

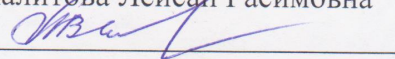


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
Факультет заочного обучения и дистанционных образовательных
технологий

РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

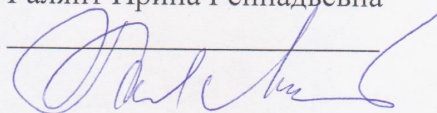
Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольное образование»

Выполнил(а):
студентка гр. ЗФ-411/096-4-1
Халитова Лейсан Расимовна



Проверка на объем заимствований:
76 % авторского текста

Научный руководитель:
Доцент к.п.н.
Галянт Ирина Геннадьевна



Работа рецензирована к защите
« во » июне 2017 г.
Декан ФЗО и ДОТ Иголкина Е.И. Иголкина

Челябинск, 2017

Введение

Современная ситуация развития диктует необходимость проявления творческих способностей человеком уже в период становления личности. Интенсивность изменений настолько высока, что для того чтобы идти в ногу со временем, необходимо обладать способностью переносить имеющиеся знания и умения в различные ситуации, творчески комбинировать знакомые элементы деятельности и создавать качественно новые [31].

Поэтому с самого рождения ребенка необходимо создавать условия для развития у него творческих способностей, реализации его творческого потенциала [9].

К сожалению, та традиционная унифицированная система образования, которая складывалась в России долгие годы, в настоящее время себя не оправдывает, поскольку в основном носит репродуктивный характер. Отчасти это связано и с социальным заказом: в период ее становления, государству нужны были люди рабочих специальностей [23].

На современном этапе развития системы дошкольного образования в России наиболее важными задачами образования дошкольников являются задачи, направленные на развитие детского творчества и продуктивной деятельности. Предполагается, что ребенок сможет самостоятельно применять усвоенные знания и способы действия для решения новых задач, в зависимости от ситуации сможет преобразовать их. Обладая такими умениями, дошкольник сможет предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе.

Творческое мышление определяется как мышление, направленное на создание объективно и субъективно нового продукта. Творческое мышление – есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью.

Творческое мышление в старшем дошкольном возрасте имеет много общего с памятью – ребенок действует в плане образов и представлений. Творческое мышление позволяет ребенку на основе воспроизведения образов прошлого опыта строить и создавать новые, оригинальные предметы, которых ранее не было в его опыте. Воображение в этом возрасте не просто передает переработанные впечатления, но начинает искать приемы для этой передачи.

Вопросами развития творческого мышления занимались такие исследователи, как Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, С.М. Бернштейн, П.Я. Гальперин, В.М. Данильченко, А.В. Запорожец и др.

Арт-терапия представляет собой методику, интегрирующую в себе различные научные области: культуру и искусство, психологию и педагогику, медицину. В ходе ее применения детям предлагается участие в творческой изобразительной деятельности - они создают рисунки на различную тематику, сочиняют небольшие сказки, танцуют, лепят, двигаются под музыку, показывают пластические этюды и т.п.

В арт-терапии важен сам процесс создания художественного образа, в ходе которого, ребенок получает возможность не только пережить те или иные эмоции и конфликтные ситуации, освободиться от них, но и приобрести определенный субъективный опыт. Творчество же в данном случае заключается в том, чтобы по своему усмотрению и потребностям комбинировать различные виды практического опыта.

Выше перечисленные особенности арт-терапии указывают на возможность ее использования в качестве средства развития творческого мышления у дошкольников.

Цель исследования – составление и экспериментальная проверка программы занятий на основе приемов арт-терапии, направленной на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: творческое мышление детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: процесс развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста посредством арт-терапии.

Гипотеза исследования заключается в том, что арт-терапия является эффективным средством развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Исходя из цели и гипотезы исследования, были поставлены следующие **задачи:**

- 1) теоретически обосновать проблему развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством арт-терапии;
- 2) выявить уровень развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста;
- 3) составить и проверить эффективность программы на основе приемов арт-терапии по развитию творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, обобщение);
- 2) эмпирические (психолого-педагогический эксперимент, тестирование, методы количественной и качественной обработки данных).

Экспериментальная база исследования. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 8 «Умка» города Урая. В эксперименте участвовало 40 детей в возрасте 5-6 лет.

Практическая значимость исследования заключается в том, что программа занятий с использованием (на основе) арт-терапии, может успешно использоваться в работе воспитателей в дошкольных образовательных учреждениях с целью развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования обсуждались и получили положительную оценку на педагогическом совете МБДОУ «Детский сад № 8 «Умка».

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены цель, объект, предмет, гипотеза и задачи, методы, практическая значимость.

В первой главе «Теоретические основы исследования проблемы развития творческого мышления старших дошкольников посредством арт-терапии» рассмотрены понятие «творческое мышление», его особенности, условия развития, дана психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста, описаны особенности арт-терапии как средства развития творческого мышления.

Во второй главе «Эмпирическое исследование развития творческого мышления старших дошкольников посредством арт-терапии» описаны организация и методы опытно экспериментальной работы, проведен анализ результатов исследования развития творческого мышления у старших дошкольников в ходе реализации программы.

В заключении отражены выводы о развитии творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста посредством приемов арт-терапии, сопоставлены цель и гипотеза исследования с результатами эксперимента.

Список литературы содержит 70 источников.

В приложении представлены протоколы и сводные таблицы по итогам диагностики, календарно-тематический план работы, конспекты проведения занятий.

ГЛАВА 1. Теоретические основы исследования проблемы развития творческого мышления старших дошкольников посредством арт-терапии

1.1. Творческое мышление: понятие, особенности, условия развития

На современном этапе развития человеческого общества, в век бурного развития компьютерных технологий и высокочувствительной техники, выполняющей огромное число функций, для выполнения которых ранее необходимы были руки человека, отмечается тенденция высвобождения времени человека для интеллектуальной творческой деятельности [1].

Вследствие чего, к творческому мышлению выдвигаются абсолютно иные требования, которые связаны с решением новых проблем, с совершением открытий, изначально не вытекающих из базовых знаний, уже имеющихся в запасе. Эта сторона мышления имеет свои специфические особенности, без знания которых нельзя повысить его эффективность.

Анализ научной литературы показывает, что в настоящее время существует достаточно большое количество синонимов понятия «творческое мышление». Так, например, предлагаются термины: творческий стиль мышления, креативное мышление, творчество, творческие способности [3].

В ходе изучения каждого из понятий, обнаруживается, что они действительно имеют практически идентичное содержание, но имеют и различия, например в выделении критериев эффективности. Следует особо отметить, то в зависимости от позиций исследователя, изучаемого предмета, области научного знания в одно и то же понятие может вкладываться самый различный смысл. В связи с этим встает необходимость детального изучения используемого понятия.

Мышление представляет собой активную целенаправленную деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отчленение внешних, случайных, второстепен-

ных её элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними [67].

В литературных источниках выделяется продуктивное и репродуктивное мышление. Первое характеризуется созданием чего-то принципиально нового. Репродуктивное мышление базируется целиком на прошлом опыте и не отходит от привычных стереотипов. Исследователи отмечают, что в то же время мышление не может быть продуктивным без опоры на имеющийся опыт, но оно обязательно предполагает выход за его пределы, нестандартное открытие новых знаний, которые позволяют эффективно и оптимально решать более сложные задачи в большом объеме.

В настоящее время в отечественной и зарубежной научной литературе можно встретить такие операции мышления как классификация, обобщение, конкретизация, систематизация, анализ, синтез, абстрагирование [58, 6, 19].

Кроме того, некоторые авторы отмечают и различают конкретные формы мышления (понятие, суждение, умозаключение, аналогия) [67].

Если говорить о мышлении, включенном в деятельность то, как вид выделяется наглядно-образное мышление. Если же мышление осуществляется на основе образов и представлений имевшихся у человека ранее, то мышление называют образным. Если же человек оперирует отвлечёнными понятиями, которые образно представить невозможно или затруднительно, имеет место отвлечённое мышление [58, 11, 29].

Творческое (или продуктивное) мышление понимается как мышление на основе творческого воображения.

Так, Я.А. Пономарёв считает, что творческое мышление – это центральное психологическое звено творческой деятельности (процесса творчества) [50, с.11].

А. Матейко пишет: «Исходная точка всякого творчества – лёгкость образования неожиданных ассоциаций» [41, с.9]. Новые ассоциации, образуются непосредственно в мышлении: в его процессе и результате.

В.В. Серебрянников и М.И. Ясюков раскрывают творчество как определенное содержание в процессах мышления и деятельности в самом творчестве [59]. Вместе с тем, встречаются и источники, в которых творчество полностью идентифицируется с творческим мышлением.

В исследованиях многих советских психологов (Ананьев Б.Г., Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Костюк Г.С., Леонтьев А.Н., Теплов Б.М. и др.) представлены научные разработки идей о творческом характере мышления человека. Научные деятели пристально изучали саму специфику мышления как психического процесса. На основе анализа поведения и деятельности человека делали выводы о взаимодействии мышления с другими психическими процессами: речью, памятью, мышлением. Изучалось стадийность и закономерность развития мышления.

Одним из самых монументальных трудов, раскрывающих сущность и специфику мышления является монография Рубинштейна С.Л. «В процессе мышления на более творческом его этапе объект вступает в новые связи и отношения, проявляясь в новых свойствах и качествах, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание» [57, с.312].

Наиболее специфичной характеристикой мышления как психического процесса, отличающих его от других процессов, свойственных психике человека отечественные психологи выделяют продуктивность. Особенно явно продуктивность отличает мышление от такого психического процесса как память.

Дифференциация репродуктивного и продуктивного мышления происходит на основе определения того, какая степень новизны проявляется в полученных субъектом знаниях.

В научных источниках составляющие компоненты мыслительной деятельности называются по-разному. Как синонимы к понятию продуктивного мышления обычно используются термины: творческое мышление, инверсионное, эвристическое, креативное мышление. Но о творческом мышлении может идти речь только при определении результата деятельности как объек-

тивно или субъективно нового. Только в этом случае можно говорить о творческом мышлении. Именно в этой связи будет употребляться термин творческое мышление в данной работе, как высшая степень продуктивного мышления.

Творческое мышление характеризуется высокой степенью новизны получаемого на его основе продукта, его оригинальностью. Это мышление появляется тогда, когда человек, попытавшись решить задачу на основе её формально-логического анализа с прямым использованием ему известных способов, убеждается в бесплодности таких попыток и у него возникает потребность в новых знаниях, которые позволяют решить проблему: эта потребность и обеспечивает высокую активность решающего проблему субъекта. Осознание самой потребности говорит о создании у человека проблемной ситуации.

