

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

На правах рукопису

Кафедра теорії і методики дошкільної освіти

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО
ВІКУ ЗАСОБАМИ ТЕОРІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ
ЗАВДАНЬ

Спеціальність: 012 Дошкільна освіта

Виконавець: **Бабела Н.Е.**
студентка 62-2 МДО групи,
факультету дошкільної освіти

Науковий керівник:
Куліш Інна Дмитрівна,
канд. педагогічних наук, ст.викладач

Глухів - 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ	7
1.1. Мислення дошкільників як феномен наукового дослідження.....	7
1.2. Особливості впровадження теорії розв’язання винахідницьких завдань в освітній процес ЗДО.....	17
1.3. Розвиток творчого мислення дошкільників на засадах використання теорії розв’язання винахідницьких завдань.....	28
Висновки до розділу I.....	38
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ТРВЗ	41
2.1. Завдання, методика та результати констатувального експерименту.....	41
2.2. Розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку на засадах використання ТРВЗ	64
2.3. Аналіз результатів дослідження.....	80
Висновки до розділу 2.....	89
ВИСНОВКИ	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	95
ДОДАТКИ	102

ВСТУП

Мислення є однією з найважливіших форм пізнання. У цьому процесі людина не тільки може пізнавати предмети, але також і відображати відносини і зв'язку, розкривати ті чи інші закономірності, встановлювати сутність явищ, здійснювати пошук ефективного вирішення проблем. По суті мислення являє собою опосередковане й узагальнене відображення дійсності. в її істотних зв'язках і відносинах.

Надзвичайно зросла роль мислення в сучасній освітній системі. Інформаційна революція, що відбулася на порозі третього тисячоліття, висунула на перший план завдання формування здатності до творчої розумової діяльності. Питання вивчення психологічної природи творчого мислення є одним з найбільш дискусійних. У контексті вивчення проблеми творчого мислення досліджуються такі поняття, як «обдарованість», «креативність», «творчі здібності» та інші, які мають пряме відношення до творчості як такої. Дослідниками цієї проблематики були Дж. Гілфорд, В. Дружинін, Б. Теплов, Г. Айзенк, Д. Ельконін, Е. Торранс, Ф. Гальтон, Л. Виготський, Л. Венгер, Т. Галкіна, Л. Хуснутдінова, Г. Бушменська, Д. Богоявленська, Н. Хазратова, В. Кудрявцев, А. Матюшкін, Я. Пономарев та інші.

Положення про те, що творче мислення виступає як загальнолюдська цінність та компонент соціального досвіду, підтвердили дослідження Б. Ананьєва, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна. У цих дослідженнях переконливо показано, що розвиток творчого мислення людини відбувається протягом усього її життя. При цьому для оптимального розвитку творчого мислення особливо важливо, щоб на початку життєвого шляху, в період дошкільного дитинства, були активізовані всі ресурси освітнього простору: педагогічні технології, суб'єкти освітнього процесу, соціальні та педагогічні чинники.

У дослідженнях проблем дошкільної освіти накопичено достатній досвід розвитку творчості дітей в різних видах діяльності: образотворчої (Т.

Комарова, А. Мелік-Пашаєв, Н. Сакуліна, Р. Чумічова), художньо-мовленнєвої (Н. Карпінська, Л. Пеньєвська, О. Ушакова), музичної (Н. Ветлугіна, О.Р адінова, О. Зимня, А. Ходькова, А. Гогоберидзе, В. Деркунська, Е. Дубровська), пізнавально-дослідницької (Н. Белобородова, І. Верткін, В. Знаков, М. Меєрович, А. Матюшкін, А. Страунінг, Л. Шрагіна). Однак ці дослідження спрямовані, в основному, на визначення детермінантів, що обумовлюють розвиток дитячої творчості, зовнішніх умов і особливостей творчої уяви дітей. Внутрішні процеси і механізми розвитку дитячої творчості залишаються недостатньо вивченими. Відсутні дослідження, які розглядають творче мислення дошкільника як складний вид розумової діяльності дитини. Крім того, в педагогічній практиці дошкільних навчальних закладів засобам розвитку творчого мислення приділяється досить незначна увага.

