развитие интересов, на чувство детей, направлять работу их мысли и воображения. Только при таком руководстве успешно развивается игровое творчество [23].

Чтобы найти правильный путь влияния на детскую игру, надо понимать ее, уметь наблюдать играющих детей.

Особенно важно индивидуальное наблюдение за каждым ребенком. Ведь в творческой игре, больше чем во всякой другой деятельности, он обнаруживает свои склонности, переживания.

Лучше предлагать тему игры не группе в целом, а отдельным детям или небольшими группами детей: это позволяет считаться с индивидуальными особенностями и возможностями каждого ребенка.

Таким образом, в отечественной психолого-педагогической литературе (А.П.Бочкарева, Д.В.Менджерицкая, Д.Б.Эльконин) говорится о том, что развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре возможно, если создаются следующие условия: эмоциально-благополучная атмосфера, развитие инициативы детей в игре, предоставление дошкольникам свободы и самостоятельности, а также проведение специальной работы по развитию творческих способностей в сюжетно-ролевой игре [5; 44; 50].

Зарубежные исследователи (Джон Гауэн, Треффингер и др.), считают что для развития креативности необходимы некоторые условия руководства сюжетно-ролевой игрой [26]. Так, Джон Гауэн убедительно доказывал необходимость комплексного понимания творчества. Он предлагал родителям: поддерживать способности ребенка к творчеству и проявлять сочувствие к ранним неудачам; избегать неодобрительной оценки творческих попыток ребенка; позволять ребенка самому заниматься своими делами, т.к. избыток «шефства» может затруднить творчество; помогать ребенку справляться с разочарованием и сомнением, когда он остается один в процессе непонятного сверстникам творческого поиска: пусть он сохранит свой творческий импульс, находя награду в себе самом и меньше переживая о своем признании окружающим; помогать ребенку ценить в себе творческую личность, находить слова поддержки для новых творческих начинаний ребенка, избегать критики первых опытов, т.к. ребенок стремится творить не только для себя, но и для тех, кого любит.

У творчески одаренных детей должны быть творческие родители, способные создать атмосферу, где таланту каждого из детей нашлось бы достойное место, и каждый был бы рад достойному вкладу другого.

Проявление креативности (их усиление или ослабление) подвержено влиянию многих внешних условий. Например, в условиях, характеризующихся отсутствием критики, оценок или стресса, дети намного лучше справлялись с творческими и интеллектуальными задачами.

Учебная программа для дошкольников обязательно должна предусматривать развитие творческих способностей. Педагоги считают, что творческое начало следует развивать с самого раннего возраста, т.к. иначе оно может быть подавлено уже к 6-летнему возрасту.

Большое значение в развитии творческих способностей у детей отводится методике преподавания. Одним из основных условий развития творческого мышления является создание атмосферы – развитие чувства психологической защищенности у детей. Следует помнить, что критические высказывания в адрес детей и создание у них ощущения, что их предложения неприемлемы или глупы, - это самое верное средство подавить их творческие способности. К мыслям, высказываемым детьми, учителю следует относиться с уважением. Более того, нужно поощрять детей в их попытках браться за сложные задачи, развивая тем самым их мотивацию и настойчивость.

Фелдхаузен и Треффингер (1980) отмечают важное значение обстановки и физической среды в развитии творческих способностей. Комната, в которой проходят занятия дошкольников, должна быть устроена таким образом, чтобы в соответствии с выбранным занятием дети имели возможность свободно перемещаться из одной части комнаты в другие, не спрашивая разрешения у воспитателя. Класс должен быть снабжен всевозможными материалами и оборудованием, представляемыми в полное распоряжение детей. Оставляя за собой за собой функцию общего контроля за происходящим в классе, учитель дает возможность детям строить творческий процесс самостоятельно.

Для стимуляции творческой активности могут выступать следующие факторы:

1. Обеспечение благоприятной атмосферы. Доброжелательность со стороны учителя, его отказ от высказывания оценок и критики в адрес ребенка способствуют свободному проявлению дивергентного мышления (его характеризуют быстрота, гибкость, оригинальность, точность).

2. Обогащение окружающей ребенка среды самыми разнообразными, новыми для него, предметами и стимулами с целью развития его любознательности.

3. Поощрение высказывания оригинальных идей.

4. Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

5. Обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного типа применительно к самым разнообразным областям.

6. Предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

В педагогике существуют методы, которые специально направлены на развитие креативности у дошкольников.

Интересным для нас представляется анализ комплексного метода руководства игрой, разработанного и апробированного в исследованиях группы авторов (Е.В.Зварыгина, Н.Ф.Комарова, С.Л.Новоселова). Центральной идеей этого метода является необходимость системного подхода к формированию игры с учетом возраста ребенка и особенностей его игровой деятельности. Содержание комплексного метода составляют следующие компоненты:

1. Планомерное обогащение жизненного опыта детей.

2. Совместные (обучающие) игры педагога с детьми, направленные на передачу им игрового опыта.

3. Своевременное изменение предметно-игровой среды с учетом обогащающегося жизненного и игрового опыта детей.

4. Активизирующее общение взрослого с детьми, направленное на побуждение их к самостоятельному применению в игре новых знаний, способов решения игровых задач, способствующего вступлению детей во взаимодействие друг с другом.

Эти компоненты в основном соответствуют традиционному делению на прямые и косвенные методы руководства игрой. Авторы отдают предпочтение косвенным методам, утверждая, что игра с самого начала организуется как самостоятельная деятельность детей. Особое значение они придают методу постановки игровой задачи (связан с развитием способности актуализировать опыт, имеющийся у ребенка, полученный как в игре, так и в неигровой деятельности), когда дети упражняются в придумывании нового замысла, ролевого поведения новых персонажей и.т.д.

А.Страунинг выделяет метод создания ситуаций «мозгового штурма», который предполагает совместное обсуждение с детьми возникшей в игре проблемы путем постановки взрослым вопросов, позволяющих контролировать творческие решения встающих перед детьми проблем. Интерес к данному методу возник в связи с необходимостью активизировать творческиий потенциал ребенка.

Г.Я.Буш предлагает метод гирлянд и ассоциаций. Гирлянды аналогий формируются в виде списка слов. Это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Этот метод применяется для стимулирования творческих проявлений детей и имеет «раскачивающее» значение.

Таким образом, проведенный анализ психолого-педагогической литературы, позволяет сделать следующее заключение: развитие креативности в сюжетно-ролевой игре возможно, если инициатива в игре принадлежит ребенку. Многие авторы в своих педагогических исследованиях подчеркивают, что взрослый должен руководить игрой старших дошкольников только косвенными методами, не разрушая инициативу и свободу выбора ребенка. Развитие игры и развитие творческих способностей ребенка находится в зависимости, в связи. Поэтому важно, развивая игру, обеспечить развитие креативности в ней [25; 30; 33].

Руководство взрослыми игровой деятельностью детей выражается в обогащении содержания игры, а также в развитии игры в соответствии с возрастными возможностями ребенка. Этап игры детей старшего дошкольного возраста с одной стороны, требует развития ролевого поведения в играх дошкольников, а с другой – сюжетосложения, как перспективного этапа развития игры, наиболее творческого, предполагающего высокий уровень развития креативность.

Таким образом, вышеизложенные подходы определяют роль педагога и содержание его деятельности в развитии креативности у детей. Следует уделять первостепенное значение взаимосвязи развития творчества у ребенка и той атмосферы, которая создана в группе дошкольного образовательного учреждения. Создание комфортной психологической атмосферы имеет важнейшее значение для развития творчества ребенка.

Глава 2. Психологический эксперимент по развитию креативности у старших дошкольников в сюжетно- ролевой игре

2.1. Содержание и этапы психологического эксперимента по развитию креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно- ролевой игры.

Для решения задач, поставленных для определения психолого-педагогических условий развития креативности у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, был проведен психологический эксперимент.

В психологическом эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста дошкольного образовательного учреждения № 1 села Константиново Раменского района Московской области.

Общее количество участников психологического эксперимента составило 40 человек, которые были представлены двумя группами по 20 человек в каждой. Первая группа составила экспериментальную группу, вторая – контрольную (приложение № 1).

Психологический эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап – констатирующий.

На этом этапе была проведена первичная диагностика уровня развития креативности экспериментальной и контрольной группах.

2 этап - формирующий.

На этом этапе при проведении сюжетно-ролевой игры в экспериментальной группе, использовалась специальные приемы, направленные на развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста. С контрольной группой на формирующем этапе психологического эксперимента проводились занятия, предусмотренные воспитательным планом. Дети, составлявшие данную группу не включались в сюжетно-ролевую игру.

3 этап – контрольный.

На этом этапе была осуществлена повторная диагностика уровня развития креативности в экспериментальной и контрольной группах, проведен анализ полученных результатов.

Задача констатирующего этапа психологического эксперимента состояла в определении уровня развития креативности старших дошкольников в обеих группах.

Для оценки игровых проявлений у детей были использованы критерии развития креативности, разработанные Торренсом и Гилфордом:

Оригинальность, которая проявляется в способности предложить новый замысел для игры;

Быстрота, как способность быстро адаптироваться в сложившейся ситуации;

Гибкость, как способность предложить новое использование для известного объекта;

Вариативность, т. е. способность предложить различные идеи в той или иной ситуации.

Для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня развития креативности у дошкольника в игре:

Низкий уровень: ребенок не может предложить новый замысел, хочет играть по известному замыслу. Имеет затруднения при принятии игровой задачи (трудность при адаптации к новой игровой задаче). Использует известный вариант сюжета.

Средний уровень: ребенок предлагает замысел из известной сказки, мультфильма, не всегда готов принять новый замысел, изменить сюжет, строго действует в соответствии с первым вариантом сюжета. Затрудняется в предложении нового использования предметов.

Высокий уровень: ребенок может предложить различные новые замыслы, может быстро адаптироваться к игровой задаче, новому замыслу. Может предложить не один вариант сюжета, способен предложить новое использование для известных предметов и объектов.