Творческое мышление - есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью. Оно характеризуется новизной своего продукта, своеобразием процесса получения, существенным влиянием на уровень развития, осуществляет движение к новым знаниям. Качественные его показатели являются гибкость, экономичность, последовательность, оригинальность, беглость [56, 29, 19].

В научной литературе можно встретить такие характерные особенности творческого мышления:

- 1) эвристичность – способность субъекта решать задачи, требующие открытия новых закономерностей, свойств, отношений;
- 2) креативность – умение создавать новые вещи и новые методы;
- 3) мобильность – способность быстро перестраиваться, использовать знание в различных областях научного знания, решать проблемы, требующие комплексное решение;

- 4) независимость – противостояние сложившимся стереотипам и традициям в сложившихся научных знаниях
- 5) экспрезентность – способность выделять перспективу уже на этапе первоначальной информированности о рассматриваемом предмете, вытраивать возможные гипотезы о его первоначальном состоянии, делать прогноз о дальнейшем развитии;
- 6) системность – способность видеть объект как целое, взаимосвязь частей;
- 7) разумность – способность на основе умозаключений отрицать старые системы знаний, мешающие качественному изменению;
- 8) открытость – чувствительность к любым идеям из вне;
- 9) антиномичность – способность выделять единство противоположностей или исключаящих друг друга определений и состояний предмета;
- 10) способность к обобщению материала, позволяющая подниматься от практической конкретности к выводам об общих свойствах и качествах [24].

Итак, творческое мышление определяется как мышление, направленное на создание объективно и субъективно нового продукта.

Очень часто с понятием творческое мышление связывается такой психический процесс, как воображение. В процессе деятельности человека воображение как психический процесс выполняет многообразные функции: является первоосновой различного содержания для всех видов творчества, создает предмет деятельности в процессе получения нового знания.

Так, например И. Кант наделяет способность воображения предикатом творчества, который выражается в деятельности образного мышления [44].

Воображение, как считал С.Л. Рубинштейн, связано со способностью и необходимостью творить новое. Деятельность воображения как психический процесс обеспечивает создание новых образов на основе переработки и творческого преобразования имеющихся у человека образов действительности. Основой воображения служат образы памяти [57].

Воображение характеризуется как творческий процесс благодаря его связи с мышлением. Образы воображения формируются не только путем пе-

рестановки отдельных элементов представлений, содержащихся в памяти, но и путем их переосмысления, наполнения новым смысловым содержанием. Эти действия требуют оценки, отбора, обобщения. Мышление, таким образом, является своеобразной программой, определяющей течение процессов воображения [38, 41].

Воображение и мышление взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга в процессе познания. Воображение становится видом деятельности, которая формирует новые понятия, то есть способствует переходу от чувственного к рациональному, и, прежде всего, от представления к понятию. Этот переход сопровождается переработкой конкретного чувственного образа [65].

Таким образом, творческое мышление определяется как мышление, направленное на создание объективно и субъективно нового продукта. Творческое мышление – есть процесс образования новых систем связей, свойств личности, её интеллектуальных способностей, характеризующихся динамичностью и системностью. Качественными показателями творческого мышления являются гибкость, экономичность, последовательность, оригинальность, беглость. Традиционно с творческой деятельностью связывают такой психический процесс, как воображение. Воображение и мышление взаимосвязаны и взаимообуславливают друг друга в познавательных актах.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старшего дошкольного возраста

Среди особенностей развития ребенка старшего дошкольного возраста особенно выделяется высокий темп развития и перестроение работы физиологических систем организма ребенка: нервной, сердечнососудистой, эндокринной, опорно-двигательной. Ребенок достаточно быстро прибавляет в росте и весе, изменяются пропорции тела. Происходят существенные изменения высшей нервной деятельности. Если сравнить характеристики голов-

ного мозга шестилетнего дошкольника и взрослого, то можно отметить, что показатели их развития примерно одинаковые [8].

Организм ребенка в период от 5,5 до 7 лет свидетельствует о готовности к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим школьным обучением.

Дошкольное детство – период познания мира человеческих отношений. Ребенок моделирует их в сюжетно-ролевой игре, которая становится для него ведущей деятельностью. Играя, он обучается всему.

Так же данный возраст еще называют периодом творчества. Ребенок творчески осваивает речь, у него появляется творческое мышление. Следует отметить, что у дошкольника своя, особая логика мышления, подчиняющаяся динамике образных представлений.

Именно в старшем дошкольном возрасте начинается период становления личностных особенностей человека: формируются определенные социальные потребности, такие как потребность в признании, потребность в выполнении значимых для окружающих дел, потребность в уважении. Кроме того начинает формироваться устойчивая структура мотивов [66].

Отличительной чертой от предыдущего возрастного периода является появление потребности поступать в соответствии с принятыми этическими нормами и правилами. Так же старший дошкольник начинает активно интересоваться коллективными формами деятельности, причем с активными проявлениями элемента соревновательности – каждый ребенок хочет быть лучшим, первым.

В связи с тем, что ребенок способен усвоить моральные правила поведения в обществе, а при активном усвоении определенной системы ценностей, закладывается абсолютно новый тип мотивации. Он и является основой произвольного поведения, благодаря чему дошкольник способен сдерживать непосредственно возникшие желания и поступать не так как ему захотелось, а так как диктует определенное правило (не хочется ложиться на дневной

сон, но поскольку это обязательный элемент режима, то ребенок спокойно ложится в кровать).

Основа данных изменений связана с возникновением внутренней регуляции поведения и особой внутренней психической жизнью, которые, в свою очередь базируются на определенных новообразованиях в сознании и психике ребенка.

Образ жизни ребенка существенно меняется, формируются взаимоотношения с окружающими взрослыми и сверстниками, для чего необходимо активное развитие коммуникативных функций речи, четкого разделения ее функций. При совершении определенных совместных действий с партнерами по общению, а так же какой-либо самостоятельной деятельности, у ребенка возникает потребность в формулировании и передаче своего замысла, описании конкретного затруднения, рассуждения по поводу происходящего. Вследствие чего появляются новые задачи, связанные с передачей различной информации: ребенок способен рассказать о своих переживаниях, впечатлениях. Возникает совершенно новая форма речи – монолог, в котором может прозвучать самостоятельный рассказ ребенка по любому поводу. Это очень важное новообразование для дальнейшего развития интеллектуальных функций речи и становления внутреннего монолога, в форме которого в дальнейшем происходит любой мыслительный процесс. Ребенок активно осваивает все стороны речи: языковая культура, грамматический строй, накопление и использование словарного запаса [68].

Еще одним очень важным моментом в речевом развитии ребенка пяти - шести лет, является выделение контекстной и объяснительной речи как новых форм речи.

Речь ребенка уже нельзя назвать ситуативной. На фоне того, что ребенок учится развернуто формулировать вопросы, вытраивать более развернутое рассуждение, логично и последовательно отражая все факты, то речь его становится понятной без конкретной ситуации, становится более контекстной [47].

Именно в этом возрасте связь между таким психическими процессами как мышление и речь заметно усложняется. Развивающаяся интеллектуальная функция речи теперь становится орудием мышления. Любая познавательная деятельность закрепляется в сознании ребенка в форме слова. Поэтому, при достаточном накоплении представлений об окружающей действительности ребенок уже способен делать определенные выводы, сопоставляет различные факты, и открывает в предметах и явлениях скрытые связи и закономерности. Это является очень важным новообразованием, поскольку ранее он просто воспроизводил прошлый опыт или просто констатировал то, что происходило.

Речь оказывает влияние абсолютно на все психические познавательные процессы, делая возможным их интеллектуализацию. В деле развития высших форм интеллектуальной деятельности она перестраивает чувственное познание, закрепляет определенную систему оценивания, суждения. К пяти - шести годам основным способом решения задач становится словесное рассуждение.

Особенностью речевого развития является и то, что речь становится для ребенка не только как средство установления контакта, как было в младшем дошкольном детстве. Дошкольник активно начинает использовать речь для получения новой содержательной информации, которую он включает в решении различных мыслительных задач. Поэтому речь становится не только инструментом мышления, но и средством познания. Кроме того, происходит бурное становление планирующей функции речи, которая становится способной предварять решение практических и интеллектуальных задач.

Очень важным новообразованием дошкольного периода детства является переход от «полевого» поведения ребенка к «волевому». Это становится возможным при становлении волевого действия [36].

Все имеющиеся мотивы теперь оказывают различное влияние на поведения ребенка, располагаясь по степени значимости, выделяется ведущий мотив, который является определяющим в поведении ребенка в тот или иной

момент. Этот процесс в научных источниках называется соподчинением мотивов [62].

Появление идеальной мотивации (ведущего мотива) приводит к тому, что поведение ребенка уже теряет свою былую непосредственность. Теперь поведение определяется представлениями ребенка о предмете, с которым он взаимодействует, а не самим предметом. Поэтому поведение ребенка превращается во внеситуативное личностное.

Механизм мотивационного подражания, появляющийся еще в раннем возрасте, у старших дошкольников начинает играть очень важную роль. Детей чрезвычайно интересуют все стороны взрослой жизни, они приобщаются к ней через ролевую игру. Примеряя на себе различные роли взрослых, дошкольники оперируют образами конкретных взрослых и осваивают их соответственно сочетанию своих задатков и наблюдаемых образцов поведения.

К концу дошкольного периода в связи с осознанием переживаний и обусловленным ими формированием надситуативных мотивов (предметных чувств) создаются предпосылки для появления сущностных связей с миром. Все жизненные отношения начинают оформляться в плане их сущности либо не сущности.

К старшему дошкольному возрасту направляющим элементом поведения ребенка становится сам интерес к знаниям. Исследователи (Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович) отмечают, что появление познавательного интереса старшего дошкольника связано с позицией первооткрывателя, испытывающего жажду познания. Ребенок ежесекундно открывает для себя новый мир. Многие исследователи отмечают, что ситуативный интерес является основной формой познавательного интереса дошкольника. Ситуативный интерес всегда связан эмоциональными переживаниями. Так же особенностью познавательного интереса является преобладание сенсорной пытливости над умственной [1].

Ребенок впервые получает удовлетворение от решения не только игровых задач, но и умственных. Ему нравится результат интеллектуальных уси-

лий и сам процесс интеллектуальной деятельности, необходимой для решения задач.