Традиційна освіта сучасних дошкільних навчальних закладів ґрунтується на звичайній схемі «знання-вміння-навички». Дидактика, канони якої були сформульовані ще в XVII столітті Я. Коменським, функціонує до сьогоднішнього дня за старими правилами: почув – запам'ятав – повторив – застосував. В результаті вже в дошкільному навчальному закладі у дитини формуються стереотипи мислення і поведінки. Виникає так звана психологічна інерція. Психологічна інерція – це звичка мислити по усталеним канонам, на основі вже випробуваного досвіду. Психологічна інерція блокує наявний запас знань, якщо вони не були задіяні у формуванні певного стереотипу. Якщо життєві умови і обставини змінюються, психологічна інерція заважає, гальмує, ставить в тупик. Все в світі змінюється, й поява нових умов або проблем обов'язково зажадає інших способів дії, тоді як психологічна інерція змушує діяти по-старому до тих пір, поки не сформується новий рефлекс. Тому сьогодні одним із пріоритетних напрямків педагогіки є завдання розвитку творчого мислення.

Актуальність дослідження визначається соціальним замовленням суспільства на випускника дошкільного навчального закладу, який оволодів

основами культури творчого мислення, знаннями доступних механізмів розв'язання існуючих перед ним проблем, практичними вміннями, реалізованими як в індивідуальній, так і колективній творчій діяльності і здатного вирішувати інтелектуальні й особистісні завдання, адекватні його віку, що й зумовило вибір теми магістерського дослідження: «Розвиток творчого мислення у старших дошкільників на засадах використання теорії рішення винахідницьких завдань».

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку мислення у дітей старшого дошкільного віку на засадах використання теорії рішення винахідницьких завдань.

Об'єкт дослідження: процес розвитку творчого мислення старших дошкільників.

Предмет дослідження: теорія розв'язання винахідницьких завдань як засіб розвитку творчого мислення старших дошкільників.

Гіпотеза дослідження базується на припущенні, що ефективний розвиток мислення дітей старшого дошкільного віку можливий за умови:

1. Організації творчої взаємодії суб'єктів (дитина-дитина, вихователь-дитина) творчої діяльності на основі ідей ТРВЗ- педагогіки.
2. Взаємодія ЗДО і сім'ї з формування мислення старших дошкільників.
3. Використання в педагогічному процесі ЗДО методів теорії розв'язання винахідницьких завдань з урахуванням принципів ТРВЗ педагогіки

Відповідно до мети, об'єкту, предмету та гіпотези дослідження були сформульовані **завдання дослідження**.

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження.

2. Виявити рівні розвитку творчого мислення дітей старшого дошкільного віку.

3. Розробити, обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов розвитку творчого мислення дітей старшого дошкільного віку засобом ТРВЗ.

4. Розробити практичні рекомендації для вихователів щодо розвитку творчого мислення дітей старшого дошкільного віку на засадах використання ТРВЗ.

Для вирішення поставлених завдань використовували такі **методи дослідження**: теоретичні методи: аналіз психолого-педагогічної, документації дошкільного навчального закладу, аналіз програм розвитку та виховання дитини дошкільного віку; емпіричні методи – аналіз вивчення результатів творчої діяльності дітей, спостереження, бесіда, анкетування; математичні методи (якісний і кількісний аналіз експериментальних даних, побудова таблиць, малюнків).

Магістерське дослідження здійснювалося в три етапи.

На першому етапі (вересень-листопад 2019 р.) – здійснено аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження, розроблено методику експериментальної роботи, проведено констатувальний експеримент.