Для подведения результатов исследования весь материал был представлен в форме таблицы. В таблице фиксировали оценки умений детей проявлять себя творчески. Для этого была выбрана трехбалльная система: одним баллом оценивали низкий уровень проявления креативности, двумя баллами – средний, тремя баллами – высокий уровень.

Для определения уровня креативности в игре, детям, составлявшим экспериментальную и контрольную группы, были предложены следующие задания:

Задание № 1 "способность оригинально обыграть игрушку". В группу вносилась игрушка "лиса Алиса" и воспитатель предлагал ребенку обыграть ее. Например: "К нам сегодня в гости пришла лиса Алиса". Ей очень скучно и она хотела бы поиграть с тобой" (далее см. приложение №4).

Для оценки этого задания были выделены три уровня:

I уровень - высокий – соответствует тому, что игрушка оригинально обыгрывается, ребенок быстро, ярко начинает играть в нее, с желанием принимать игрушку, рассматривает ее, обращается к ней особым образом, включает ее в особый свой собственный сюжет.

II уровень – средний. Ребенок легко принимает игрушку, рассматривает ее, использует уже известный сюжет, новый вариант не предлагает, может использовать сюжет предложенный взрослым или другими детьми.

III уровень - низкий. Ребенок принимает игрушку, просто ходит с ней, может произвести какие-то действия, игрушку в сюжет не включает, новых вариантов сюжета не придумывает, быстро устает от игрушки и оставляет ее.

Оценка уровней обыгрывания игрушки проводилась по критериям развития креативности, описанным выше, показатели высокого уровня оценивались тремя баллами, среднего – двумя, низкого – одним баллом.

Результаты вносились в таблицу (см. приложение № 3).

Задание № 2. Детям предлагалось придумать сюжет по условию: "Как бы ты играл, если в твою семью приехал доктор Айболит?" (см. приложение № 5). Для оценки задания были выделены три уровня:

I уровень – высокий. Умение придумать оригинальный сюжет. Оценивается тремя баллами.

II уровень – средний. Сюжет заимствован от взрослых или из мультфильмов – два балла.

III уровень –низкий. Не умение придумывать сюжет. Оценивается одним баллом.

Для определения уровня креативности использованы критерии развития креативности, описанные выше, результаты также вносили в таблицу (см. приложение № 3).

Для решения второй задачи исследования было необходимо провести беседу с воспитателями. Разработанные вопросы (см. приложение № 6) для беседы позволят выяснить:

Понимают ли воспитатели значимость игры для психического и физического развития ребенка.

Специфику работы педагога по развитию креативности у дошкольника.

Роль педагога в игре: роль стороннего наблюдателя или прямого участника.

Наблюдения за игровой деятельностью детей и за ролью педагога в ней оформлялись протоколами (представлены в приложениях).

На формирующем этапе исследования необходимо создать эмоционально-благополучную атмосферу для детей. В понятие "эмоционально-благополучная атмосфера" можно включить: установка контактов с детьми, снятие эмоционального напряжения в игре, формирование партнерских отношений.

Для этого следует внести необходимые изменения в воспитательный процесс. Отказаться от прямых указаний и больший акцент перенести на косвенные воздействия через организацию совместной деятельности, игру, игровое общение, использование средств литературы и искусства; в непосредственном общении большое внимание уделять становлению нравственных качеств. Например: "Ты знаешь, какой доброй была Золушка, ты можешь поступить также хорошо, как поступала она".

Участвовать в играх детей в качестве партнера. В сюжетно-ролевой игре брать на себя одну из ролей (не обязательно главную) и выполнять игровые действия в соответствии с ней. Например: "Я – бабушка. Я приехала к вам из Москвы. Внучка, чем ты меня угостишь? А у вас есть клубничный пирог? Нет? Тогда давайте сходим в магазин за продуктами и испечем его…"

Не навязывать детям свое мнение о развитии сюжета и поведении героев, но принимать участие в обсуждении и планировании дальнейшего хода игры. Например: " А можно я буду играть с вами в "больницу". Я буду пациентом. У меня заболит голова, и врач выпишет мне лекарства. Я пойду за ними в аптеку…".

В ходе формирующего эксперимента следует вовлекать в игру малоактивных детей, которые предпочитают отмалчиваться, придерживаться того, что в предлагаемых заданиях не существует одного решения и правильными могут оказаться разные ответы, иногда не похожие друг на друга. Стимулировать как можно большее число разнообразных ответов, но, прежде всего, поощрять оригинальные, творческие решения.

В работе с этими детьми следует выявлять их особенности, попытаться вывести их из состояния малоактивности путем организации совместной с педагогом игровой деятельности. Предложить ребенку поиграть с набором голышей, с игрушками из "киндер–сюрприза". Главным условием проведения формирующего эксперимента и развития креативности у дошкольников явилось руководство игрой со стороны воспитателя и при этом предоставление детям свободы и самостоятельности в игре.

В процессе сюжетно-ролевой игры от педагога требуется внесение следующих элементов в игру и решение соответствующих задач:

Развития ролевого диалога.

Развитие сюжетосложения у дошкольников.

Для развития ролевого диалога ввести "телефонные" разговоры персонажей. Например:

Ситуация №1. "Здравствуйте, вам звонит доктор. (А у нас ни кто не болен). Я знаю, но вашей дочери пора сделать прививку. (А когда мы к вам должны придти?) Завтра утром…"

Ситуация №2. "Здравствуйте! Вам звонит ваша бабушка. Как у вас дела? (хорошо). Может быть, вы приедете ко мне в гости в деревню? Там отдохнете на природе, попьете парного молока….

Для развития сюжетосложения провести с детьми старшего дошкольного возраста игру – придумывания. При этом постави следующий вопрос: "Что и как придумывать?"

В совместной игре с детьми постепенно переводить их ко все более сложным преобразованиям знакомого сюжета, а затем и к совместному придумыванию нового.

Для этого сориентировать детей на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. Предложить "вспомнить" вместе известную сказку. Пересказ должен происходить в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Важного чтобы ребенок передал общий смысл очередного события. После его изложения предложить передать "ход" другому ребенку. Если дети забыли часть сказки, можно включиться вне очереди: "Я вспомнила, дальше было так…"

Тем же детям предложить новую игру. "Давайте играть по-новому. Будем вместе придумывать общую сказку, про Ивана Царевича и Серого Волка, но немного не такую".

Игра – придумывания каждый раз должна занимать не более десяти - пятнадцати минут. Желательно участников посадить так, чтобы они видели друг друга. Постепенно в игру можно включать до 3-х детей. Большее число участников пока не целесообразно, т. к. дети не могут долго ждать своей очереди высказаться, теряют нить сюжета, и в результате их интерес падает.

По мере овладения умениями совместно комбинировать разнообразные события стимулировать детей к соединению сюжетосложения с ролевым взаимодействием. С этой целью включить детей в игру, где участником предложить роли, принадлежащие разным смысловым сферам – разно-контекстные роли (Буратино и воспитатель, принцесса и милиционер, Баба Яга и продавец…). Чтобы не "закрывать" предметными действиями творческую работу по соединению этих ролей в общем сюжете, игру осуществить в форме "телефонных" разговоров персонажей.

В дальнейшем предложить придумывать настоящие истории. При этом опираться на детские интересы, но одновременно стимулировать участников к использованию тех знаний, которые они получают на занятиях, экскурсиях, из книг и кинофильмов. Придумывание историй осуществлять в группах по четыре – пять человек. Обсудив с детьми начальный эпизод истории (выбор героя, ситуацию, в которой он оказался, цель и т.д.), в дальнейшем уменьшить свой вклад в игру.

Для снятия эмоционального напряжения у старших дошкольников использовать: 1) метод мозгового штурма; 2) метод гирлянд.

1. Перед началом мозгового штурма поставить задачу – начинать высказывание идей с самых молчаливых, с самых малоактивных детей, чтобы не давил страх перед авторитетом. Последним будет высказываться руководитель. При этом запрещается критика (словесная, жестовая, мимическая) и поощряется любая идея, даже шуточная или явно нелепая. Мозговой штурм можно будет провести не запланировано при решении какой-либо задачи (бытовой или сказочной), во время игры занятие, при обсуждении какого-либо поступка, случая или события из художественного произведения. Например. Мебель для кукол есть, но очень большая, места для нее нет. Необходима мебель небольшого размера, но тогда не поместятся все куклы. Противоречие: мебель для кукол должна быть большой, чтобы куклы в ней помещались, и мебель должна быть маленькая, чтобы она помещалась в игровом уголке. Дети сами, по ходу, обсуждая, будут корректировать высказанные идеи, анализировать их (что хорошего и что плохого в них, какую идею можно реализовать наиболее быстро, легко…).

2. Гирлянды аналогий будут формироваться, в виде списка слов – это могут быть все части речи, а также сочетания слов. Отталкиваясь от исходного слова, необходимо составить цепочку (каждая новая ассоциация находится не по первому, а по последнему слову). Цепочка слов может закончиться произвольно или тем словом, от которого "тянули" гирлянду. Например: дорога – извилистая – крутая – яйцо – скользкая – горка – снег – пустыня – сахар – вкусно – компот – фрукты – много – заболеешь – больница – лекарства –горькая – лук – грядка – огород – дорога…

Играть индивидуально или с двумя – тремя детьми, так как в большой группе дети склонны подхватывать высказывания товарищей, отвлекаясь от своих ассоциаций.

Для решения четвертой задачи необходимо провести контрольный этап психологического эксперимента, который предполагает повторное измерение уровня креативности и сравнительный анализ полученных результатов проведенного психолого-педагогического исследования в экспериментальной и контрольных группах.

2.2. Приемы по развитию креативности у детей старшего дошкольного возраста.

Наблюдения за организацией игровой деятельности детей (см. приложение №2) показали, что ролевые действия детей не всегда согласованны, часто нарушается логика творческого воссоздания жизненного мотивированных связей. Наблюдается частое пересечение ролевых и реальных отношений играющих детей, они выражают свое несогласие, недовольство партнерами, отвлекаются от цели игры и неполно воплощают замысел.