Еще одной характерной чертой развития старшего дошкольника является появление самооценки, которая начинает выступать как мотив, побуждающий к деятельности. Большинство детей данного возраста способны продолжать деятельность, которая является для них достаточно трудной, прикладывая определенные волевые усилия. В качестве стимулов к деятельности могут выступать как успешные, так и неуспешные ее результаты. Впервые потерпев неудачу, большинство дошкольников еще неоднократно могут попытаться получить положительный, необходимый им результат. Отмечается появление интереса к самим трудностям. Особо следует отметить то, что в этом возрасте ребенок начинает осознавать тот факт, что уход от трудностей, отступление перед ними характеризует человека с негативной стороны [32].

Произвольность оказывает влияние на все психические процессы, которые приобретают данное качество. Протекающие в умственном плане речь, память, мышление, воображение - все они становятся произвольными, т.е. регулируемые самим ребенком [69].

Л.С. Выготский отмечал, что развитие сознания определяется не изолированным изменением отдельных психических функций (внимания, памяти, мышления и пр.), а изменением отношения между отдельными функциями [16]. На каждом возрастном этапе какая – либо психическая функция начинает занимать ведущее, лидирующее место. К 5 годам развитие психических функции складывается таким образом, что ведущее место в их системе занимает память.

При центрированной позиции памяти как психического процесса появляются существенные отличительные особенности, влияющие на психическое развитие ребенка старшего дошкольного возраста.

Наиболее заметным изменением является замена ориентировки на элементы обстановки, на ориентировку в представленной самим ребенком дей-

ствительности. На этом базируется способность дошкольника действовать в плане общих представлений.

Указанный факт становится возможным при условии совершенствования аналитико-синтетической деятельности. Поэтому в качестве новообразований психики дошкольника можно отнести переход:

- от единичных представлений, полученных в процессе восприятия одного конкретного предмета, к оперированию обобщенными образами;

- от «нелогичного», эмоционально нейтрального, часто смутного, расплывчатого образа, в котором нет основных частей, а есть только случайные, несущественные детали в неправильной их взаимосвязи, к образу, четко дифференцированному, логически осмысленному, вызывающему определенное отношение к нему ребенка;

- от нерасчлененного, слитного статического образа к динамическому отображению, используемому старшими дошкольниками в разной деятельности;

- от разрозненных, разделенных друг от друга представлений, к воссозданию выразительных, подвижных образов, сливающихся в определенные целостные ситуации. Ребенок может оперировать ситуациями, характеризующиеся многообразием связей, определенными временными границами в их динамике; выстроить ряд предметов во временной и причинно-следственной связи [15].

Последнее изменение касается самого процесса создания образов. У старших дошкольников образ возникает на основе мыслительного анализа и синтеза.

Возникает произвольная память. Ее появление обусловлено с появлением ведущей мотивации, мотивов соподчинения относительно отсроченной цели, нарастанием регулирующей функции речи, так же с развитием механизма произвольности в поведении и деятельности. Ребенок уже осознанно понимает установки взрослого на запоминание или припоминание, использует определенные приемы припоминания и запоминания. Его всегда интересу-

ет правильность воспроизведения материала, кроме того, он способен контролировать сам процесс запоминания. Все мнемические процессы сливаются в некую особую деятельность, специальная цель которой – запомнить. Данный этап является обязательным условием перехода от образной памяти к словесно – логической памяти [17].

Память становится центральной психической функцией, которая активно влияет на другие процессы. Так, в процессах восприятия появляется апперцепция (опосредованность прошлым опытом). При этом в дошкольном возрасте восприятие превращается в особую познавательную деятельность, имеющую свои цели, задачи, средства и способы осуществления.

К старшему дошкольному возрасту обследование приобретает характер экспериментирования, исследовательских действий, последовательность которых определяется не внешними впечатлениями ребенка, а поставленной перед ним задачей.

Особенность практического действия старшего дошкольника с любыми предметами состоит в том, что постепенно существовавшая ранее связь с материальным объектом «расщепляется» [28]. Теперь в действии явно прослеживаются ориентировочный и исполнительский этапы. Ориентировочный этап заключается в совершающемся во внешнем плане обследовании. Такое обследование происходит в развернутой форме. Его предназначение заключается в том, что в данном процессе выделяются свойства и качества предметов, а так же предвосхищаются последующие действия. Ориентировочный этап действия в современном возрасте приобретает большую самостоятельность и ребенок становится способным выполнять данные действия в уме.

Этап дошкольного детства так же связан с появлением согласованных осязательных, двигательных и зрительных ориентировок. До этого периода их действия не имели согласованный характер. Ребенок знакомится со свойствами и качествами предметов уже не на основе манипуляций с ними, а при помощи осязания и зрения [49].

Важнейшей отличительной особенностью восприятия детей старшего дошкольного возраста выступает тот факт, что, соединяя в себе опыт других видов ориентировочной деятельности, зрительное восприятие становится одним из ведущих. Оно позволяет охватить все детали, уловить их взаимосвязи и качества. Формируется акт рассматривания, в процессе которого старший дошкольник решает разнообразные задачи: ищет нужный предмет и выделяет его; устанавливает его особенности, индивидуальные стороны, определяет в нем признаки или части, отличающие и объединяющие его с другими объектами; создает образ незнакомого предмета [48].

Обследовательские действия дошкольника все больше специализируются. Складываются рациональные приемы обследования предметов.

На протяжении дошкольного возраста возрастает целенаправленность и управляемость процессом восприятия со стороны самого ребенка, а поэтому растет продолжительность ознакомления с предметами, его плановость. Время произвольного сосредоточения достигает в некоторых видах деятельности тридцать минут [61].

Заметно растет частота случаев проявления любознательности. Ребенок начинает интересоваться огромным количеством явлений и предметов, с которыми сталкивается. Причем в уже знакомых предметах и явлениях ребенок способен открыть что-то новое, интерес вызывает само и происхождение предметов.

У дошкольников речь все больше включается в процессы восприятия. Называние воспринятого признака объекта в слове помогает ребенку абстрагировать его от предмета и осознать как специфическую характеристику деятельности. Когда ребенок воспринимает новый предмет он дает ему наименование в соответствии со своим прошлым опытом, относит к определенной категории похожих объектов, которые ему уже известны т.е категоризирует.

Изменения интерпретации связаны с изменением самого процесса восприятия. В старшем дошкольном возрасте ребенок учится сознательно проверять возникающие у него истолкования воспринимаемого путем более или менее организованного наблюдения. Появляется умозаключающая интерпретация, которая раскрывает уже абстрактные, не данные чувственно, внутренние свойства предметов и явлений в их существенных взаимосвязях.

Связь мышления с восприятием и речью приводит к интеллектуальному развитию ребенка. Обследование свойств предметов в дошкольном возрасте происходит путем их моделирования, замещения идеальными представлениями – сенсорными эталонами. В ходе исследовательской деятельности происходит как бы перевод свойств воспринимаемого объекта на знакомый ребенку язык, каковым являются системы сенсорных эталонов.

Восприятие, в старшем дошкольном возрасте, становится более интеллектуальным, осмысленным процессом, которым ребенок свободно управляет, опираясь на использование фиксированных в культуре способов и средств, что позволяет глубже проникнуть в окружающее и узнать более сложные стороны действительности, в том числе и историю создания и преобразования человеком предметного мира. Теперь им возможен доступ к структурному способу анализа, посредством которого они начинают рассматривать предметы в системе их связей с другими объектами действительности и который дает возможность им осознать внутренние связи в системе «человек – предмет» [55]. Необычное, несовпадающее с их прежними представлениями явление дает толчок мышлению, развитию любознательности.

Таким образом, наиболее существенное изменение, происходящее в старшем дошкольном возрасте с процессами восприятия, заключается в том, что они выделяются в самостоятельные произвольные действия, внутри которых начинают формироваться особые способы наблюдения, рассматривания, поиска, элементы мыслительной деятельности, что позволяет осознать динамичность предметов и их признаков.

В этом возрасте у ребенка снижается длительность отвлечений, которые вызваны различными раздражителями, он становится более внимательным, что дает возможность ребенку выполнять под руководством взрослого определенную работу, даже если она ему не интересна. Развитие любознательности и познавательных процессов позволяет поддерживать устойчивость внимания, фиксировать его на объекте.

Кроме этого в старшем дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Его объем значительно увеличивается: ребенок уже может достаточно ясно воспринимать предметы, а так же действовать не с одним, а с несколькими. Дошкольник интересуется не только яркими, привлекающими взгляд, необычными объектами, но и внешне непривлекательными. Ребенок в этом возрасте уже желает знать историю их создания, назначение предметов, способы применения, а так же его интересует их взаимосвязь с другими предметами. Возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий [69].

Кроме этого, в старшем дошкольном возрасте появляются элементы слепопроизвольного внимания, таким образом, ребенок, начав выполнять под руководством взрослого малоинтересную деятельность, может увлечься ее процессом, и дальнейшее выполнение будет осуществляться легко и более продуктивно на основе интереса.

Основная линия развития мышления – переход от наглядно-действенного к наглядно-образному и в конце периода к словесному мышлению. Старший дошкольник в основном мыслит образно, у него еще нет взрослой логики рассуждений [57].

Несмотря на своеобразную детскую логику, дошкольники могут правильно рассуждать и решать довольно сложные задачи. Верные ответы от них можно получить при определенных условиях. Прежде всего, ребенку необходимо успеть запомнить саму задачу. Кроме того, условия задачи он должен представить себе, понять их. Лучший способ организовать логичное

рассуждение – так организовывать действия ребенка, чтобы он сделал соответствующие выводы на основе собственного опыта.

Именно усвоение форм образного познания подводит ребенка к пониманию объективных законов логики, способствует развитию понятийного мышления.

В развивающихся представлениях об окружающем у ребенка на первый план выходит тенденция не к выделению единичных фактов, броских признаков, а к установлению связей между явлениями. Дети могут устанавливать внутренние существенные связи и отношения действительности.

Исследования психологов показывают, что на грани шестилетнего возраста в сознании ребенка происходят важные перемены, начинается перелом, результатом которого является прочное и окончательное преобладание естественно-причинного подхода к объяснению мира. Это очень важный момент, от которого зависят уровень знаний, глубина интересов, его будущая мировоззренческая позиция ребенка [50].

К концу дошкольного возраста начинает складываться логическое мышление. Ребенок может оперировать достаточно абстрактными категориями и устанавливает различные отношения, которые не представлены в наглядной или модельной форме. Старший дошкольник может устанавливать причинно – следственные отношения между возрастающими потребностями человека и совершенствованием формы и функции предмета. Развитие понимания причинности идет по нескольким направлениям. Во-первых, ребенок от отражения внешних причин переходит к выделению скрытых, внутренних. Во-вторых, недифференцированное, глобальное понимание причин сменяется все более дифференцированным и точным объяснением. В-третьих, дошкольник отражает не единичную причину данного явления, а обобщенную закономерность.