На другому етапі (грудень-травень 2020 р.) – відбувався формувальний експеримент. Здійснювалася експериментальна перевірка ефективності застосування теорії рішення винахідницьких завдань для розвитку творчого мислення старших дошкільників.

На третьому етапі (вересень 2020 р.) – проведено контрольний зріз, здійснено узагальнення й систематизацію наукової інформації, результатів дослідно-експериментальної роботи.

Структура роботи. Магістерська робота складається: зі вступу, двох розділів, загальних висновків, педагогічних рекомендацій, списку використаної літератури (72 джерела), 11 додатків.

РОЗДІЛ 1. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Розвиток творчого мислення у старших дошкільників як феномен наукового дослідження

Інформаційна революція, що відбулася на порозі третього тисячоліття висунула на перший план завдання формування здатності до активної розумової діяльності. Безперечним при цьому є положення про те, що дітям необхідно надати ключ до розуміння дійсності, а не прагнути заповнити свідомість вичерпної сумою знань, як це відбувалося в традиційній системі виховання [4].

Найважливішим досягненням гуманістичного підходу до особистісно-орієнтованого виховання є відкриття можливості для самоактуалізації особистості як унікальної ціннісної системи. В центрі системи виховання знаходиться творчо розвинена особистість. Особливої актуальності у зв'язку з цим набуває розвиток творчого мислення, якому належить важливе місце як у вихованні успішної особистості, яка прагне самореалізуватися, так і в оволодінні нею всією сукупністю знань і умінь, яка міститься в програмах дошкільного виховання.

Думку Л. Божович [11] про те, що творче мислення є загальнолюдською цінністю та компонентом соціального досвіду підтверджено у дослідженнях А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Фельдштейна. Науковці переконливо довели, що розвиток творчого мислення людини відбувається протягом усього життя. При цьому для оптимального розвитку творчого мислення особливо важливо, щоб на початку життєвого шляху, в період дошкільного дитинства, були активізовані всі ресурси освітнього простору: педагогічні технології, суб'єкти освітнього процесу, соціальні та педагогічні чинники.

Видатні психологи і педагоги Л. Виготський, П. Блонський, Н. Менчинська, Г. Люблінська, М. Шардаков, Л. Занков, В. Давидов, Г. Костюк досліджували мислення як вищий пізнавальний процес, що представляє собою породження нового знання, активну форму творчого відображення і перетворення людиною дійсності. Мислення породжує такий результат, якого ні в дійсності, ні у суб'єкта на даний момент часу не існує. Відмінність мислення від інших психологічних процесів полягає в тому, що воно майже завжди пов'язане з наявністю проблемної ситуації, яку потрібно вирішити, і активною зміною умов, в яких ця задача задана [7, с. 44].

Л. Виготський розглядав мислення як рух ідей, що розкриває суть речей. Її результатом є не образ, а деяка думка, ідея [15;16;17].

А. Леонтьєв стверджував, що мислення на відміну від інших процесів розвивається відповідно до певної логіки. Вчений у структурі мислення виділяв наступні логічні операції: порівняння, аналіз, синтез, абстракція і узагальнення [44]. Порівняння розкриває тотожність і відмінність речей.

Аналіз – це розділення предмета, уявне або практичне, на його складові елементи з подальшим їх порівнянням. Синтез є побудовою цілого з аналітично заданих частин. Аналіз і синтез здійснюються разом, сприяють глибшому пізнанню дійсності. Абстракція - це виділення будь-якої сторони або явища, які в дійсності як самостійні не існують. Узагальнення виступає як з'єднання істотного (абстрагування) і зв'язування його з класом предметів і явищ. Поняття стає однією з форм уявного узагальнення.

Конкретизація виступає як операція, зворотна узагальненню. Вона проявляється, наприклад, в тому, що із загального визначення – поняття – вона виводиться судження про приналежність одиничних речей і явищ певного класу [34, с. 31].