Сюжетно – ролевая игра детей старшего дошкольного возраста характеризуется низким уровнем развития. Это задерживает сюжетосложение как перспективного уровня развития игры. Игровая тематика однообразна. Ролевое поведение участников игры характеризуется отсутствием новизны, вариативности. Игровые задачи дети решают привычными способами.

У детей ролевой диалог не всегда удается. В играх дошкольников редки ролевые диалоги, которые предполагают общение детей из своей роли. Поэтому задачей на формирующем этапе психологического эксперимента является развитие ролевого диалога.

В предложенных заданиях: "Способность оригинально обыграть игрушку" и "Придумай сюжет по условию" дети в основном используют сюжет, предложенный взрослым и другими детьми; редко предлагают новые варианты игры, новое использование для известного объекта; не всегда реализуют свой замысел деятельности. Лишь некоторые дети самостоятельно выбирают тему; способны домысливать предложенный вариант сюжета; могут увлечь своими идеями остальных детей; быстро адаптироваться к игровой задаче; могут предложить не один вариант сюжета.

В результате проведенной работы на констатирующем этапе психологического эксперимента было установлено, что среди экспериментальной группы 20% детей действуют самостоятельно в проигрываемых играх, придумывают новые сюжеты, фантазируют, комбинируя свои знания из окружающего мира со своими фантазиями. Эти дети проявляют инициативу во всем: могут самостоятельно выбрать тему продуктивной игровой деятельности, продумать содержание работы, способны домысливать предложенный вариант сюжета, с легкостью реализуют свои замыслы, придумывая что-то необычное, оригинальное. Они могут увлечь своими идеями остальных детей группы, поэтому мы их отнесли к первому (высшему) уровню развития творческих способностей. Ко второму (среднему) уровню креативности было отнесено 60% детей экспериментальной группы, задействованных в эксперименте, детей. Эти дети эпизодически могут выбирать тему, продуктивной, игровой деятельности, но чаще принимают тему детей – лидеров, взрослого; в своей самостоятельной деятельности они могут заимствовать сюжеты известных сказок, фильмов, мультфильмов; не всегда реализуют свой замысел деятельности.

К третьему (низкому) уровню отнесли 20% дошкольников экспериментальной группы. Эти дети мало общительны, почти все время играют по одному. Они затрудняются в придумывании темы, сюжета продуктивной игровой деятельности, не могут дополнить предложенный вариант, редко изъявляют желание самостоятельно заниматься продуктивной игровой деятельностью. У них отсутствует способность фантазировать, придумывать что-то необычное, оригинальное. Без интереса принимают предложенную тему и часто не доводят ее до конца.

Приведенные выше данные оценки уровня креативности представлены в таблице 1 и диаграмме 1.

Таблица 1. Показатели уровня развития креативности в экспериментальной группе на констатирующем этапе психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Количество  наблюдений | % |
| Низкий | 4 | 20 |
| Средний | 12 | 60 |
| Высокий | 4 | 20 |

Показатели уровня развития креативности в экспериментальной группе на констатирующем этапе психологического эксперимента представлены на диаграмме 1.

Показатели уровня развития креативности у детей, составлявших контрольную группу примерно схожи с аналогичными показателями экспериментальной группы. Данные представлены в таблице 2.



Таблица 2. Показатели уровня развития креативности в контрольной группе на констатирующем этапе психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Количество  наблюдений | % |
| Низкий | 6 | 30 |
| Средний | 11 | 55 |
| Высокий | 3 | 15 |

Показатели уровня развития креативности в контрольной группе на констатирующем этапе психологического эксперимента представлены на диаграмме 2.



Сравнение данных уровня развития креативности экспериментальной и контрольных групп на констатирующем этапе психологического эксперимента представлено в таблице 3.

Таблица 3. Уровни развития креативности экспериментальной и контрольных групп на констатирующем этапе психологического эксперимента

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Экспериментальная группа, % | Контрольная  группа, % |
| Низкий уровень | 20 | 30 |
| Средний уровень | 60 | 55 |
| Высокий уровень | 20 | 15 |

Показатели уровня развития креативности экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе психологического эксперимента представлены на диаграмме 3.



В ходе констатирующего эксперимента проведены беседы с воспитателями (см. приложение № 6), в ходе которых обращено внимание на то, что для психического развития ребенка сюжетно – ролевая игра является важнейшим условием.

В руководстве игрой отдают предпочтение как прямым, так и косвенным методам. Для развития сюжетно – ролевой игры создают предметную среду, обогащают игровые сюжеты. Воспитатели и педагоги считают, что у детей старшего дошкольного возраста следует развивать творчество в процессе игры. В своей работе по развитию креативности у детей используют как прямые, как и косвенные методы воздействия. Они согласны с тем, что окружающая ребенка обстановка, отдельные виды деятельности, случаи из жизни, художественная литература, мультфильмы, сказки и т. д. способствуют развитию воображения у ребенка.

Очень часто воспитатели являются прямыми участниками игры, так как у большинства детей интерес к новой задаче спадает без поддержки взрослого. Педагоги придерживаются мнения о том, что детям в сюжетно – ролевой игре следует предоставлять полную свободу и самостоятельность, что приведет к наилучшему развитию креативности у дошкольников.

Исходя из наблюдений за ролью воспитателей в игре и беседы с ними, можно сделать вывод о том, что:

Типичным для дошкольников является представление о сюжетно – ролевой игре как естественной, стихийной и самостоятельной деятельности дошкольников.

Знания о требованиях к организации педагогического руководства сюжетно – ролевой игрой сводятся к пониманию роли воспитателя как гаранта детской свободы и самостоятельности. Однако на практике эта позиция корректируется необходимостью поддержания дисциплины в группе, что приводит к частым случаям сдерживания игровых проявлений детей, прерыванию игры, прямому вмешательству в игру.

Характерным для воспитателей является представление об игровом творчестве как спонтанном процессе, оцениваемом по степени проявления самостоятельности в игре (фактически не учитывается качество игры).

В результате проведенного исследования на констатирующем этапе исследования установлено, что только для 15-20% детей характерен высокий уровень креативности. Это в равной мере относится как к экспериментальной, так и контрольной группам. Они могут предложить различные новые замыслы; быстро адаптироваться к игровой задаче; могут предложить не один вариант сюжета; способны по-новому использовать известные предметы и объекты. Большинство же детей (80%) не готовы к решению задач, требующих проявления творческих способностей. Интерес к игровой задаче у них падает без поддержки взрослого, а некоторые оказываются не способны решить новую задачу.

В процессе психологического эксперимента установлено, что воспитатели не всегда понимают значимость этой работы, и если даже понимают, то не всегда представляются возможности специального развития креативности в процессе сюжетно – ролевой игры, т. е. у воспитателя отсутствует знание методов развития творчества в игре и за ее пределами.

В группе преобладают авторитарные формы общения с ребенком, что вредит проявлению креативности. Не всегда осуществляется руководство игрой в целях ее развития. Поэтому выше указанные результаты уровня развития креативности оказываются оправданными.

Следовательно, результаты констатирующего этапа исследования требуют проведение формирующего этапа психологического эксперимента в соответствии с предложенными в гипотезе психолого-педагогическими условиями.

Целью формирующего этапа психологического эксперимента было создание психолого-педагогических условий по развитию креативности детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре.

Психологический эксперимент проводился в естественных условиях групповой комнаты детского сада, где была создана обстановку, позволяющая ребенку чувствовать себя раскованно: детям разрешали свободно пользоваться игровым материалом и материалами для творческой деятельности; весь материал располагали в доступных местах; не допускали использования критики самостоятельных проявлений детей; создавали условия для налаживания партнерских отношений со взрослым в игровой деятельности.

Основные трудности при проведении эксперимента были связаны с принятием ребенком взрослого как партнера в деятельности. Так, дети, участвующие в эксперименте, первоначально недоверчиво относились к изменившейся позиции взрослого и воспринимали его поведение как игру, которая скоро закончится. Дети достаточно часто настороженно воспринимают любого водящего в группу взрослого, а тем более того, который идет на непосредственный контакт с ним. Выяснилось, что дети сдерживают свои проявления, боясь быть замеченным воспитателем.

Вхождение экспериментатора в детскую деятельность и развертывание в ней партнерских отношений постепенно меняло позицию детей. Мы заметили, что дети стали часто обращаться ко взрослому, искренность в общении, особенно в тех случаях, когда экспериментатор поддерживал беседу детей о героях мультфильмов, находился в курсе детских интересов, включался в обсуждение детского замысла, считался с мнением других детей, подчеркивал достоинства замысла ребенка. Экспериментатор реально оказывал помощь ребенку в случае его затруднений или обращений за советом.

В ходе формирующего этапа психологического эксперимента значительное место занимала индивидуальная работа с детьми, в которой стремились показать свою доброжелательность, заинтересованность в каждом, без исключения ребенке, особое значение такая работа имел для малоактивных, часто конфликтующих детей, замкнутых детей, которые не могли удовлетворить потребность в «принятии» их детьми и взрослыми.

Больших усилий, например, потребовало налаживание контакта с Вадимом Б., практически не принимавшим участия в совместной с другими детьми деятельности. С целью раскрепощения ему предлагалось поиграть с набором голышей, с игрушками из «киндер-сюрприза». Экспериментатор сам ненавязчиво вступал в игру; часто рассматривал с Вадимом иллюстрации имеющихся в группе книг (обычное занятие мальчика); предлагал обсуждать содержание иллюстраций; пытался в разговоре выяснить причины стремления ребенка к уединению. Выяснилось, что другие дети не принимают Вадима в свои занятия, а почему, он «не знает». Экспериментатор стал чаще предлагать мальчику поручения оказать помощь взрослому или детям, что-либо принести, к кому-либо обратиться с вопросом, подключал к деятельности детей. Внутри совместной деятельности старших дошкольников со взрослым экспериментатор высказывался о достоинствах Вадима, обращался к нему при обсуждении замысла, демонстрировал его достижения. Через некоторое время экспериментатор заметил, что мальчик стал проявлять большую активность в общении с другими детьми, начал самостоятельно подключаться к совместной деятельности, правда, предпочитал те занятия, в которых участвовал экспериментатор.