Таким образом, в благоприятных условиях, когда дошкольник решает понятную, интересную для него задачу и при этом наблюдает доступные его пониманию факты, он может логически правильно рассуждать.

В старшем дошкольном возрасте в связи с интенсивным развитием речи ребенком начинают осваиваться понятия. Они, конечно, остаются на житейском уровне, но содержание понятия начинает все больше соответствовать тому, что в это понятие вкладывает взрослый. Появляется тенденция к обобщению, установлению связей. Это очень важно для дальнейшего развития интеллекта, даже, несмотря на то, что часто дети производят неправомерные обобщения, недостаточно учитывают особенности предметов и явлений, ориентируются на внешние признаки.

Понимание причинности говорит о чувствительности к противоречиям, об элементах критичности мышления.

Взаимодействие между наглядно – образной и логической формами мышления позволяет ребенку, представляя предшествующие состояния предмета и сопоставляя их с наличным, делать выводы об особенностях предмета и возможностях его дальнейшего преобразования [53].

Старший дошкольник переходит к решению интеллектуальных задач по качеству абсолютно другого уровня. Он строит свои теории. Возрастает тенденция к самостоятельности, независимости и оригинальности мышления. Ребенок объединяет объекты, признаки и свойства, которые для взрослого совершенно несоединимые [41].

В ходе психического развития под руководством взрослых во второй половине дошкольного возраста впервые возникают познавательные задачи и начинают формироваться элементарные формы собственно познавательной деятельности с ее особыми средствами целенаправленного наблюдения, рассуждения и т.п. В частности, это находит свое выражение в возрастании числа разнообразных вопросов о предметах и явлениях действительности, среди которых начинают доминировать вопросы типа «почему?».

В старшем дошкольном возрасте вопросы, мотивом которых является стремление к познанию окружающего мира, увеличиваются и становятся главенствующими. Увеличение количества вопросов указывает на изменение отношения ребенка к действительности. В этом возрасте ребенок старается по-своему классифицировать предметы и явления, находит в них общие признаки и выявляет различия. Систематизация представлений, отнесение к определенным категориям явлений и предметов, осмысливание их общности и различий представляет собой те новые интеллектуальные задачи, которые стремится решить ребенок. Все вопросы, задаваемые им в связи с новыми, решаемыми самим интеллектуальными задачами, являются одновременно и показателем возросшей любознательности, которая постоянно растет в этом возрасте, и попыткой привлечь внимание взрослых, для помощи при решении этих трудных задач [54].

У старших дошкольников типичными являются не единичные познавательные вопросы, а их цепь. Иногда отдельные вопросы рассредоточены во времени, что говорит об устойчивости интереса.

Дети этого возраста желают узнать все о происхождении вещей и предметов, о всевозможных явлениях. Их так же интересует, какую роль человек играет в создании этих предметов, поступки совершаемые людьми, их мотивы.

Изучение детских вопросов показывает, что детская мысль в это период направлена на дифференциацию и обобщение предметов и явлений попыткой проникнуть в самую их суть. На основе такой первичной дифференциации возникают первые общие представления об окружающем мире, как первый контур того, что очень условно может быть названо «мировоззрением» в том смысле, что в развивающихся в этот период общих представлениях начинают доминировать тенденции не к единичному факту, а к связям между отдельными явлениями [52].

Воображение в старшем дошкольном возрасте тоже имеет много общего с памятью – в обоих случаях ребенок действует в плане образов и

представлений. Память в некотором смысле так же можно рассматривать как «воспроизводящее воображение». Но помимо воспроизведения образов прошлого опыта, воображение позволяет ребенку на основе имеющихся ретроспективных представлений о совершенствовании предметов человеком строить и создавать новые, оригинальные предметы, которых ранее не было в его опыте. Таким образом, ребенок вступает с этими объектами в практическое отношение. Забегая вперед в воображаемом плане, он способен увидеть значение данного предмета хотя бы для себя в чувственной образно – осознаваемой форме. Познавательное воображение в этом возрасте не просто передает переработанные впечатления, но начинает искать приемы для этой передачи. Мышление обеспечивает избирательность в преобразовании впечатлений, а воображение дополняет, конкретизирует процессы мыслительного решения задачи, позволяет преодолеть стереотипы. И решение интеллектуальных проблем становится творческим процессом.

Рассмотренные выше психологические особенности детей старшего дошкольного возраста охватывают когнитивную, эмоциональную, поведенческую сферы и обеспечивают возможность развития устойчивых познавательных интересов.

Однако далеко не все вызывает у ребенка интерес. Степень его проявления, широта, глубина, осознанность, как показывают исследования ученых (Ю.К. Бабанского, А.Н. Поддьякова, Ф.К. Савиной, Г.Н. Щукиной), зависят от характеристик объекта, к которому он направлен. Важна новизна и сложность информации об объекте, присутствие в ней когнитивного конфликта (противоречия).

Таким образом, старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. Основная линия развития мышления – переход от наглядно-образному к словесному мышлению.

Старший дошкольный возраст – период творчества. Ребенок творчески осваивает речь, у него развивается творческое мышление, воображение. Воображение, в свою очередь, превращается в особую интеллектуальную деятельность, направленную на преобразование окружающего мира.

1.3. Арт-терапия как средство развития творческого мышления детей старшего дошкольного возраста

Арт-терапия представляет собой методику, интегрирующую в себе различные научные области: культуру и искусство, психологию и педагогику, медицину. В ходе ее применения клиентам предлагается участие в творческой изобразительной деятельности - они создают рисунки на различную тематику, сочиняют небольшие сказки, танцуют, лепят, двигаются под музыку, показывают пластические этюды и т.п. [46].

Большинство современных авторов используют закрепившиеся уже в научной литературе понятие арт-терапии, определяя ее как психологическую практику, в основе которой лежит применение различных форм творческого самовыражения.

Термин «арт-терапия» впервые получил распространение в практике зарубежных авторов, таких как М. Наумбург и А. Хилл. Маргарет Наумбург считается одной из родоначальниц арт-терапии в Америке. Она в свое время утверждала, что наиболее значимые для человека переживания и эмоции более ярко находят свое отражение именно в образах, а не в словах. А различные виды искусства как раз и позволяют перенести внутренний конфликт в визуальные формы посредством создания образа (в рисунке, танце, композиции, рассказе). После того, как на основе своих переживаний человек создает определенный образ, в которых их отражает, он становится способным более четко сформулировать для себя проблему, описать ее в словах.

В результате подобных занятий клиент преодолевает внутренне сомнение в том, что он не может полноценно и точно вербализировать свой внут-

ренный мир, он как бы отвлекается от навязчивых мыслей, и в продукте неосознанно воплощает все свои переживания, эмоции и страхи. Язык образов и символов помогает человеку вести диалог со своими фантазиями, потребностями и страхами, глубже узнавать их и осознавать причину появления[61].

Немаловажным аспектом данной психологической методики является создание условий для ощущения комфорта и безопасности участников. Психотерапевты, использующие данную практику, предоставляют пациенту широкий спектр различных материалов для творчества (различные виды красок, лисы различной текстуры и формата, клей, ножницы, карандаши, мелки и п.п.), подбирают различные варианты музыкального и звукового сопровождения.

В результате диалог пациента и психотерапевта выстраивается посредством создаваемых пациентом образов в присутствии терапевта. Задача последнего мотивировать пациента к использованию предлагаемых материалов. И автор работы, терапевт и сами визуализированные в продукте образы неразрывно связаны в процессе взаимодействия. Особенностью методики является то, что она не только, как и другие психологические методики направлена на осознание человеком непонятных для его переживаний, страхов, но и позволяет развивать творческие способности. Психотерапевты, использующие данную методику, всегда очень досконально изучают особенности процесса изобразительного творчества.

Использование данной практики подразумевает глубокое знание общения посредством символов, их толкования. Особую роль имеет и умение создать рабочую атмосферу, умение обеспечить ощущение защищенности, открытости, уверенности в своих изобразительных возможностях. Чтобы пациенты с разным уровнем развития художественных способностей чувствовали себя уверенно и не испытывали стеснения при создании образа, будь то рисунок, рассказ, скульптура или танец и пантомима[44].

То как пациент реагирует на создаваемые им самим образы, зачатую, показывает определенные психические особенности, наличие конфликтных ситуаций, проявляет интересы. Получаемый визуальный продукт очень ценен, поскольку, во-первых – служит средством коммуникации между терапевтом и пациентов, во-вторых в процессе его создания пациент освобождается от имеющегося негатива, в- третьих – использование символов позволяет выразить те потребности и переживания, которые сложны для вербализации (которые сложно описать словами).

Арт-терапия как психологический метод имеет очень широкий спектр применения. Он может использоваться как в целях профилактики, так и для коррекции, реабилитации. Широкое применение он находит и в рамках тренингов, различных развивающих занятий [46]. Объектами работы психологов в данном случае могут быть лица с различными физическими особенностями, расстройствами психического и эмоционального плана. Важно, что метод не имеет ограничений по возрасту. Конечно, в работе с детьми дошкольного, младшего школьного возраста, подростками и взрослыми людьми будут свои различия в заданиях, способе преподнесения инструкции, анализе продукта и т.п.

Данная практика носит в своей основе глубокую социальную направленность и имеет мощный профилактический эффект, следовательно, может широко применяться в образовательных учреждениях различного уровня: начиная с детского сада, и заканчивая высшим учебным заведением. Очень часто ее используют социальные работники, а так же различные организации, занимающиеся реабилитационными проектами в рамках социальной работы с различными категориями населения.

В настоящее время приемы арт-терапии широко используются в работе с детьми дошкольного возраста. основополагающими трудами в этом ключе послужили разработки западных авторов Е. Кейн и В. Ловенфельд. Использование технологии в работе с дошкольниками основано на положении о прямом влиянии изобразительной деятельности на развитие ребенка – не

только эмоциональной его сферы, но и познавательной сферы, и, конечно, творческих способностей.

Применение арт-терапии в области психологической работы с детьми дошкольного возраста связано с именем американского психотерапевта Эдит Крамер, которая во главу угла ставила сам процесс создания художественного образа, в ходе которого, ребенок получает возможность не только пережить те или иные эмоции и конфликтные ситуации, освободиться от них, но и приобрести определенный субъективный опыт. Творчество же в данном случае заключается в том, чтобы по своему усмотрению и потребностям комбинировать различные виды практического опыта[54].