Одним з перших спробував сформулювати відповідь на питання «Що таке творче мислення?» Дж. Гілфорд. Він вважав, що творчість мислення пов'язана з домінуванням в ньому чотирьох особливостей [55, с. 24].

1. Оригінальність, нетривіальність, незвичайність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди і скрізь прагне знайти своє власне, відмінне від інших рішення.

2. Семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці.

3. Образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінити сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, приховані від спостереження сторони.

4. Семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність продукувати різноманітні ідеї в невизначеній ситуації.

Ю. Тамберг розглядав творче мислення як вид мислення, пов'язаний із створенням або відкриттям чогось нового. На його думку, поняття «творче мислення» охоплює розумові процеси, що призводять до отримання рішень, створення незвичайних і оригінальних ідей, узагальнень, теорій, а також художніх форм. Воно створює нові ідеї, новий погляд на речі, пов'язує певні предмети або образи так, як їх раніше не пов'язували [68].

Творче мислення – пізнання чогось нового, складова частина інтелекту, це здатність знаходити принципово нові, унікальні рішення. Іноді творче рішення є результатом реорганізації давно відомих фактів в нову схему, а іноді являє собою абсолютно нову думку, яка до цього моменту нікому не приходила в голову [13].

Е. Ільїн виділяє такі основні характеристики творчого мислення [26].

1. Пильність в пошуках: в потоці зовнішніх подразників більшість людей зазвичай сприймають лише те, що вкладається в «координатну сітку» вже наявних знань і уявлень, а іншу інформацію несвідомо відкидають. На сприйняття впливають звичні структурні установки, оцінки, почуття, а також комфортність по відношенню до загальноприйнятих поглядів і думок. Для творчого мислення характерна здатність побачити те, що не вкладається в рамки раніше засвоєного.

2. Здатність до згортання розумових операцій: в процесі мислення потрібен поступовий перехід від однієї ланки в ланцюзі міркувань до іншої. Іноді через це не вдається уявним поглядом охопити всю картину цілком, всі міркування.

3. Здатність до перенесення: досить істотна здатність застосувати навички, набуті під час вирішення одного завдання, до вирішення іншого, тобто вміння відокремити специфічний аспект проблеми від неспецифічного, що переноситься в інші області. Це, по суті, здатність до вироблення узагальнюючих стратегій. Пошуки аналогій – це і є вироблення узагальнюючої стратегії, необхідна умова перенесення досвіду або ідеї.

4. Швидкість мислення: широке розподілення уваги підвищує шанси на вирішення проблеми. Французький психолог Сур'є писав, щоб творити – треба думати швидко.

5. Цілісність сприйняття: цим терміном позначається здатність сприймати дійсність повністю, не дроблячи (на відміну від сприйняття інформації дрібними незалежними «порціями»). У процесі творчої роботи необхідно вміння відірватися від логічного розгляду фактів, щоб вписати їх в більш широкі картини.

6. Готовність пам'яті: коли людина шукає рішення проблеми, вона може розраховувати лише на ту інформацію, яку в даний момент сприймає, і яку може витягти з пам'яті, в таких випадках говорять про кмітливість, тобто про готовність пам'яті «видати» потрібну інформацію в потрібну хвилину. Готовність пам'яті – це одна з найважливіших умов продуктивного мислення.

7. Гнучкість мислення: гнучкість мислення означає здатність швидко і легко переходити від одного класу явищ до іншого, далекого від першого за змістом, відсутність гнучкості називають інертністю, ригідністю.

8. Гнучкість інтелекту: існує також така гнучкість, як здатність вчасно відмовитися від скомпрометованої гіпотези. Тут потрібно підкреслити слово «вчасно». Якщо занадто довго стояти на своєму, виходячи з привабливої, але

удаваної ідеї, буде втрачено час. А надто рання відмова від гіпотези заважає привести до того, що буде упущена можливість вирішення. Особливо важко відкинути гіпотезу, якщо вона своя, придумана самостійно, зусиллями власної думки. Здатність переступити через такі невидимі, але міцні шлагбауми і є гнучкість інтелекту.