В эксперименте взрослый специально демонстрировал свой эмоционально-положительный настрой как в индивидуальном общении, так и по отношению к различным детским группа (объединенных, например, совместной деятельностью).

Для развития ролевого диалога вводился «телефонный» разговор персонажей. Видя, что игра угасает, экспериментатор брал на себя роль доктора, бабушки и звонил играющим по тому или другому поводу. В результате игра принимала иной оборот, развивалась, вовлекались другие персонажи. Дети радовались интересному повороту событий, увлекались совместной деятельностью.

Для развития сюжетосложения с детьми старшего дошкольного возраста была проведена игра-придумывание. Экспериментатор предлагал вспомнить известную сказку. Например: «Саша, Вика, вы какую сказку больше всего любите? Про Серого Волка? Что-то я ее немножко забыла. Давайте вместе ее вспомним: немножко расскажет Саша, потом Настя, потом – я, а затем Саша». Пересказ проходил в свободной обстановке, без оценок качества детской речи и требований полноты рассказа. Для нас было важным, чтобы ребенок передал общий смысл очередного события.

Затем экспериментатор предложил этим детям: «Давайте играть по-новому! Будем вместе придумывать одну общую сказку про Ивана Царевича и Серого Волка, но немного не такую».

По мере овладения умением совместно комбинировать разнообразные события, стимулировали детей к соединению сюжетосложения с ролевым взаимодействием (например, Баба-Яга звонит продавцу чтобы узнать, можно ли купить в магазине метлу, так как ее сломалась).

В процессе этих заданий дети были сориентированы на слушание друг друга, продолжение рассказа партнера. В результате дошкольники смогли реализовать свои творческие возможности и действовать согласованно. Дети научились выстраивать новые последовательности событий и при этом ориентироваться на партнеров-сверстников: обозначать для них (пояснять), какое событие он хотел бы развернуть в следующий момент игры, прислушиваться к мнению партнеров (ведь они могут предложить другие события); умение комбинировать предложенные самим ребенком и другими участниками события в общем сюжете игры.

Эмоциональное поведение экспериментатора, его увлеченность, способность к импровизации, гибкому реагированию на любые предложения детей во многом повлияли на радость сотворчества, партнерских отношений, сотрудничества.

В поведении детей были замечены следующие изменения: появление доверия к взрослому, большая уверенность в себе в процессе участия в совместной деятельности.

Проявление экспериментатора, выражающееся отсутствием жестких оценок, резких обращений, желанием совместно действовать позволили ребенку увидеть взрослого как интересующего субъекта. Это выражалось в частых обращениях к воспитателю по поводу организации совместной деятельности, решения конфликтных ситуаций и т.д.

С целью снятия эмоционального напряжения у старших дошкольников создавалась обстановка разрешения. Для этого использовали метод мозгового штурма и метод гирлянд. Мозговой штурм возникал незапланированно при решении какой-либо задачи, при обсуждении поступка, случая или события из художественного произведения. Дети сами по ходу, обсуждая, корректировали высказанные идеи, анализировали их (что хорошего и что плохого в них, какую идею можно реализовать наиболее быстро, легко и т.д.). В такие моменты, наблюдая за детьми, можно было отметить более внимательное отношение их друг к другу в условиях совместной деятельности, что связано с появлением интереса к партнеру-сверстнику как носителю нового.

Гирлянды аналогий формировались в виде списка слов. Это могли быть все части речи, а также сочетания слов. Отталкиваясь от исходного слова, дети составляли цепочку, которая могла закончиться произвольно или тем словом, от которого «тянули» гирлянду. Например: дорога – извилистая – крутая – яйцо – скользкое – горка – снег – пустыня – сахар – вкусно – компот – фрукты – много – заболеешь – больница – лекарство – горькое – лук – грядка- огород – дорога.

Или: яблоко – сладкое – мороженое – холодное – снег – мокрый – дорога – длинная – сказка – Баба Яга – метла – улица – весело – день рождения – праздник – гости – вечер…

Метод гирлянд позволили дошкольникам творчески мыслить, проводить параллели между предметами, не отвлекаться от своих ассоциаций, выявлять сходства предметов по каким-либо свойствам или отношениям. Интерес к совместной деятельности толкал их к обсуждению ассоциаций. В результате проведенной работы на формирующем этапе психологического эксперимента, было установлено, что сократилась конфликтность между детьми, активизировался внутренний потенциал ребенка, было снято эмоциональное напряжение.

Для проверки эффективности формирующего этапа психологического эксперимента работы, было проведено контрольное обследование детей экспериментальной и контрольной группы. Методика контрольного обследования совпадала с методикой констатирующего обследования развития креативности детей старшего дошкольного возраста в сюжетно-ролевой игре. Результаты анализировались с привлечением данных констатирующего обследования уровня развития креативности детей.

Таблица 4. Показатели уровня развития креативности в экспериментальной группе на контрольном этапе психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Количество  наблюдений | % |
| Низкий | 1 | 5 |
| Средний | 6 | 30 |
| Высокий | 13 | 65 |

Показатели уровня развития креативности в экспериментальной группе на контрольном этапе психологического эксперимента представлены на диаграмме 4.



Таблица 5. Показатели уровня развития креативности в контрольной группе на контрольном этапе психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Количество  наблюдений | % |
| Низкий | 4 | 20 |
| Средний | 10 | 50 |
| Высокий | 6 | 30 |

Показатели уровня креативности в контрольной группе на контрольном этапе психологического эксперимента представлены на диаграмме 5.



Оценка динамики изменения уровня креативности в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах психологического эксперимента представлена в таблице 6 и на диаграмме 6.

Таблица 6. Показатели уровня креативности в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Констатирующий этап (%) | Контрольный этап  (%) |
| Низкий | 20 | 5 |
| Средний | 60 | 30 |
| Высокий | 20 | 65 |

Диаграмма 6. Сравнительный анализ уровня креативности в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапе.



Данные таблицы 6 и диаграммы 6 показывают, что создание эмоционально-положительной обстановки позволило в экспериментальной группе улучшить показатели креативности. Сравнение данных констатирующего этапа с данными полученными на контрольном этапе показывает, что количество детей с низким уровнем креативности уменьшилось в 4 раза, на 30 % уменьшилось количество детей, имевших средний уровень развития креативности.. За счет уменьшения количества низкого и среднего уровня креативности на 45% увеличилось количество детей, показавших высокий уровень креативности. В целом, это доказывает, что содержание и приемы формирующего этапа психологического эксперимента были выбраны правильно и оказались эффективными для повышения уровня креативности у детей.

Нетрадиционные отношения взрослого с ребенком, нестандартная обстановка проведения эксперимента - все это способствовало легкости принятия детьми контрольных заданий, появлению эпизодических выходов за рамки стереотипических способов выполнения задания, желанию выполнить задание с положительным результатом.

Активизирующее вмешательство взрослого толкало детей к новым решениям возникающих в деятельности задач. Предоставление свободы в организации игровой деятельности способствовало налаживанию дружеских отношений между детьми. В таких условиях дети меньше конфликтовали друг с другом, более того, пытались участвовать в решении общих проблем. Их объединяла и общая идея создать интересную игру, и эмоциональный подъем, связанный с ощущением причастности к тому, чего невозможно достичь в индивидуальной деятельности.

Характеризуя творческие проявления детей при выполнении заданий на контрольном этапе исследования, необходимо отметить быстроту, как способность быстро адаптироваться в сложившейся ситуации, и гибкость, как способность предложить новое использование для известного объекта, свойственные большему количеству детей по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

У тех детей, чьи результаты на констатирующем этапе исследования были низкими, гибкость проявилась при выборе пути решения задач. Тем не менее, дети использовали привычные пути решения задач, что позволяет сказать о привязанности их к привычному, реалистичному. Проявления детей характеризовались эпизодическими выходами за рамки стереотипных сюжетов, способов деятельности. Так, оригинальность как способность находить свой собственный, самостоятельный путь выполнения задания, проявилась лишь у 5 детей экспериментальной группы, а вариативность, как способность придумывать несколько вариантов решения одной задачи проявилась у 4 детей.

Можно отметить повышение у детей активности, стремления при выполнении задания действовать самостоятельно, желание изменить привычный сюжет найти другой способ решения задач, действовать согласованно с другими детьми и взрослыми. И хотя специальной задачи – сформировать способы творческой деятельности - на этом этапе не ставилось, дети осваивали их в процессе совместной деятельности и общения ребенка со взрослым.

Контрольный этап исследования показал, что детям доступно освоение способов комбинирования предложенных идей. Так, в совместной деятельности можно было наблюдать попытки детей придумать новый сюжет, решить «сложную» задачу, использовать свой опыт для решения задачи по-новому и т.д.

Подобные творческие проявления можно было заметить и в самостоятельной деятельности детей, особенно ближе к концу эксперимента. Использовались такие способы решения задач, как воспоминание ситуаций из сюжетов, заимствованных из книг и мультфильмов и т.д.Уровни развития креативности у детей, составлявших контрольную группу на констатирующем и контрольном этапах психологического эксперимента, представлены в таблице 7 и на диаграмме 7.

Таблица 7. Показатели уровня креативности в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапах психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Констатирующий этап (%) | Контрольный этап  (%) |
| Низкий | 30 | 20 |
| Средний | 55 | 50 |
| Высокий | 15 | 30 |

Диаграмма 7. Сравнительный анализ уровня креативности в контрольной группе на констатирующем и контрольном этапе психологического эксперимента.



Незначительные изменения уровня креативности контрольной группы, выявленные на контрольном этапе: уменьшение на 10% детей с низким и на 5% со средним уровнем креативности, 15% рост количества детей, показавших высоких уровень развития креативности подтверждает предположения, что без создания специальных психолого-педагогических условий достижение существенного изменения креативности весьма затруднительно.