Ценность творческого процесса заключается в том, что в процессе него создаются условия для многократного переживания различных внутренних конфликтов и противоречий, в результате чего, происходит их разрешение и освобождения психики от негатива.

Э. Крамер утверждает, что в ходе занятий на основе различных видов изобразительного искусства создаются условия для организации и развития психических процессов ребенка: в коре больших полушарий устанавливаются более сложные связи, позволяющие психической деятельности ребенка переходить на более сложный уровень.

В качестве основных приемов получения обратной связи арт-терапии в работе с детьми выделяют следующие: активное (включенное) наблюдение, методы активного слушания (переформулировка высказываний, отражение, обобщение), селективные вопросы, интерпретацию отраженных в творческом продукте, а так же выраженных мимике и пантомимике чувств, эмоций и переживаний.

Наблюдение является одним из самых основных и распространенных методов в психологии. Наблюдение представляет собой метод, при котором объекты и явления изучаются в реальных для них условиях. Это целенаправленное, организованное восприятие объекта и фиксация его результатов. В психологической практике широко применяются следующие виды наблюде-

ния: кратковременное (срез), лонгитюдное (растянутое во времени, в зависимости от поставленной цели), выборочное (когда фиксируется какой-либо один параметр), сплошное (объектом наблюдения является множество проявлений, реакций и т.п. Одним из видов наблюдения выделяется активное или включенное наблюдение. Его особенность в том, что психолог (независимо от того, практик он или исследователь) непосредственно включаются в деятельность совместную с объектом наблюдения. Косвенно влияя на содержания этой деятельности психолог фиксирует проявления пациента (или объекта исследования) проявляемые в ней [59].

Объектами наблюдения в психологии являются: речь пациента (вербальное поведение), жесты, мимика, пантомимика (невербальное поведение), дистанция в общении, перемещение в пространстве, а так же различные физические контакты и воздействия на объекты окружающей действительности.

Особенность при выборе объекта заключается в том, что данный метод получения информации подходит для тех объектов, которые можно объективно зарегистрировать (записать, зарисовать, сфотографировать и т.п.).

Преимуществами данного метода является то, что оно позволяет непосредственно фиксировать определенные проявления объекта в момент их непосредственного акта. Нет необходимости заблаговременной подготовки субъектов или объектов наблюдения к процессу исследования. Наблюдение позволяет произвести достаточно широкий охват изучаемых параметров, особенно, если при фиксации его результатов используется техника.

Среди недостатков метода наблюдения в психологии выделяется субъективность, которая в той, или иной степени свойственна восприятию любого человека. Необходимость интерпретации и классификации полученных данных, ресурсные и временные затраты.

Методы активного слушания очень часто связывают с нейролингвистическим программированием, которое основано на программировании определенного мышления, установлении контроля над разумом. Широкое применение данный метод получил в рекламном бизнесе, проведении раз-

личных тренинговых программ, политике. Основой нейролингвистического программирования являются методы копирования вербальных и невербальных проявлений партнера по общению (пациента).

Переформулировка или повторение представляет собой повтор и уточнение своими словами фразы собеседника. Данный прием необходим для более четкого осознания услышанного. Прием отражения заключается в том, что психотерапевт в ходе общения, взаимодействия выявляет ведущее чувство, в котором пребывает пациент (партнер по общению, собеседник) и транслирует его.

В процессе обобщения психотерапевт выделяет среди реакций (слов) пациента основную нить и уточняет ее при помощи наводящих, уточняющих вопросов.

Селективные вопросы, вопросы уточняющего характера, позволяющие конкретизировать, выделить наиболее важную, существенную информацию из вербального и невербального потока [59].

Интерпретация творческого продукта заключается в определении значений результатов деятельности, определении их значимости. Существуют различные методы интерпретации: генетический – выявление причин явления в особенностях развития чаще применяется в лонгитюдных исследованиях). Структурный метод интерпретации – метод, при котором описывается структура изучаемых проявлений: описываются текущие проявления и реакции. Функциональный метод интерпретации подразумевает изучение функций и предназначение реакций. Комплексный метод интерпретации ставит своей целью изучение объекта со всех сторон. Системный метод – позволяет рассматривать каждый отдельный компонент как систему и объясняет связи между отдельными системами в поведении.

В работе с детьми в настоящее время используются следующие направления арт-терапии: игротерапия, музыкотерапия, изотерапия, танцетерапия.

Известный отечественный композитор Д.Д. Шостакович писал: «Музыка – одно из самых сильнейших орудий воспитания каждого человека». Музыкальное искусство близко каждому человеку, поскольку отзывчивость на музыкальное произведение свойственно человеку от природы. Музыкальное искусство способствует развитию гуманных чувств и потребностей, эстетическому развитию. Музыка сильнейшее средство эмоционального развития. Каждый человек испытывает потребность в общении с музыкой, потребность переживать радость и эстетическое удовольствие[25].

Существует множество исследований, подтверждающих позитивное влияние классической музыки на интеллектуальное развитие человека. Возможности музыки в качестве терапевтического средства обусловлены ее способностями создавать определенное настроение. Музыкальное произведение может оказывать тонизирующий, расслабляющий эффект, взбодрить, активизировать или, наоборот, успокоить.

Для организации занятий с дошкольниками с использованием элементов арт-терапии подбираются музыкальные произведения, согласно поставленным задачам и особенностям детей. Так, например, для детей малоактивных, детей, которым свойственны слабые эмоциональные проявления используется бодряя, энергичная музыка, которая будет способствовать генерации в коре больших полушарий возбуждения и стимулировать к активности [44].

Если стоит задача снятия возбуждения, то психолог для начала может использовать произведение энергичное, созвучное настрою детей, а затем плавно перейти к тому состоянию, которое будет наиболее эффективным для работы.

Стимулируя ребенка, музыка активизирует и творческий процесс, будь то создание рисунка, придумывание движения под музыку, пластического этюда или целого танца.

Игровая терапия по большому счету заключается в том, что специально обученный психотерапевт организует пространство, предоставляя ребенку

максимальные возможности для развития игры, обеспечивая его разнообразным игровым материалом. Взрослый в данном случае осуществляет косвенное руководство и наблюдает, фиксирует, а потом интерпретирует поведение ребенка, обеспечивая безопасность, и помогая делать выводы. Посредством игры создаются условия для проживания и осмысления какой-либо важной жизненной ситуации, воссозданной при помощи игры. В данном контексте уместнее говорить о сотворчестве, сопереживании, поскольку при наличии сюжета обязательно необходим процесс коммуникации.

Значение игры в том, что она является ведущим видом деятельности для дошкольника, в игре ребенок проявляет себя наиболее полно и ярко. Наличие воображаемого плана действия позволяет ребенку не обращать внимание на то, что он чего либо еще не умеет делать, следовательно, он легко и непринужденно проживает имеющийся опыт в игре [13].

Арт-терапия на основе танца так же тесным образом связана с музыкой и основана на создании танцевальных этюдов различного характера.

Особо в этой связи можно выделить психогимнастику, поскольку она прямым образом связана и с пластикой тела, и с музыкой. Психогимнастика выстраивается на основе этюдов, упражнений, выполняемых с определенной целью. Элементы психогимнастики находят широкое применение в арт-терапии.

Изотерапия – направление арт-терапии, базирующееся на методах изобразительного искусства. Данное направление арт-терапевтической практике имеет наибольшее распространение как в работе с детьми, так и со взрослыми. Самовыражение в данном случае происходит за счет изобразительных средств – цветового пятна и линии, при помощи которых можно изобразить все свои переживания, эмоции, страхи и противоречия. Следует отметить, что в работе может использоваться как пассивная форма данного метода, когда работа строится на уже готовых произведениях искусства, так и активная, которая заключается в создании своего личного продукта.

Для развития творческих способностей значение имеют обе формы, поскольку первая позволяет накопить образы для последующей их трансформации в свой новый продукт, а вторая создает условия для проявления имеющихся умений и способностей [25].

Методы изотерапии эффективные еще и потому, что при грамотной организации позволяют погрузиться в проблему ребенка незаметно для него самого, избегая травмирующей ситуации. Следовательно, ребенок будет готов снова и снова переживать предлагаемую ситуацию, приобретая опыт для ее позитивного разрешения, а так же создавая каждый раз новый продукт на основе комбинации знакомых образов, а в некоторых случаях и придумывая что-то абсолютно новое для него самого.

Данный метод позволяет раскрыться даже самым застенчивым детям, поскольку не выдвигает на первый план техническую составляющую продукта, самое главное в работе – самовыражение.

Использование изотерапии позволяет разгрузить нервную систему ребенка, успокоить и уравновесить его поведение. Через рисунок находят выход эмоции, захватывающие его сознание. Данные занятия несомненно раскрывают творческий потенциал малышей.

Занятие обязательно проводится в игровой форме. Взрослый предлагает ребенку создание рисунка на заданную или произвольную тему. Во время рисования психолог должен внимательно следить за вербальными и невербальными проявлениями ребенка, фиксировать их для более точной интерпретации в дальнейшем. После рисования обязательным является беседа по описанию выполненной работы: ребенок описывает что он рисовал, какие изобразительные средства он использовал, почему именно так расположил объекты, элементы рисунка на листе бумаги. Грамотно организованный процесс описания позволяет развивать выразительность речи и образность мышления [33].

Творческая составляющая процесса изотерапии имеет особое значение. Ребенок получает возможность побыть в роли творца, создателя чего то

нового без оглядки на сомнения по поводу того, будет ли его продукт лучше или хуже других. Творческий процесс позволяет ребенку активно само выражаться, реализовывать свои фантазии и стремления.

Таким образом, арт-терапия представляет собой методику, интегрирующую в себе различные научные области: культуру и искусство, психологию и педагогику, медицину. Особенностью методики является то, что она не только, как и другие психологические методики направлена на осознание человеком непонятных для его переживаний, страхов, но и позволяет развивать творческие способности. Психотерапевты, использующие данную методику, всегда очень досконально изучают особенности процесса изобразительного творчества.

Выводы по главе 1

В современном мире творчество ценится очень высоко. Творческие профессии сегодня одни из самых востребованных, а целеустремленные творческие люди всегда находят свой жизненный путь для успешной реализации своего потенциала.

Но, к сожалению, многие родители не считают творчество важной составляющей воспитания, развития и обучения своего ребенка. Они предпочитают делать акцент и ставят во главу угла речь, мышление и память ребенка, порой полностью забывая про воображение и творчество.