8. Здатність до оціночних дій: надзвичайно важлива здатність до оцінки, до вибору однієї з багатьох альтернатив до її перевірки. Оціночні дії проводяться не тільки по завершенні роботи, але і за її ходу; вони служать віхами на шляху творчих шукань, що відокремлюють різні етапи і стадії творчого процесу.

9. Швидкість мовлення.

10. Здатність до доведення справи до кінця.

11. Професійні здібності.

Що може завадити людині бути творчою особистістю? На дане питання дають свою відповідь Г. Ліндсей, К. Холл, Р. Томпсон. Вони довели, що серйозною перешкодою на шляху до творчого мислення можуть виступати не тільки недостатньо розвинені здатності, але й:

– схильність до конформізму, що виражається в домінуючому над творчістю прагненні бути схожим на інших людей, не відрізнятися від них в своїх судженнях і вчинках;

– боязнь опинитися «білою вороною» серед людей, здатися дурним або смішним у своїх судженнях.

Обидві зазначені тенденції можуть виникнути у дитини в ранньому дитинстві, якщо перші її спроби самостійного мислення, перші судження творчого характеру не знаходять підтримки в оточуючих дорослих людей, викликають у них сміх або засудження, супроводжуються покаранням або нав'язуванням дитини з боку дорослого як єдино «правильних» найбільш поширених, загальноприйнятих думок.

О. Запорожець виділяє три основні підходи до проблеми творчих і інтелектуальних здібностей [22]:

– як таких творчих здібностей немає. Головну роль в детермінації творчого мислення відіграють мотивації, цінності, особистісні риси. Інтелектуальні здібності виступають як необхідні, але не достатні умови творчої активності особистості;

– високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень розвитку творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психологічної активності немає;

– творча здатність – креативність – є незалежним від інтелекту фактором

Головною операцією, яка «працює» в ході творчого процесу, є операція порівняння.

Так як одна з ознак творчості – це створення нових корисних комбінацій, то уява, що створює ці комбінації, є основою творчого процесу.

З цього випливає, що уява – це необхідний елемент творчої діяльності, який забезпечує:

– побудову образів продуктів праці;

– створення програми поведінки в невизначених проблемних ситуаціях та засобів створення образів, які замінюють активну діяльність (тобто моделювання процесів або об'єктів).

Важливий компонент творчого мислення – це оригінальність. Вона виражає ступінь несхожості, нестандартності, несподіванки пропонованого рішення серед інших рішень.

У своїх дослідженнях Ж. Піаже, А. Леонт'єв, П. Гальперін, Л. Занков, В. Давидов, Р. Немов, Є. Рогов довели, що творче мислення не завжди пов'язане тільки з одним з видів мислення, скажімо, словесно-логічним, воно цілком може бути і практичним і образним.

Вивчення дитячого творчого мислення проходило в декількох напрямках. У фундаментальних дослідженнях А. Валлона, Ж. Піаже, Л. Занкова розглядалися особливості прояву творчого мислення по відношенню до розвитку і формування логічних структур інтелекту.

П. Гальперін, Н. Талізін досліджували творче мислення з позиції формування творчих розумових дій та операцій, які забезпечують можливості розв'язання творчих завдань «в умі», у яких розвиток розумових дій чітко представлений на основі психологічних закономірностей інтеріоризації.

Ідеї В. Давидова щодо формування творчого інтелекту на основі фундаментальних закономірностей становлення мислення як системи логічних структур було обґрунтовано у поширеній концепції високих рівнів узагальнення як основи розвитку творчого інтелекту дітей.

Особливості розв'язання творчих проблем, як прояв творчого мислення, виконані у системі гештальт-психології (М. Вертгеймер, К. Дункер та ін.), а також у вітчизняній психології (В. Брушлинський, Я. Пономарьов, К. Славська, О. Тихомиров та ін.).