Сравнительный анализ уровня креативности экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе психологического эксперимента представлен в таблице 8. и диаграмме 8.

Таблица 8. Показатели уровня креативности экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе психологического эксперимента.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития креативности | Экспериментальная группа (%) | Контрольная  группа  (%) |
| Низкий | 5 | 20 |
| Средний | 30 | 50 |
| Высокий | 65 | 30 |



Контрольный этап психологического эксперимента позволил прийти к выводу о том, что в сюжетно-ролевой игре у старших дошкольников необходимо использовать проблемные методы и методы активизации творческого мышления (введение игровой задачи, метод гирлянд и ассоциаций, метод мозгового штурма).

В результате подтвердилось предположение о том, что развитие креативности у старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре возможно, если создаются следующие условия:

Игровая деятельность детей дошкольного возраста будет организована с учетом дифференцированного подхода к детям. Разработка средств индивидуализации важна для всех возрастов, но особенно актуальна она для системы дошкольного обучения, где закладывается фундамент школьной успеваемости, формируются основные стереотипы учебной деятельности, воспитывается отношение к учебному труду;

Созданы психологически комфортная среды и атмосфера эмоционального принятия ребенка;

Обеспечена самостоятельность и свобода выбора в игре у детей старшего дошкольного возраста;

В сюжетно-ролевой игре присутствует сопровождение со стороны педагога-воспитателя;

2.3. Психологическое консультирование по развитию креативности у старших дошкольников

Проводя психологическое консультирование по проблемам, связанным с развитием креативности старшего дошкольника, педагогам, воспитателям и родителям необходимо обязательно учитывать следующие знания о способностях, которыми располагает современная психолого-педагогическая наука:

Способности человека в их прогрессивном развитии зависят от двух основных факторов: от наличия у человека определенных и, как правило, врожденных задатков, а также от социальных факторов (условий психологического развития человека), влияющих на превращение соответствующих задатков в способности.

Науке до сих пор доподлинно не известно, что такое задатки на анатомо-физиологическом уровне. Однако жизнь и практика работы с людьми позволяют, постоянно и внимательно наблюдая за ними, обнаруживать задатки по внешним, психологическим признакам. Это, в частности, можно сделать, наблюдая за тем, как ребенок ведет себя и решает разного рода задачи в раннем детстве.

Особенно ярко задатки ребенка проявляются в ранние, дошкольные годы его жизни, в частности в возрасте от одного года до четырех-пяти лет. Их можно обнаружить, наблюдая, чем данный ребенок существенно и в положительную сторону отличается от других детей.

К возрасту примерно около четырех лет практически почти все имеющиеся у ребенка с рождения задатки, так или иначе, проявляют себя. Поэтому, заботясь о развитии задатков ребенка, об их как можно более скором превращении в способности, необходимо активно приступать к развитию способностей при самых первых проявлениях задатков.

5. Многие способности человека можно развивать и при отсутствии у него явно выраженных задатков. Однако в этом случае придется приложить гораздо больше усилий для развития способностей, и они, наверное, не достигнут в своем развитии достаточно высокого уровня.

Обучение и воспитание вносят не меньший вклад в развитие способностей, чем имеющиеся задатки. Сами задатки без обучения и воспитания никогда не превращаются в высокоразвитые способности человека.

Чем старше человек, тем труднее развивать его способности даже в том случае, если у него имеются явно выраженные задатки.

Психологическое консультирование как самих педагогов-воспитателей, так и родителей старших дошкольников, направлено на оказание эффективной помощи в целях формирования и развития креативности детей старшего дошкольного возраста, и, прежде всего с разъяснением возможностей сюжетно-ролевой игры для развития креативности.

Воспитателям и родителям следует понимать, что креативнось, это - способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Креативнось выделена в особый тип среди интеллектуальных способностей человека.

Среди основных свойств креативности можно выделить следующие:

Гибкость мышления, то есть переход от одного класса явлений к другому, подчас далекому по содержанию.

Свобода от шаблона, выражающаяся в поиске новых подходов к решению творческих задач.

Широта, определяющая возможность привлечения знаний из различных областей.

Критичность, характеризующаяся способностью, верно оценивать эффективность собственной деятельности.

Глубина, определяемая степенью проникновения мышления в сущность явлений.

Открытость — доступность мышления к различного рода привходящим идеям и суждениям.

Антиципация, или мышление с предвосхищением.

Независимость мышления, определяемая способностью самостоятельно и оригинально сформулировать и решить творческие задачи, не поддаваясь стороннему влиянию, и умением отстаивать свои творческие позиции.

Изобретательность, конструктивность.

Вместе с тем, нужно понимать, что вопрос о креативности как самостоятельном, независимом от интеллекта свойстве пока остается нерешенным. Несмотря на значительное число исследований посвященных данной вопросу, надежные способы измерения креативности и развития не найдены.

В дипломной работе для решения задачи по развитию креативности у старших дошкольников был разработан соответствующий алгоритм с привлечением для решения стоящей задачи такого средства как сюжетно-ролевая игра.

Алгоритм представляет психодиагностическую и развивающую систему по оценке, развитию креативности у детей старшего дошкольного возраста, контролю успешности примененных развивающих приемов. Алгоритм включает в себя 3 блока: набор диагностирующих методик, второй блок - развивающий (использование сюжетно-ролевой игры в качестве основного развивающего приема). Третий блок: блок оценки полученных результатов и эффективности применения сюжетно-ролевой игры как основного средства развития креативности у детей старшего дошкольного возраста. Применение третьего блока позволяет корректировать процесс и содержание сюжетно-ролевой игры, методические приемы по использованию сюжетно-ролевой игры как основного средства развития креативности. Этот блок выступает своеобразным средством самоконтроля для педагога-воспитателя в оценке эффективности проводимых развивающих методик.

Таким образом, в дипломной работе, помимо обобщения и анализа психолого-педагогической литературы, решения поставленных задач, была решена и прикладная задача: создан соответствующий алгоритм, который имеет ярко выраженную консультирующую направленность.

Заключение

При выполнении дипломной работы, как научного исследования на основе применения совокупных методов исследования (изучение, анализа педагогической, психологической и специальной литературы, опыта работы психологических служб по изучению психолого-педагогических условий развития креативности у старших дошкольников в процессе сюжетно-ролевой игры, анализа практики деятельности отдельных психологов по определению психолого-педагогических условий развития креативности у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры, проведения психологического эксперимента) решены поставленные задачи:

Определена сущность креативности в психолого-педагогической литературе;

Проанализирован опыт по эффективному развитию креативности у дошкольников;

Выявлено значение сюжетно-ролевой игры в развитии креативности дошкольников;

Диагностирован уровень развития творческого мышления в процессе сюжетно-ролевой игры;

Проведен психологический эксперимент по выявлению эффективных психолого-педагогических условий, необходимых для развития креативности старших дошкольников в сюжетно-ролевой игре;

Задачи решалась путем создания в процессе практической работы с детьми положительной мотивации. В ходе игровой деятельности устанавливались доброжелательные отношения между психологом и детьми, заинтересовывали их за счет привлечения игровых приемов, внесения элементов новизны, необычности в традиционные формы организации игровой деятельности, разъяснения практической значимости выполняемой работы. Наряду с названными психологическими условиями, способствующими развитию креативности использовалось также словесное и наглядное поощрение.

Задача по разработке конкретных средств и методов, способствующих развитию креативности у старших дошкольников решена с применением следующих методик:

Для развития креативности у младших школьников в изобразительной деятельности использовались различные методики, упражнения, беседы и др. Среди них, такие как методика Урунтаевой Г.А., Афонькиной Ю.А., Л.Ю. Субботиной на развитие воображения; методика Мухиной В.С. Использование в работе с детьми занятий, объединяющих и обогащающих арсенал познавательных, оценивающих, исполнительских средств и средств формирования задачи приводит к значимым улучшениям в развитии креативности детей по сравнению с уровнем, зафиксированным на констатирующем этапе. Упражнения на развитие и обсуждение деталей и смысла игровой деятельности в сюжетно-ролевой игре с обсуждением - способствует организации активности ребенка, формированию механизмов его самостоятельной деятельности, механизмов самоуправления, активизации творческого потенциала.

В результате проведенного исследования подтвердилась гипотеза дипломной работы и решены поставленные задачи.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в разработке рекомендаций для работы психолога:

Результаты исследования могут использоваться для создания оптимальных психолого-педагогических условий, стимулирующих развитие креативности у детей старшего дошкольного возраста;

Разработаны и представлены психолого-педагогические приёмы, стимулирующие и развивающие креативность у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевой игры.

Создан алгоритм по психологическому консультированию воспитателей и родителей по успешному развитию креативности у старших дошкольников.

Список литературы

Анастази А. Психологическое тестирование: книга 2; пер. с англ./ под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского.- М.:Пед-ка, 2002.-336 с., ил.

Богоявленская Д. Б. О предмете исследования творческих способностей // Психол. Журнал.- 1999. - т.16. - №5. - С.49-58.

Болотина Л. Р., Комарова Т.С., Баранов С. П. Дошкольная педагогика. - М.: Академия, 1998.

Ветлугина Н. А. О теории и практике художественного творчества детей.// Дошкольное воспитание. – 2005. - №5.

Воспитателю о детской игре: Пособие для воспитателя дет.сада / Под ред.Т. А. Марковой. - М.: Просвещение, 2002. - 128 с., ил.

Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е, М.,2001.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М., 1998.

Выготский Л. С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. - М., 1998. - С.432-433.

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психологическое развитие дошкольников. - М., 2001.

Жуковская Р. И. Воспитание ребенка в игре. - М.,2003.

Жуковская Р. И. Развитие интересов детей в творческих играх // Дошкольное воспитание. – 2001. - №10.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. т.I. Психологическое развитие ребенка. - М.: Педагогика, 1996. - 320 с., ил.

Запорожец А. В. Некоторые психологические проблемы детской игры.// Дошкольное воспитание. – 1995. - №10.