Кроме того, и отечественная система образования, сложившаяся за многие годы в основном носит репродуктивный характер и не позволяет сделать акцент на творческое мышление ребенка. Поэтому в последние десятилетия отмечается рост количества педагогических разработок и технологий обучения, направленных на развитие творческого мышления.

Главнейшее значение развития творческого мышления заключается в том, что ребенок может самостоятельно применять усвоенные знания и способы действия для решения новых задач, в зависимости от ситуации сможет преобразовать их. Обладая такими умениями, дошкольник сможет предложить собственный замысел и воплотить его в рисунке, постройке, рассказе.

Изучению феномена творческое мышление, посвящены работы Б.Г. Ананьева, А.Г. Асмолова, С.М. Бернштейна, П.Я. Гальперина, В.М. Данильченко, А.В. Запорожца.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет сделать следующие выводы:

1. Творческое мышление – это процесс, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи. Творческое воображение всегда обуславливает стремление личности к получению новых знаний.

2. Психологи и физиологи отмечают, что организм ребенка старшего дошкольного возраста готов к переходу на более высокую ступень возрастного развития, предполагающую более интенсивные умственные и физические нагрузки, связанные с систематическим обучением. Среди основных психических новообразований выделяется переход от наглядно-образному к словесному мышлению.

Ведущим видом деятельности в данном возрасте является игра, как никакая другая деятельность, игра отвечает особенностям психики дошкольника. Она имеет особое и важное значение в подготовке дошкольника к переходу на следующую возрастную ступень.

3. Арт-терапия эффективное средство развития творческого мышления. В процессе создания художественного образа ребенок получает возможность не только пережить те или иные эмоции и конфликтные ситуации, освободиться от них, но и приобрести определенный субъективный опыт. Творчество же в данном случае заключается в том, чтобы по своему усмотрению и потребностям комбинировать различные виды практического опыта.

ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование развития творческого мышления старших дошкольников посредством дидактических игр

2.1. Выявление уровня развития творческого мышления старших дошкольников

Задачи:

1. Выявить уровень развития творческого мышления у детей старшего дошкольного возраста.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 8 «Умка» города Урай.

В исследовании принимали участие дети в возрасте 5-6 лет.

В рамках эксперимента они были поделены на две группы: А – экспериментальную, это дети из старшей группы № 12 МБДОУ «Детский сад № 8 «Умка», с которой после диагностических процедур проводилась работа на формирующем этапе, и группу Б – контрольную, дети из старшей группы № 8 МБДОУ «Детский сад № 8» с которой проводились диагностические мероприятия на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

В качестве диагностики на констатирующем этапе эксперимента были использованы методики:

- 1) «Изучение оригинальности решения задач на изображения» [64];
- 2) «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах» [64].

Процедура проведения диагностической методики «Изучение оригинальности решения задач на изображения» заключалась в том, что ребенку предлагалось десять карточек с нарисованными на них фигурами (контурные изображения частей предметов и геометрических фигур представлены в приложении 1).

Перед обследованием ребенку говорилось: «Сейчас ты будешь дорисовывать волшебные фигурки. Волшебные они потому, что каждую фигурку

можно дорисовать так, что получится какая-нибудь картинка, любая, какую ты захочешь».

Далее ребенку давался простой карандаш и карточка с фигуркой. После того, как ребенок дорисовал фигурку, его спрашивали: «Что у тебя получилось?» ответы детей фиксировались в протоколе.

Затем последовательно (по одной) предъявлялись остальные карточки с фигурками.

Если ребенок с первого раза не понимал задание, то ему на первой фигурке показывалось несколько вариантов дорисовывания.

Для оценки уровня выполнения задания для каждого ребенка подсчитывается коэффициент оригинальности (K_{op} – равен количеству рисунков, не повторяющихся у него и не повторяющегося ни у кого из детей группы).

Наряду с количественной обработкой результатов проводилась и качественная характеристика уровней выполнения задания.

В результате были получены следующие данные. Низкому уровню соответствовали работы 35% детей экспериментальной группы А и 40% детей контрольной группы Б.

Дети не принимали предлагаемую задачу. Некоторые из них рисовали рядом с заданной фигурой свой рисунок, а после предлагаемого образца выполнения задания либо отказывались, либо создавали беспредметные изображения, не давая им название. Иногда дети рисовали предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки, используя примитивные, шаблонные схемы (дорисованная фигура – сам рисунок).

Среднему уровню развития творческого мышления соответствовали рисунки 60 % детей экспериментальной группы 50% контрольной группы. Дети дорисовывали практически все фигурки, однако созданные рисунки получались схематичные, без деталей. Этой группе детей характерны рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

Высокий уровень развития творческого мышления был выявлен у 5 % детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы. В

первую очередь, рисунки детей отличались оригинальностью. Так же отличительной чертой являлась детализация изображения. Кроме того, в таких рисунках, предложенная для дорисовывания фигурка являлась обычно элементом рисунка. Результаты иллюстрирует рисунок 1.

Рисунок 1. Гистограмма уровней развития творческого мышления детей контрольной и экспериментальной групп. Методика «Изучение оригинальности решения задач на изображения»

Во время проведения методики «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах» детям показывали картинку и кружки. Затем просили внимательно посмотреть на свои кружки и расположить их на картинке не там где они должны были находиться, а совсем в другом месте, и придумать, как тот или иной изображенный на кружке персонаж там очутился. Затем взрослый располагал картинку по своему усмотрению и просил ребенка объяснить, почему и как они могли там оказаться (приложение 1).

В основном все дети испытывали определенные трудности при выполнении заданий. Например, многие из них, (Катя П., Сережа Д., Витя К.) ставили кружочки на привычные места и объясняли: «Курочка здесь, потому что ей здесь надо быть», «Лебедь здесь, потому что контур подходит», «Собака здесь, потому что так всегда есть». Когда взрослый располагал картинку в непривычных местах, детей это всегда забавляло и веселило, но дать какие-либо объяснения тому, почему животные оказались на непривычных местах они не могли.

Имеющиеся попытки объяснить расположение картинок были неуверенными и не оригинальными («Собака на дереве, потому что спряталась»). У данной категории детей практически отсутствует способность устанавливать какие-либо оригинальные связи в единый смысловой сюжет и отражать его в речи.

Ответы детей данной категории соответствовали низкому уровню развития творческого мышления. По результатам диагностики количество таких

детей составило 25% от общего количества испытуемых в экспериментальной группе и 30% в контрольной группе.

Еще одним характерным затруднением, выявленным в ходе диагностики, было то, что некоторые дети испытывали трудности не при размещении картинок, а при объяснении того, почему так получилось, т.е. они смогли частично объединить картинки в единый сюжет, но отразить это в речи они не могут. Некоторые из них располагали картинки на свои обычные места, аргументировано объясняя привычное расположение («Мы ходили в зоопарк, и видели...»), или «Мы с мамой читали в энциклопедии», «А мы так на занятии видели» и т.п.).

В ситуации, когда кружки расставлял взрослый, такие дети были гораздо активнее, составляли довольно содержательные рассказы, детально описывающие происходящее. Выполнение задания 75% детей экспериментальной и 65% детей контрольной группы соответствовало среднему уровню развития творческого мышления.

Самой малочисленной группой среди испытуемых (0% в экспериментальной группе и 5% в контрольной группе) были дети, не испытывающие особых сложностей ни при распределении картинок, ни при составлении рассказа. Они самостоятельно стремились связать отдельные картинки в целый сюжет. Например, одним из самых оригинальных рассказов, был рассказ Никиты М.: «Однажды лебедь решил: «Почему я – лебедь должен плавать? Я хочу жить в доме» и стал там жить. Мимо пролетала ласточка, она постучалась клювом в окно и сказала: «Пусти меня к себе жить», стали они жить вместе. А девочка пришла домой, но там занято. Тогда она сказала: «Буду жить на берегу озера, все равно лето, буду купаться, загорать. Пошла на озеро и встретила собачку Жучку, она как птица жила на дереве, запасла на зиму груши и яблоки. А, еще кошка... кошка стала жить на трубе, там все видно и слышно. Мышей ловить сверху можно. Стали они жить-поживать...» - это же сказка.

Так же отмечались попытки взять на себя роль, исходя из которой, они объясняли расстановку картинок. Как, например, Оля Р.: «Лежали картинки, но вдруг прилетел злой волшебник и (своеобразные движения руками над картинками) все смешал...».

Такие дети лучше справлялись с заданием, когда им предлагалось работать самим. Когда картинки раскладывал взрослый, они тоже были активны, но им все равно было проще опираться в расположении картинок и составлении рассказа на целостный замысел. Детей данной категории отмечает выраженная способность совершать мыслительные операции (устанавливать новые оригинальные связи и объединять различные предметы и явления в единый смысловой сюжет) на основе творческого воображения.

Результаты поведения методики демонстрирует рисунок 2.

Рисунок 2. Гистограмма уровней развития творческого мышления детей контрольной и экспериментальной групп. Методика «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах»

Таким образом, в ходе проведения диагностических методик было отмечено, что обе группы детей – контрольная и экспериментальная находятся на примерно одинаковом уровне развития творческого мышления. Кроме того, в обеих группах отмечено, что те дети, которые испытывали затруднения при выполнении заданий методики «Изучение оригинальности решения задач на изображения», так же испытывали трудности при выполнении заданий методики «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах». Сводные результаты проведения обеих методик, а так же протоколы проведения исследования представлены в приложении 1.

Дальнейшая работа в рамках формирующего эксперимента проводилась с экспериментальной группой А.

2.2. Содержание работы по развитию творческого мышления у старших дошкольников посредством дидактических игр

Задачи:

1. Составить программу на основе арт-терапии, направленную на развитие творческого мышления детей старшего дошкольного возраста.
2. Реализовать план мероприятий по использованию программы, способствующей развитию творческого мышления старших дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Работа с детьми экспериментальной группы А проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 8 «Умка». Формирующий эксперимент проходил в течение пяти месяцев, был рассчитан на 20 занятий.

Календарно-тематический план и комплекс игр представлены в приложении 2.

Структура каждого занятия по программе включала следующие элементы:

Вводная часть:

- 1) Ритуал приветствия.
- 2) Сюрпризный момент, мотивация к деятельности.

Основная часть:

- 3) Пальчиковая гимнастика (разминка).
- 4) Руководство деятельностью детей.
- 5) Динамическая пауза (физкультминутка)

Заключительная часть:

- 6) Рассматривание работ, анализ продукта.
- 7) Подведение итога занятия.
- 8) Положительная оценка, мотивация на дальнейшую деятельность.