Фундаментальне дослідження особливостей формування культури творчого мислення старших дошкільників здійснено О. Ніколаєвою. Нам близька позиція автора, яка трактує творче мислення старшого дошкільника як усвідомлений, цілеспрямований і керований процес, пов'язаний з пошуком дитиною власного варіанту вирішення проблеми (завдання) і створенням шляхом фантазування творчого продукту дитячої діяльності як результату його творчого мислення [51, с.45].

Творче мислення ґрунтується на фантазуванні. У малюків величезна потреба в нових враженнях, можливість же їх переробки і активного засвоєння мала. У психіці дитини виникає конфлікт між надлишком зовнішньої інформації та браком засобів, необхідних для розуміння і пояснення навколишнього. У цих умовах дитячий мозок неодмінно повинен протиставити зовнішньому потоку інформації, що обрушується на нього. Саме таким засобом стає уява, що потребує розвитку [19].

Творчий процес (ще не творче мислення) дитини в дошкільний період носить наочно-дійовий характер і залежить від розвиваючої діяльності батьків, від сімейного виховання. Для дітей дошкільного віку властиво

наочно-дієве мислення і дитина успішно фантазує при опорі на сприйняття, що було доведено дослідженнями психологів (Л. Виготського, А. Дудецького, О. Дьяченко та ін.).

Позиція О. Ніколаєвой узгоджується з тезою Л. Виготського про те, що головним механізмом продуктивного мислення є здатність комбінувати образи життєвого і культурного досвіду на основі асоціації і дисоціації [51]. Психологи відзначають, що для створення нових образів необхідна організація внутрішнього взаємозв'язку між мисленням, уявою, довільністю і вільною діяльністю. Завдяки цьому взаємозв'язку, уява робить повне коло: від накопичення, переробки вражень про реальну дійсність до етапу виношування і оформлення продуктів уяви в реально існуючі результати творчості, які знову впливають на людину.

Сучасна психофізіологія також знаходиться в пошуку причин виникнення творчого мислення, уточнюючи функції, що належать лівій і правій півкулі головного мозку. На думку нейрофізіологів (І. Бехтерева, С. Данько, С. Медведєва) ліво- і правопівкульне мислення мозку людини в період з 5 до 7 років стабільно не сформоване, і традиційний поділ мислення на «лівопівкульне» і «правопівкульне» не дає ефективного творчого результату.

Д. Ельконін вказував на те, що до дітей треба застосовувати підхід повнопівкульне мислення через гармонійну освіту, щоб вони могли вести більш творче і повноцінне життя. Швидкість мислення у дитини 5-7 років не може бути повним внаслідок неглибоких нервових збуджень. Гнучкість – з тієї ж причини носить скоріше пластичний, ніж емоційний характер. А ось оригінальність, розвиток і переробка ідей, асоціювання проявляються в той мірі, яка властива дітям старшого дошкільного віку. Ці складові творчого інтелекту досліджувалися засновниками і послідовниками теорії розв'язання винахідницьких завдань (Г. Альтшуллер, І. Мурашківська, Т. Сидорчук, А. Страунінг, Ю. Тамберг, М. Шустерман, З. Шустерман). Науковці довели, що продукти творчої діяльності дітей ніколи не повторюються, вони завжди

були унікальними, єдиними у своєму роді, як в індивідуальній, так і в колективній творчій діяльності [23; 26].

Актуальною на сучасному етапі є проблема дослідження умов формування творчого мислення дітей. Так, Д. Нікітін вважає, що створення умов успішного розвитку творчих здібностей треба починати з раннього дитинства. Очевидно, що формування таких умов має здійснюватися як вдома, так і в дитячому садку.