Иванова Н. И. Воображение и творчество детей. // Дошкольное воспитание. – 2005. - №10.

Казакова Т. Г. Развивайте у дошкольников творчество (конспекты занятий рисованием, лепкой, аппликацией). Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 2003.-192с., ил.

Косенко Н. Т. Формирование творческой активности в игре.// Дошк. восп.- 1999. - №12.

Крупская Н. К. Пед. соч. – М., 1989. - т. 6. - С.54-55.

Кудрявцев В., Синельников В. Ребенок – дошкольник: к диагностике творческих способностей // Дошк. воспитание. – 1995. - №9.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. Изд. 2-е. - М., 2002.

Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры.// Психологическая наука и образование. - М., 1996. - №3.

Люблинская А. А. Детская психология. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. - М.: Просвещение, 2001.

Люблинская А. А. Очерки психологического развития ребенка. 2-е изд.-М.,2005. - С. 234-235.

Макаренко А. С. Игра. соч. - М., 1987. - т.IV. - С. 376.

Михайленко Н. Я., Короткова Н. А. Взаимодействие взрослых с детьми в игре.// Дошкольное воспитание. – 2003. - №4. - С.18-23.

Никитин Б. П. Ступеньки творчества или развивающие игры. - М., 1998.

Одаренные дети: пер. с англ./общ. ред. Бурменской и Слуцкого. - М., 1999.

Основы психодиагностики./Под. ред. А. Г. Шмелева. – Ростов на Дону, 1999.

Панов В. И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности.// Прикладная психология. – 1998. - №3. - С.33-48.

Педагогический словарь в 2-х томах. Том первый. - М.,2006.

Поздняков Н. А. Менджерицкая Д. В. – Исследователь игры детей дошкольного возраста.//Дошкольное воспитание. - 2004. - №12.

Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. - М.: Педагогика, 1998.

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. /Под ред. Н. Н. Подьякова, Н. Я. Михайленко. - М., 2005.

Психология и педагогика игры дошкольника. /Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - М., 1996.

Психологический словарь,/Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др.; Научн. –исслед. Ин-т общей и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1993. – 448 с., ил.

Пчелкина В. Книга – источник детского творчества. //Дошк. восп. – 2001. - №6.

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. – М, 1999.

Руководство играми детей в дошкольных учреждениях: (из опыта работы) /Сост. Е. Н. Тверитина, Л. С. Барсукова; Под ред. М. А. Васильевой. –М.: Просвещение, 2004. – 112 с.

Савенков Л. И. Детская одаренность в познавательной сфере.//Дошк. восп. - 1998. - №5-6.

Сухомлинский В. А. Избр. Пед. соч. – М., 1999. - Т. I. - С.104.

Урунтаева Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: Практикум. – М., 1999.

Усова А. П. К вопросу о характеристике творческих игр детей и правилах руководства ими //Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. - Л., 1997. - Т. 56.

Флерина Е. А, Эстетическое воспитание дошкольника. – М.,2001. - С.140.

Хазратова Н. В. Проблема измерения креативности детей 3-5-летнего возраста. //Индивидуальность и способности. - М. 2004. - С.93-114, Приложения (с.114-117).

Художественное творчество и ребенок./Под. ред. Н. А. Ветлугиной.-М.,1992.

Чернов А. В. Роль творческой игры в развитии моральных отношений у детей. – Ростов на Дону, 2002.

Эльконин Д. Б. Игра и психическое развитие ребенка – дошкольника // Труды всероссийской конференции по дошкольному воспитанию. - М., 1999.

Эльконин Д. Б. Игра, ее место и роль в жизни и развитии детей. // Дошкольное воспитание. – 1996. - №5.

Эльконин Д. Б. Основные вопросы теории детской игры./ В сб.: психология и педагогика игры дошкольника. – М.,1996.

Эльконин Д. Б. Психологические вопросы дошкольной игры./ В сб. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста. - М., 1999.

Эльконин Д. Б. Психология игры. – М., 1998.

ПРИЛОЖЕНИЕ №1

Экспериментальная группа

1. Артем. А. 5 лет 7 месяцев

2. Вадим. Б. 5 лет 2 месяца

3. Марк. Г. 5 лет 9 месяцев

4. Саша. Г. 6 лет 1 месяц

5. Рита. К. 5 лет 3 месяца

6. Саша. П. 5 лет 8 месяца

7. Вика. П. 5 лет 5 месяцев

8. Настя. С. 6 лет 2 месяца

9. Артем. С. 5 лет 4 месяца

10.Саша.Ф. 5 лет 11 месяцев

11.Дима. К 5 лет 7 месяцев

12.Серёжа. Т. 5 лет 2 месяца

13.Лена. И. 5 лет 9 месяцев

14.Даша. К. 5 лет 3 месяца

15.Надя. К. 5 лет 8 месяца

16.Света. П. 5 лет 10 месяцев

17.Вова. К. 5 лет 5 месяцев

18.Саша. Щ. 5 лет 4 месяца

19.Андрей. П. 6 лет 1 месяц

20.Игорь. Н. 5 лет 8 месяцев

Контрольная группа

1. Коля. А. 5 лет 3 месяца

2. Настя. Б. 6 лет 4 месяца

3. Настя. Е. 5 лет 9 месяцев

4. Лена. К. 6 лет 7 месяцев

5. Саша. К. 5 лет 11 месяцев

6. Витя. М. 6 лет 1 месяц

7. Коля. Р. 5 лет 4 месяца

8. Маша. С. 5 лет 5 месяцев

9. Максим. У. 5 лет 10 месяцев

10.Сережа. Ф. 5 лет 3 месяца

11.Вова. Л. 5 лет 8 месяцев

12.Олег. Т. 5 лет 3 месяца

13. Таня. Б. 5 лет 5 месяцев

14. Нина. К. 6 лет 3 месяцев

15. Павел. З. 5 лет 9 месяцев

16. Юля. Р. 5 лет 5 месяцев

17.Саша. Б. 5 лет 11 месяцев

18. Юра. Л. 5 лет 4 месяца

19. Илья. Ш. 6 лет 2 месяц

20. Галя. Д. 5 лет 2 месяца

ПРИЛОЖЕНИЕ №2

ПРОТОКОЛ №1

«Школа»

Вика П.: - Давайте играть в школу. Я буду учительница.

Настя С.: - А я – ученица.

Рита К.: - Можно я тоже буду играть? Я буду ученицей.

Вика П.: - Ладно. Сейчас будем учиться. Садитесь за парты. У нас урок математики.

Настя С.: - А я не хочу урок математики. Пусть будет чтения!

Вика П.: Я учитель и я лучше знаю, какой должен быть урок. Сейчас мы будем решать примеры. (Задумывается.) Сколько будет 3+1?

Настя. (поднимая руку): - Четыре.

Вика П.: - А сколько будет 8-2?

Рита К.: - Я знаю, я знаю, можно я! Шесть!

Вика П.: Чтобы ответить, надо поднять руку.

Рита К. (поднимает руку и отвечает): 8-2=6.

Вика П.: - Молодец. Теперь будем решать задачу.

Настя С.: - А я хочу читать.

Вика П.: Хорошо, у нас звонок (звонит в колокольчик). Урок математики закончен. Следующий урок – чтение. А сейчас перемена. (Затем звонит в колокольчик.) Звонок на урок, звонок на урок!

Настя С.: Теперь я буду учительницей.

Рита К. (перебивая): - Нет, я!

Настя С.: Давай сначала я, а потом ты.

Вика П.: Раз так, то я с вами не играю. Играйте вдвоем.

Настя С.: Ну и я не буду. Пойдем лучше играть в куклы.

ПРОТОКОЛ №2

«Семья»

Рита К.: - Давайте играть в семью. Я буду мамой. А ты (показывает на Вику) будешь моя дочка. Согласна?

Вика П.: - Да.

Саша Ф.: - А я буду папой.

Марк Г.: - Ладно я тоже буду папой?

Рита К.: - Нет, ты будешь сыночком. Два папы не бывает.

Марк Г.: - Ну, хорошо, я буду сыночком. Мам, пойдем в магазин за игрушкой.

Рита К.: - У меня нет денег. Я пошла готовить обед.

Саша Ф.: - Я пойду на работу (делает вид, что одевается). Где мои ключи от машины?

Рита К.: - Посмотри на столе.

Вика П.: - Пап, я нашла твои ключи. Возьми меня с собой на работу.

Саша Ф.: - Нет, там надо работать. (Берет ключи и уходит.)

Рита К.: Дочка, или в спальню, играй в куклы, не мешайся под ногами.

Марк Г.:- Я тогда пойду на улицу играть в ребятами.

Рита К.: - Подожди, надо поесть. (Накрывает на стол.) Ешь суп!

Марк Г.: - Не буду, я такой не люблю.

Рита К.: - Тогда не пойдешь гулять.

Вика П. (выходит): - Мам, я хочу есть.

Рита К. (ставит на стол еще одну тарелку): - Ешь.

Вика П. (делает вид, что ест): - Вкусно!

Марк Г.: Ну, если вкусно, то я немного съем (берет ложку и делает вид, что ест).

Рита К.: - Ну, что, поели?

Дети: - Да.

Вита К. – Тогда вместе идите гулять, а я буду мыть посуду и подожду вашего папу.

Саша Ф.: - Давайте, как будто я уде пришел домой.

Рита К.: - Давай, или садись на диван и читай газету.

Воспитатель: Дети, собираем игрушки и подходим ко мне.

ПРОТОКОЛ №3

«Дом»

Саша П.: - Давайте играть в дом (спрашивает у воспитателя, можно ли взять конструктор для постройки дома).

Вадим Б.: - Я буду с тобой строить дом. А потом буду работать строителем. Если сломается что-нибудь, говорите мне.

Вика П.: - В доме должны быть мама и папа. Ты (указывает на Настю) будешь моей сестрой. (Берет куклы). Это наши дочки.

Настя С.: - Я не буду сестрой. Я буду сторожить дом, я охранник (взяла пистолет и стоит в входа в дом).