Занятие начиналось с ритуала приветствия. Каждый раз детям предлагался новый способ приветствия (после повторения знакомого) не только при помощи слов, но и невербально: взмаха руки, улыбки, при помощи рукопожатия и т.п. Когда детям предлагалось придумать и показать свой способ приветствия они неизменно повторяли знакомые или затруднялись и отказывались.

Для выполнения работ дети рассаживались за столами в непосредственной близости от педагога, для каждого ребенка обеспечивался полноценный обзор, и педагог мог своевременно оказать помощь.

Если работа подразумевала рисование, то перед ее началом с детьми проводилась пальчиковая гимнастика с элементами самомассажа. При выполнении работы неоднократно отмечался цвет и форма, композиция.

На этапе знакомства с детьми экспериментальной группы им было предложено поиграть в игры на установления доверительных дружеских отношений [63]. В игре «Мое имя» детям предлагалось, взять в руки мяч и назвать сначала имя соседа, а потом свое, затем передать мяч следующему игроку. На втором круге игры при передаче мяча было предложено назвать свое имя ласково, предварительно так же проговорив имена предыдущих игроков. Сначала некоторые дети испытывали неловкость, а иногда даже стеснение, но повторяя ласковые имена, дети развеселились, и в дальнейшем игра продолжалась на эмоциональном подъеме.

Далее детей попросили разделиться на две подгруппы и, стоя друг напротив друга, поздороваться при помощи доброжелательного приветствия, при помощи улыбки, жеста, рукопожатия, объятия и в конце самим выбрать способ приветствия. Игра прошла весело и непринужденно. Интересным было приветствие Никиты М.: здороваясь со своим другом, он прижал две руки к сердцу, а потом протянул их в сторону товарища.

В завершении серии игр на знакомство дети передавали друг другу улыбку по цепочке в одну и в другую сторону. Отмечался положительный эмоциональный настрой, они с удовольствием играли в предлагаемые им игры.

В игре «Волшебные ладошки» [45] дети создавали творческие рисунки при помощи кистей, красок, карандашей. Они делали отпечатки ладоней на бумаге, либо обводили их, а затем преобразовывали их в рисунки при помощи изобразительных средств. Первоначально экспериментатором была дана установка на то, чтобы рисунки не были похожи на другие, не повторялись. На этом этапе отмечались сложности в придумывании изображаемого объекта, многие дети пытались изобразить петушка, так как были знакомы с этим изображением, поэтому иногда предлагалось при помощи наводящих вопросов направлять замысел ребенка.

В дальнейшем педагоги, работающие с детьми, использовали элемент задания в игре «На что похоже» [27]. На отдельных карточках были изобра-

жены контуры детских ладоней в различных положениях и детям предлагалось придумывать как можно больше вариантов того на что похож тот или иной силуэт.

Кроме того, на завершающем этапе эксперимента с детьми была организована коллективная работа на тему «Волшебные ладошки». В данном случае детские работы отмечались необычностью, так как среди рисунков были и моллюски, и крабы, лев, лебеди, различные овощи (репа, сельдерей) и экзотические фрукты (ананас, дуриан), сачок для ловли бабочек и портреты принцесс и т.п.

В подобном ключе организовывались игры «Волшебные кляксы», «Камешки на берегу», «Чудесные превращения» [22, 46]. Каждое задание подталкивало ребенка принципиально новому решению в комбинировании знакомых образов и изобразительных средств.

Игры с использованием изобразительных средств на первом этапе эксперимента были выбраны не случайно. Поскольку средние показатели уровня развития творческого мышления были не высоки, опора на наглядный материал всегда помогала детям.

После создания творческого рисунка, дети всегда рассказывали о нем: от чего они оттолкнулись при создании изображения (чем похож первоначальный объект на конечный продукт), какими деталями дополняли, проделывая то или иное превращение.

Постепенно работы детей стали более сложными. Например, в игре «Перевертыши» [5, 38] Дима К. создал целый сюжет из первоначально предложенных абстрактных схематических изображений. Но рассказы о своих творческих продуктах давались детям по-прежнему сложно. В основном они состояли из одного-двух предложений: «Это семья гусениц. Гусеница мама, папа и детишки. Я их так нарисовал, потому что они похожи на камешки, дорисовал лапки, рожки. Дальше они пойдут гулять».

Так же детям было тяжело объединять различные явления в единый смысловой сюжет и отражать этот сюжет в речи.

В игре «Сказочники» первоначально участники вообще дублировали содержание знакомых сказок, или по-разному комбинировали ее. В плане необычного содержания отличался рассказ Саши А., «Однажды четыре верных друга отправились на поиски приключений, но пришлось идти за грибами, потому что бабушке из волшебного домика не с чем было печь пироги в дорогу. Вот они и пошли. Два медленно шли, а два пустились бегом, чтобы быстрее грибы собрать. Так быстро бежали, что заблудились и стали звать на помощь: «Ау! Помогите!», а никто их не слышал. Шли они, шли по дороге и встретили лису, а это не лиса была, а принцесса лесная. Она им и помогла добраться домой. Вернулись друзья домой, обнялись, грибы бабушке отдали, и стали пить чай».

Очень понравилась детям игра «Цепочка противоречий». После второго проигрывания, когда дети усвоили правила игры, получилась очень оригинальная цепочка: «Гулять хорошо, потому что можно бегать – бегать плохо, потому что можно упасть – упасть хорошо, потому что можно полежать – лежать плохо, потому что можно простудиться – простудиться хорошо, потому что можно днем мультики смотреть - мультики смотреть плохо, потому что глаза испортятся – глаза испортятся хорошо, (после некоторого замешательства и наводящих вопросов) можно очки красивые одеть – очки красивые плохо, потому что можно разбить – разбить хорошо, потому что можно новые купить...». Очень часто возникали сложности при необходимости выделить положительное в негативных моментах.

Цветные вагончики, предлагаемые в игре «Цепочка слов» помогали вызывать у детей звуки, ассоциации, воспоминания и представления, относящиеся к знакомым явлениям. В правилах игры отмечалось, что вагончики, как и слова, должны быть соединены между собой, то есть каждое слово должно тянуть за собой последующее. В итоге получилась такая цепочка. Экспериментатор выложил локомотив и сказал: «Зима. Зима, какая? – Холодная (ставится вагончик). Что еще может быть холодным? – Молоко, (ставится вагончик) снег, ветер. Ветер, какой? – Сильный. Что или кто может быть

сильным? – Гром, спортсмен, папа. Папа, какой? – Красивый. Что может быть красивым? – Цветы, узор, бабочки, люди. Люди, какие? – Добрые, дружелюбные, злые. Что (кто) может быть злым? – Чудовище, собака, волшебник и т.п. детям сложно было избежать повторов.

Очень весело прошла игра «Уменьшение – увеличение» при помощи воображаемой палочки дети увеличивали окружающие предметы, части тела человека. Обязательным условием было объяснение, для чего ребенок увеличил тот или иной объект. Так Лиза В. увеличила стул для того, чтобы повесить на потолок цветные шары. Маша увеличила себе длину волос, чтобы заплетать красивые косы. Вова П. увеличил кусок пластилина, чтобы слепить из него крепость, но потом подумал и сказал, что лучше сначала слепит маленькую крепость, а потом увеличит. На прогулке, уже после проведения игры Маша П. предложила уменьшить лужу, чтобы через нее перешагнуть. И дети уже по собственной инициативе играли в «Уменьшение – увеличение».

Так же неоднократно после первичного проведения дети возвращались к игре «Новая поза» они показывали доброго, злого человека, различные персонажи, даже овощи и фрукты, что особенно забавляло ребят. Позже дети сами выбирали ведущего и старались придумать что-то необычное для показа: сломанную ветку, мокрого зайца, веник, чайник и т.п. Затем задание усложнялось, необходимо было оставить при показе либо ноги, либо руки, либо лицо. Здесь и экспериментатору приходилось проявлять свои невербальные средства выразительности.

Немного сложнее проходила игра «Найди применение», где детям было необходимо нестандартно использовать известные предметы. В основном предлагались варианты для передвижения, в качестве жилища и т.п. После предварительной работы уже в рамках работы педагогов, когда дети вспомнили свойства и качества окружающих их предметов, игра проходила более динамично и разнообразнее.

Так же возникли сложности при проведении, казалось бы, простой игры «На что похоже». Участникам было трудно сравнивать предметы и под-

бирать ассоциации подходящие к описанию предмета. Игра неоднократно проигрывалась воспитателями в утренние и вечерние часы, когда играющих было поменьше и имелась возможность для индивидуальной работы. Кроме того, анализировать и описывать окружающие предметы дети учились в игре «Магазин игрушек». Поэтому, к завершению формирующего эксперимента дети более уверенно и активно подбирали ассоциации на основе анализа предлагаемого предмета.

В игре «Чудо-юдо» дети учились применять знакомые признаки живых и неживых объектов в новых условиях и обстоятельствах. Посредством жеребьевки ребятам доставались две картинки с изображенными на них объектами живого и неживого мира. Дети описывали их признаки и особенности а далее выбирали одно из животных, к которому добавлялись признаки от других, размышляя, как изменится качество жизни животного с новыми возможностями. Наиболее запоминающимися были следующие размышления: «У меня на картинках заяц и камень. Заяц маленький, пушистый, он прыгает, у него длинные уши. Камень тяжелый, твердый, черный. Если у зайца будет такая же твердая шкура как у камня, то его никто не съест. Он сам будет охотиться и станет страшнее волка». Интересным было и умозаключение Вари Н: «У меня медведь и гусеница. Медведь большой, косолапый тяжелый, у него большие лапы, он мохнатый, а хвостик у него маленький. Гусеница зеленая, лысая, у не много-много маленьких лапок, они с крючками, поэтому она не падает с листочков. Если у медведя будут такие лапки, он сможет за медом лазить и не падать. А еще если он сделает кокон как гусеница, то сможет весной летать».

Подобная замена свойств и качеств объектов очень забавляла детей. Свои умозаключения они стали выстраивать значительно быстрее, но речевые затруднения сохранялись.

При дальнейшем проигрывании игр, которые вошли в комплекс на формирующем эксперименте, обязательным условием было отсутствие повторов, поэтому и стимульный материал постоянно обновлялся.

Так, специально для игры «Путешествие в фигурный город» было сделано множество бумажных очков овальной, треугольной, квадратной, ромбовидной формы. Сначала дети надевали очки и размышляли о том, что было бы с предметами, если бы у них изменялась форма. Затем дети попадали в треугольный или квадратный город и описывали его (постройки, жителей, инфраструктуру).

В помощь ребятам предоставлялась модель в виде схемы для составления описания, иногда получались очень забавные рассказы: «В треугольном городе все дома были треугольные, окна в домах были тоже треугольные большие и маленькие. И люди все были треугольные. Где большие люди жили – там большие дома из треугольников стояли, а где маленькие, то маленькие треугольники. И магазины были как треугольники. Вот идут мама, детишки и собачка бежит – треугольные, лапки и ушки у нее – треугольные». При повторном проигрывании дети уже надевали воображаемые очки.

Таким образом, в ходе формирующего эксперимента был составлен и проведен комплекс дидактических игр на развитие творческого мышления. Все мероприятия были реализованы согласно календарно-тематическому плану работы. Детям предлагались игры, в ходе которых они учились анализировать знакомые объекты, наделять их новыми свойствами и качествами, по-новому использовать знакомые предметы.

На первых этапах работы активно использовались изобразительные средства, для того, чтобы была предметная опора при обобщении свойств или абстрагировании от них. Постепенно перед детьми ставились все более сложные задачи. Дети подбирали ассоциации, выстраивали цепочки умозаключений.

На заключительном этапе в качестве продукта выступали новые связи и отношения, свойства и качества предметов и объектов. Игры стали проходить более динамично, эмоционально. Дети дополняли друг друга, весело подшучивали над товарищами.

Подтверждением того, что предлагаемые игры заинтересовали детей, было то, что впоследствии ребята не раз возвращались к ним уже по собственной инициативе. Кроме того, при появлении экспериментатора в группе сразу окружали его и предлагали играть в понравившиеся им игры.

2.3. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Задачи:

1. Выявить уровень развития творческого мышления у детей 5-6 лет после проведения формирующего этапа эксперимента.
2. Сравнить уровни развития творческого мышления у детей контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего этапа эксперимента.

В качестве диагностики на контрольном этапе эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе:

- 1) «Изучение оригинальности решения задач на изображения» [64].
- 2) «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах» [64].

Процедура проведения диагностической методики «Изучение оригинальности решения задач на изображения» была идентичной предыдущему этапу.

В результате были получены следующие данные. Низкому уровню соответствовали работы 15% детей экспериментальной группы А и 30% детей контрольной группы Б.

Дети экспериментальной группы быстрее справлялись с заданием и создавали более оригинальные рисунки с детальной прорисовкой.

Среднему уровню развития творческого мышления соответствовали рисунки 70 % детей экспериментальной группы и 60% контрольной группы.

Высокий уровень развития творческого мышления был выявлен у 15 % детей экспериментальной группы и 10% детей контрольной группы.

Результаты иллюстрирует рисунок 3.

Рисунок 3. Сравнительная гистограмма уровней развития творческого мышления детей контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего эксперимента. Методика «Изучение оригинальности решения задач на изображения»

Данная гистограмма демонстрирует динамику развития творческого мышления детей контрольной и экспериментальной групп. Результаты детей экспериментальной группы А выше результатов детей контрольной группы Б, так как детей с высоким уровнем творческого мышления в экспериментальной группе стало на 10% больше, в то время как в контрольной группе данный показатель остался неизменным.

Результаты повторного проведения диагностической методики «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах» показали, что количество детей с низким уровнем развития творческого мышления составило 5% от общего количества испытуемых в экспериментальной группе и 20% в контрольной группе.

Выполнение задания 85% детей экспериментальной и 75% детей контрольной группы соответствовало среднему уровню развития творческого мышления.

Дети контрольной группы Б по-прежнему испытывали трудности при объяснении того, почему они именно так разместили картинки. Некоторые из них так же располагали картинки на свои обычные места.

Количество детей, не испытывающих особых затруднений при распределении картинок, составило 10% в экспериментальной группе и 5% в контрольной группе.

Примечательно, что ребята экспериментальной группы самостоятельно стремились связать отдельные картинки в целый сюжет. Детей отмечала выраженная способность совершать мыслительные операции: устанавливать

новые оригинальные связи и объединять различные предметы и явления в единый смысловой сюжет.

Сравнительные результаты поведения методики показали, что более успешно с заданиями справились дети экспериментальной группы А. Так, например, количество детей с высоким уровнем творческого мышления в экспериментальной группе стало больше на 10%, в то время как в контрольной группе Б данный показатель остался неизменным.

Положительную динамику развития творческого мышления демонстрирует рисунок 4.

Рисунок 4. Сравнительная гистограмма уровней развития творческого мышления детей контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего эксперимента. Методика «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах»

Таким образом, полученные данные количественного анализа результатов свидетельствуют о том, что более успешно с заданиями обеих методик справились дети экспериментальной группы А.

Качественный анализ показал, что дети экспериментальной группы А не испытывали сложности при составлении рассказов, самостоятельно составляли оригинальные сюжеты, создавали необычные изображения, дополняя контурные изображения частей предметов, более быстро выполняли предложенные задания.

Полученные результаты подтверждают эффективность работы по развитию творческого мышления старших дошкольников посредством арт-терапии.

Выводы по главе 2

В ходе констатирующего этапа экспериментального исследования был выявлен уровень развития творческого мышления детей экспериментальной и контрольной групп.

Количественная обработка результатов показала, что при проведении диагностической методики «Изучение оригинальности решения задач на изображения» среднему уровню развития творческого мышления соответствовали показатели 60% детей экспериментальной группы и 50% контрольной группы. Низкий уровень развития творческого мышления выявлен у 35% детей экспериментальной группы и у 40% детей контрольной группы. Высокий уровень развития творческого мышления выявлен у 5% детей экспериментальной группы и у 10% детей контрольной группы.

При проведении диагностической методики «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях» показало примерно одинаковый уровень развития творческого мышления детей обеих групп (средний уровень – 75% детей экспериментальной группы и 65% контрольной, низкий уровень – 25% детей экспериментальной группы и 30% контрольной).

В ходе формирующего этапа эксперимента была составлена программа на основе приемов арт-терапии. В основу программы вошли 20 игровых заданий, направленных на развитие умения создавать образы на основе восприятия схематических изображений, способности объединять различные предметы и явления в единый смысловой сюжет, умение комбинировать различные межпредметные связи.

Календарно тематический план занятий по программе разрабатывался в соответствии с планом, по которому работали воспитатели учреждения.

На формирующем этапе отмечались у детей сложности в придумывании изображаемого объекта, так же им было тяжело объединять различные явления в единый смысловой сюжет и отражать этот сюжет в речи. Первона-

начально дети вообще дублировали содержание знакомых сказок, или по-разному комбинировали его. На данном этапе экспериментатором использовался наглядный стимульный материал, который помогал вызвать у детей звуки, ассоциации, воспоминания и представления, относящиеся к знакомым явлениям.

На заключительном этапе в качестве продукта выступали новые связи и отношения, свойства и качества предметов и объектов. Дети стали предлагать более нестандартные решения. Занятия стали проходить более динамично, эмоционально.

На этапе контрольного эксперимента была выявлена значительная положительная динамика развития творческого мышления у детей экспериментальной группы. Количественная обработка диагностических данных методики «Изучение оригинальности решения задач на изображение» показала увеличение на 10% количества детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития творческого мышления, в то время как в контрольной группе этот показатель остался неизменным.

Сводные данные по результатам методики «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях», так же выявили более высокие результаты детей экспериментальной группы: количество детей с высоким уровнем развития творческого мышления возросло на 10%. В контрольной группе показатели не изменились. Сводные результаты проведения обеих методик, на контрольном этапе, а так же протоколы проведения исследования представлены в приложении 3.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности использования реализованной программы на развитие творческого мышления посредством арт-терапии. Следовательно, можно считать, что гипотеза о том, что арт-терапия является эффективным средством развития творческого мышления детей 5 – 6 лет, подтвердилась.

Заключение

Дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться психологические механизмы деятельности и поведения.

На современном этапе развития системы дошкольного образования в России наиболее важными задачами образования дошкольников являются задачи, направленные на развитие детского творчества и продуктивной деятельности. Актуальным становится развитие у ребенка умения самостоятельно применять усвоенные знания и способы действия для решения новых задач, в зависимости от ситуации преобразовать их. Обладая такими умениями, дошкольник сможет предложить собственный замысел и воплотить его в любой деятельности.

Арт-терапия представляет собой методику, интегрирующую в себе различные научные области: культуру и искусство, психологию и педагогику, медицину. Особенностью методики является то, что она не только, как и другие психологические методики направлена на осознание человеком непонятных для его переживаний, страхов, но и позволяет развивать творческие способности.

Творческая составляющая процесса арт-терапии имеет особое значение. Ребенок получает возможность побыть в роли творца, создателя чего-то нового без оглядки на сомнения по поводу того, будет ли его продукт лучше или хуже других. Творческий процесс позволяет ребенку активно само выражаться, реализовывать свои фантазии и стремления.

Анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования и результаты опытно-экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

1. Различные подходы к изучению проблемы развития творческого мышления старших дошкольников позволяют говорить том, что творческое мышление – это мышление, результатом которого является открытие прин-

ципиально нового или усовершенствованного решения той или иной задачи, а в его развитии у старших дошкольников эффективным средством является дидактическая игра.

2. С помощью методик «Изучение оригинальности решения задач на изображения» и «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях и обстоятельствах» был определен уровень развития творческого мышления старших дошкольников. У 30% испытуемых он оказался низким, а среднему уровню развития творческого мышления соответствовало 65%. Высокий уровень развития творческого мышления был выявлен у 5% из общего количества детей.

3. В ходе формирующего этапа эксперимента была разработана программа на развитие творческого мышления детей 5 – 6 лет на основе приемов арт-терапии.

На занятиях, в предлагаемых играх и упражнениях дети учились анализировать и преобразовывать знакомые объекты, устанавливать между ними новые оригинальные связи, комбинировать их, создавать образные ситуации, подбирать ассоциации.

Заключительные занятия показали активность детей: свои умозаключения они стали выстраивать значительно быстрее, предлагать все более оригинальные и нестандартные решения. Появление самостоятельной инициативы в повторном проведении игр так же свидетельствует об успешности детей участвовавших в формирующем этапе эксперимента.

Положительную динамику подтвердили результаты контрольного эксперимента. Количество детей экспериментальной группы с высоким уровнем развития творческого мышления по итогам методики «Изучение умения гибко использовать знания и творчески их применять в конкретных условиях», возросло на 10%. В контрольной группе показатели не изменились.

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности влияния реализованного комплекса дидактических игр на развитие творческого мыш-

ления детей 5 – 6 лет. Следовательно, можно считать, что цель исследования достигнута, поставленные задачи решены, а гипотеза подтверждена.