Саша П. И Вадим Б.: - Дом готов. Заходите все, будем все в этом доме жить. (Зашли все дети – 5 человек.)

Вика П.: - Все живут в своей квартире. (Отделяет стульчиком квартиры). Садитесь и занимайтесь своими делами.

Саша П.: - Я работаю шофером, если что-то на работу пойдет, заходите ко мне, я вас подожду.

Вадим Б. (задумчиво): - Я строитель.

Вика П.: - Я ухожу в зоопарк с детьми (выходит, Настя ее пропускает и дает пропуск-листик).

Настя С.: - Это пропуск. Будете проходить в дом по нему.

Саша П.: - Я уезжаю на работу, буду возить грузы.

Артем А.: - Я с тобой буду их возить. Возьмем эту машину (показывает на самую большую) и погрузим кирпичи.

Настя С.: - Я библиотекарь (берет книги и раздает всем). Завтра принесите.

Вадим Б. (продолжает подстраиваться дом).

Саша П. И Артем А. (крича всем): - Теперь будет ночь. Все в дом.

Настя С.: - Да пора спать.

Все заходят в дом по квартирам и имитируют сон.

Воспитатель: - Ну, вот и поспали, теперь занятие.

ПРОТОКОЛ №4

«Больница»

Воспитатель: - Дети, поиграйте в больницу.

Артем С.: Я буду врачом (одевает халат, садится за стол). А кто будет медсестрой? Рит, будешь?

Рита К.: - Буду (тоже одевает халат). Я буду принимать больных.

Артем С.: - Медсестра, вызывайте больных.

Рита К.: - Входите, больной.

Заходит Саша Г., придерживая руку, и говорит: - Я сломал руку. Помогите, доктор.

Артем С.: - Садитесь, пожалуйста. Давайте посмотрим, что у вас (осматривает руку, нажимая на нее, говорит: «Где больно, скажите».)

Саша Г.: - Ой, больно.

Артем С.: - Да у вас не перелом, а вывих.

Саша Г.: - Нет, перелом.

Артем С.: - Я лучше знаю. У вас вывих.

Рита К.: - Да, больной. Не спорьте. У вас вывих.

Артем С.: - Медсестра, держите больного за плечи. (Берет руку и дергает ее.)

Саша Г.: - Ой, больно! Вы что? У меня не по-настоящему вывих!

Артем С.: - Терпите, больной. Медсестра выпишет таблетки, и вы будете их пить. А сейчас забинтую руку (бинтует руку). Походите с перевязкой недельку, а потом придете.

Рита К. (подает листок Саше): - Вот рецепт, по нему получите таблетки.

Артем С.: - Идите, больной.

Саша Г. выходит.

Рита К.: - Теперь я доктор (садится за стол).

Артем С. (снимает халат): - Я не хочу быть медсестрой. Играй одна. (Уходит).

ПРОТОКОЛ №5

«Строители»

Артем А.: - Ребята, давайте поиграем в строителей. Будем строить бензоколонку.

Саша Ф.: - Давай. Артем, ты будешь строитель, а я беде на «КамАЗе» возить кирпичи.

Настя С.: - А можно я буду играть с вами? Я буду работать в столовой и готовить вам обед.

Артем А.: - Ладно. Испеки нам пирог.

Настя С. (подходит к газовой плите и ставит в духовку форму).

Вика П. (подходит к телефону, берет трубку и набираем какой-то номер): – Строители, идите обедать.

(Заходят Артем А, Саша Ф. и Марк Г.)

Настя С.: - Ребята, обед готов, идите мыть руки и садитесь за стол.

Поев, ребята сказали «спасибо» и занялись своей работой.

Марк Г. (прилетел на вертолете): - Я тоже буду возить вам кирпичи. А вы мне за это построите гараж.

Артем А.: - Мы не строим для вертолетов гаражи. Мы строим для машин. Если хочешь себе гараж, то приезжай на машине.

Марк Г.: - Хорошо, приеду. Вот привезу еще кирпичей. Ой, за мной папа пришел! До свидания! (Уходит.)

Саша Ф.: - И за мной мама пришла. Завтра доиграем. (Убегает.)

ПРИЛОЖЕНИЕ №3

Экспериментальная группа

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии развития креативности  Дети Задания | Оригинальность | | | Быстрота | | | Гибкость | | | Вариатив-ность | | | Общ. балл |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Артем. А. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 21 |
| 2. Вадим. Б. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| 3. Марк. Г. | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 24 |
| 4. Саша. Г | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 5. Рита. К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 23 |
| 6. Саша. П. | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 26 |
| 7. Вика. П. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 28 |
| 8. Настя. Н. | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 25 |
| 9. Артем. С. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 26 |
| 10.Саша. Ф. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 34 |
| 11. Дима. К | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 21 |
| 12. Серёжа. Т. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 13 |
| 13. Лена. И. | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 24 |
| 14. Даша. К | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 15. Надя. К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 23 |
| 16. Света. П. | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 26 |
| 17. Вова. К. | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 28 |
| 18. Саша. Щ. | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 25 |
| 19. Андрей. П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 26 |
| 20. Игорь. Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 34 |

Контрольная группа

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии развития креативности  Дети Задания | Оригинальность | | | Быстрота | | | Гибкость | | | Вариатив-ность | | | Общ. балл |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Коля. А. | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| 2. Настя. Б | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 |
| 3. Настя. Е. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 15 |
| 4. Лена. К. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 24 |
| 5. Саша. К. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 33 |
| 6. Витя. М. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 27 |
| 7. Коля. М. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 8. Маша. С. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 |
| 9. Максим. У. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 16 |
| 10Сережа. Ф. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 |
| 11. Вова. Л. | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| 12. Олег. Т. | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 32 |
| 13. Таня. Б. | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 15 |
| 14. Нина. К. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 24 |
| 15. Павел. З. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 33 |
| 16. Юля. Р. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 27 |
| 17. Саша. Б. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 18. Юра. Л. | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 26 |
| 19. Илья. Ш. | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 16 |
| 20. Галя. Д. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 |

Низкий уровень = 1 баллу = 12-19 баллам

Средний уровень = 2 баллам = 20-27 баллам

Высокий уровень = 3 баллам = 28-36 баллам

ПРИЛОЖЕНИЕ №4

«Способность оригинально обыграть игрушку»

(примеры протоколов)

1. Воспитатель (видя, что Вика сидит одна, подходит к ней и достает из-за спины игрушку Лису Алису и говорит:

- Вика, к нам в гости пришла Лиса Алиса, ей очень скучно, она хочет с тобой поиграть.

Вика П. (с интересом смотрит на новую игрушку, оживляется): - Пойдем, Алиса, я тебя покормлю. Сегодня я испекла очень вкусный пирог. Вот ты его и попробуешь. (Кормит лису.) Ой, Алиса, а что у тебя с лапой? Ты, наверное, ушиблась? Марк, давай ты будешь врачом и полечишь Алису?

Марк Г.: - Давай (одевает халат).

Вика П.: - Доктор, Лиса Алиса разбила лапу. Полечите ее.

Марк Г. (рассматривает лапу, делает вид, что мажет, выписывает рецепт лекарства): - Не переживайте, до свадьбы заживет.

Вика П.: - Спасибо, доктор. До свидания. А сейчас, Алиса, я уложу тебя спать. (Укладывает.) Спокойной ночи. (Уходит.)

2. Воспитатель: - Вадим, посмотри, какую я принесла игрушку. Ее зовут Лиса Алиса. Поиграй с ней.

Вадим Б. (рассматривает игрушку не торопясь, берет на руки, поглаживает, начинается ходить с ней по комнате. Затем подходит к столу, сажает лису на стул, ставит тарелку на стол, делает вид, что кормит. Покормив, укладывает спать. Уходит.)

3. Воспитатель: - К нам в гости сегодня пришла Лиса Алиса. Рита, ей очень скучно, она хотела поиграть с тобой.

Рита К. (медленно подходит к игрушке, неторопливо рассматривает ее, трогает уши, нос, хвост, берет на руки): - Ты будешь мой дочкой. (Несет в игровой уголок.). Я пойду на работу, а ты сиди, играй в комнате. Никуда не уходи. Я скоро приду. (Сажает лису на кровать и уходит. Приходит через несколько минут с покупками.) Алиса, я пришла, принесла много вкусненького. Иди скорее столу, будем ужинать. (Приносит игрушку, сажает за стол.) Вот торт, вот пирожки. Это все я тебе принесла. Кушай. (кормит лису.) О, уже очень поздно, тебе, наверное, пора домой. (Отдает игрушку воспитателю.)

ПРИЛОЖЕНИЕ №5

«Придумай сюжет по условию»

(примеры протоколов)

8. Воспитатель: - Саша, как ты будешь играть, если в твою семью придет Доктор Айболит?

Саша П.: - Если ко мне в гости придет Доктор Айболит, то сначала я познакомлю его со своим медведем Мишей. Мы сядем к нему на спину (Это очень большой медведь. Он больше меня.) и поедем кататься. Сначала Миша отвезет нас ко мне в спальню, там мы поиграем в мои игрушки. Потом он нас повезет в зал. Там мы с Доктором Айболитом посмотрим мультфильм «Ну, погоди!» и сказку про Ивана Царевича. А когда мы устанем смотреть, то нас Миша отвезет в спальню, и мы ляжем спать.

9. Воспитатель: - Настенька, расскажи мне, как ты будешь играть, если в твою семью придет Доктор Айболит?

Настя С. (задумавшись): - Он будет меня лечить. У меня будет болеть животик, а он мне его посмотрит, помнет, потом даст таблетку. Я ее съем и выздоровею. Мама скажет ему «спасибо» и проводит до двери.

10. Воспитатель: - Артем, как ты будешь играть, если в твою семью придет Доктор Айболит?

Артем С.: - Я буду шофером такси и буду возить Доктора Айболита к больным. Он их будет лечить. Сначала он вылечит мою собаку. У меня есть собака. Зовут ее Динга. У нее болит лапа. Вот, значит, Айболит вылечит ей лапу, потому он полечит птичку. У нас на крыше живет птичка. У нее сломано крыло, и она не летает. Я кормлю ее. Доктор Айболит вылечит птичку, и он снова станет летать. А потом я отвезу его домой, потому что будет вечер и ему пора будет спать.

7. Воспитатель: - Рита, представь себе, что в твою семью пришел Доктор Айболит. Как ты с ним будешь играть?

Рита К. (задумавшись): В семью. Он будет папой, я мамой, а Катя (кукла) – дочкой. Папа будет ходить на работу, он будет работать врачом и лечить больных. Я буду готовить обед, а потом кормить его и Катю. А когда Катя заболеет, мы приедем к нему на работу, и он полечит свою дочку. А потом наступит ночь, и мы пойдем спать.

ПРИЛОЖЕНИЕ №6

|  |  |
| --- | --- |
| Вопросы | Ответы воспитателей |
| 1. Считаете ли вы игру важной для психического и физического развития ребенка? | Да, конечно. |
| 2. Каким методам в руководстве играми детей вы отдаете предпочтение? (прямые, косвенные) | В основном косвенными, но иногда используем и прямые. |
| 3. Какие шаги вы предпринимаете для развития сюжетно-ролевой игры? | Создаю предметную среду, иногда играю сама, обогащаю игровые сюжеты. |
| 4. Как вы думаете, следует ли развивать творчество у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры? | Да. |
| 5. Считаете ли вы важным развитие творчества в игре? | Да. |
| 6.Что способствует развитию воображения у ребенка? | Окружающая ребенка обстановка, отдельные виды деятельности, случаи из жизни, художественная литература, мультфильмы, сказки… |
| 7. Какие методы и приемы вы используете в своей работе для развития творчества у детей? | Прямые, косвенные. |
| 8. Как вы думаете, влияет ли игра на развитие креативности у дошкольников? | Да, влияет. |

ПРИЛОЖЕНИЕ №7

Экспериментальная группа

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии развития креативности  Дети Задания | Оригинальность | | | Быстрота | | | Гибкость | | | Вариатив-ность | | | Общ. балл |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Артем. А. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 31 |
| 2. Вадим. Б. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 |
| 3. Марк. Г. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 32 |
| 4. Саша. Г | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 26 |
| 5. Рита. К. | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 |
| 6. Саша. П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 35 |
| 7. Вика. П. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 31 |
| 8. Настя. Н. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 |
| 9. Артем. С. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 34 |
| 10.Саша. Ф. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 |
| 11. Дима. К | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 31 |
| 12. Серёжа. Т. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 22 |
| 13. Лена. И. | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 32 |
| 14. Даша. К | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 26 |
| 15. Надя. К. | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 |
| 16. Света. П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 35 |
| 17. Вова. К. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 31 |
| 18. Саша. Щ. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 33 |
| 19. Андрей. П. | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 34 |
| 20. Игорь. Н. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 |

Контрольная группа

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Критерии развития креативности  Дети Задания | Оригинальность | | | Быстрота | | | Гибкость | | | Вариатив-ность | | | Общ. балл |
| 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| 1. Коля. А. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| 2. Настя. Б | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 34 |
| 3. Настя. Е. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 16 |
| 4. Лена. К. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 25 |
| 5. Саша. К. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 |
| 6. Витя. М. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 30 |
| 7. Коля. М. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 8. Маша. С. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 31 |
| 9. Максим. У. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 |
| 10Сережа. Ф. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 |
| 11. Вова. Л. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 24 |
| 12. Олег. Т. | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 34 |
| 13. Таня. Б. | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 16 |
| 14. Нина. К. | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 25 |
| 15. Павел. З. | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 36 |
| 16. Юля. Р. | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 30 |
| 17. Саша. Б. | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 14 |
| 18. Юра. Л. | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 31 |
| 19. Илья. Ш. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 23 |
| 20. Галя. Д. | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 25 |

Низкий уровень = 1 баллу = 12-19 баллам

Средний уровень = 2 баллам = 20-27 баллам

Высокий уровень = 3 баллам = 28-36 баллам

ПРИЛОЖЕНИЕ №8

«Способность оригинально обыграть игрушку»

(примеры протоколов)

2. Воспитатель: - Саша, посмотри, кто к нам пришел. Это Лиса Алиса. Она хотела бы с тобой поиграть.

Саша Ф. (рассматривает игрушку): - А почему она такая грустная?

Воспитатель: - Никто с ней не играет. Ей очень скучно.

Саша Ф.: - Алиса, я с тобой буду играть. Хочешь, покатаю тебя на машине. Покажу все, что находится у нас в садике.

Воспитатель: - Конечно, она очень хочет познакомиться с детским садом.

Саша Ф. (подвозит грузовую машину, сажает лису в кузов и везет ее по групповой комнате): - Вот здесь, Алиса, у нас уголок природы. Тут живут: попугай, хомячок и черепашка. (Проезжает дальше.) А здесь у нас столовая. Девочки здесь готовят обед. А здесь у нас магазин. Хочешь, я тебе чего-нибудь куплю? (покупает торт). Ешь торт, очень вкусный. Мама мне всегда такой печет. Поела? А теперь я покажу тебе раздевалку. Вот мой шкафчик (показывает, затем везет снова в группу). Татьяна Васильевна, Лиса Алиса развеселилась. Я ей показал все. (Отдает игрушку.)

5. Воспитатель: - Настя, к нам сегодня в гости пришла Лиса Алиса.

Настя С. (с огромным интересом смотрит на игрушку и перебивая воспитателя, говорит: «А можно я с ней поиграю?»

Воспитатель: - Конечно, играй.

Настя С. (с радостью берет игрушку): - Сейчас я с тобой буду играть. Я буду мамой, а ты – моей дочкой. Я буду готовить обед, а ты пока поиграешь. (Накрывает на стол, делает вид, что накладывает в тарелку пищу.) Алиса, доченька, иди кушать. Обед готов. И не забудь помыть руки. (Кормит игрушку.) А после обеда ты должна поспать. (Укладывает лису в постель, поет колыбельную песенку и идет убирать со стола. Помыв посуду, будит Алису.) Сейчас мы с тобой пойдем в зоопарк. (Несет в уголок природы.) Вот это черепашка. Видишь, какая она красивая. А вот попугай. Ой, за мной пришла мама. Ладно, Алиса, я пойду домой, а завтра мы с тобой поиграем еще. (Уходит.)

9. Воспитатель: - Артем, к нам сегодня в гости пришла Лиса Алиса. Она мне сказал, по секрету, что очень хочет с тобой поиграть.

Артем И. (оживляется): - Я тоже очень хочу с ней поиграть. Пойдем (говорит лисе), я тебя покатаю на вертолете, и с высоты ты посмотришь на нашу группу. (Сажает лису на вертолет.) Держись крепче, мы взлетаем. (Поднимает вертолет и издает звуки работающего вертолета.) Вот, видишь, лисичка, как красиво сверху! Вон там (показывает на живой уголок) у нас зоопарк, а там – столовая, здесь – больница. А видишь лисонька, какие маленькие люди – вон там с кирпичами сидит Сашка, а девочка с косичкой – это Вика, а там, вдалеке, видишь, в полосатой футболке – это Марк. А теперь полетели к Татьяне Васильевне. А то она, наверное, волнуется. (Привозит лису к воспитателю, отдает, говорит «спасибо», уходит, возвращается, говорит: «До свидания, Алиса. Приходи еще.» Уходит.)

ПРИЛОЖЕНИЕ №9

«Придумай сюжет по условию»

(примеры протоколов)

1. Воспитатель: - Вика, как бы ты играла, если бы в твою семью приехал Доктор Айболит?

Вика П.: - Если ко мне придет Доктор Айболит, мы с ним будем играть очень весело. Сначала я покажу ему свои игрушки и мою любимую куклу Сонечку, мне ее папа из Москвы привез. А Москва – это большой город. Да, а играть мы с ним будем в больницу. Я буду медсестрой, а Доктор Айболит будет врач. Я ему буду назначать пациентов и приносить карточки. Он будет смотреть карточки и по рецепту будет их лечить, ну, пациентов. (Пауза.)

Воспитатель: - А кто будет пациентами?

Вика П.: - Как то? Конечно, мои друзья: слон, Машка – это моя кошка, а еще Сонечка. Сонечка будет приходить и жаловаться на головную боль, а вот у меня голова никогда не болит. А когда мы поиграем, я скажу Доктору Айболиту «спасибо» и провожу до двери. И потом я его еще приглашу в гости. Вот.

2. Воспитатель: - Марк, расскажи мне, как ты будешь играть, если в твою семью придет Доктор Айболит?

Марк Г.: - Я буду строитель и построю ему больницу. А мой брат, Владик, будет работать на «КамАЗе» и возить кирпичи. Когда мы построим больницу, красивую больницу, то Доктор Айболит захочет в ней работать. К нему будут приходить больные: мой кошка Мурка, и попугай Кеша. А потом мы все вместе пойдем пить чай с пирогом, который испекла мама. Она печет вкусные пироги. (Увидев маму.) Ура! Мама пришла. До свидания. (Уходит.)

3. Воспитатель: - Сашенька, как ты будешь играть, если в твою семью приедет Доктор Айболит?

Саша Ф. (оживляясь): - Ну, сначала я ему покажу свою комнату. Я посажу его на ковер-самолет (он у меня в комнате лежит) и буду с высоты ее показывать. Я знаю, Доктору Айболиту у меня понравится, потому что у меня много разных красивых игрушек: медведь, собака Шарик, Бетмен, много роботов, машин, даже есть танк, красивый такой. А когда Айболит рассмотрит мои игрушки, мы с ним поиграем в больницу, только врачом буду я, а он – пациент. У него очень сильно болит рука. Она даже опухла, мне станет очень жалко Айболита и я ему полечу руку. Я ее забинтую и выпишу лекарства. А когда рука у него пройдет, он будет доктором, а я – больным.