В якості таких умов Д. Нікітін висуває наступні положення:

- ранній початок розвитку творчих здібностей, з дня народження дитини необхідно готувати ґрунт для функціонування творчого мислення;
- оточити дитину таким середовищем і системою відносин, які б стимулювали різноманітну творчу діяльність;
- максимальна напруга сил, які впливають з самого характеру творчого процесу;
- надання дитині більшої свободи у виборі діяльності, способів роботи, чергуванні справ, тривалості занять;
- ненав'язлива, розумна, доброзичлива допомога дорослого [52, с. 67].

Д. Треффінгер пропонує наступні рекомендації щодо вироблення в дітей творчих здібностей (по книзі «Обдаровані діти»):

- не займайтеся настановами, допомагайте дітям діяти незалежно. Не давайте прямих інструкцій щодо того, чим вони повинні займатися;
- не робіть поспішних припущень. На основі ретельного спостереження і оцінки визначайте сильні і слабкі сторони дітей, не слід покладатися на те, що вони вже мають певні базовими знаннями і навичками;
- не стримуйте ініціативи дітей і не робіть за них те, що вони можуть зробити самостійно;
- навчіться не поспішати з винесенням судження;
- привчіть дітей до навичок самостійного вирішення проблем, дослідження та аналізу ситуацій;

- використовуйте важкі ситуації, що виникли у дітей як галузь застосування отриманих навичок у вирішенні завдань;
- допомагайте дітям навчитися управляти процесами засвоєння знань;
- підходьте до всього творчо [59].

Цінність даної точки зору в тому, що автори в методиці розвитку творчого мислення спираються на вікові особливості функціонування різних психічних процесів у дітей.

Н. Богоявленська, Д. Менджеричька в якості головної умови розвитку творчого мислення розглядали наявність проблемної ситуації, так як без неї нова задача не в змозі активізувати мислення і тим самим здійснити сприятливий вплив на отримання нових знань навіть в тому випадку, коли ця задача зрозуміла дітям. Проблема ситуація, котра стимулює розумову діяльність дітей, допомагає забезпечити той дієвий стан мозку, котрий являється необхідною умовою для створення нових зв'язків [45].

Проблемна ситуація науковцями розглядається як одна із головних умов виникнення пізнавальної потреби. Проблема, яка виникла на основі власної діяльності дошкільника має більшу стимулюючу силу, що позитивно впливає на «прийняття» її дитиною, тому і діяльність, підкорюючись досягненню цієї мети набуває активного, цілеспрямованого характеру.

На сьогоднішній день інтенсивність досліджень творчого мислення все більше зростає. Створюються нові діагностичні завдання, які дозволяють виявити рівень розвитку творчого мислення, глибше вивчаються процеси творчості дітей та підлітків, розробляються перші навчальні програми формування творчих здібностей, визначаються оптимальні форми і методи розвитку творчого мислення дітей.

Одним з нових напрямків у розвитку педагогічної науки є соціоігровий підхід, запропонований Є. Шулешко, розвинений Д. Белухіним до рівня особистісно-орієнтованої педагогіки. Сутність соціоігрового підходу до розвитку творчого мислення дітей і до розуміння дитячої творчості полягають в тому, що творчі цілі і завдання дітей стають цілями і завданнями

дорослих – педагогів, батьків; творчість передбачає відмову від авторитарності, регламентації, примусу, заорганізованості і тотального контролю за дітьми; творчість виходить від дітей, приносячи радість дитині і оточуючим його людям, воно добре і корисне; творчість виникає в спільну діяльність і в процесі вільного співробітництва дітей і дорослих.

Навчання через творчість, через розв'язання нестандартних завдань веде до виявлення талантів, розвиває здібності дітей, їх впевненість у своїх силах. Пошук оптимальних форм і методів розвитку творчого мислення спонукає практиків використовувати серед сучасних інновацій в дошкільній освіті саме ті методики та технології, які не тільки ефективні, але і захоплюючі. До таких технологій відноситься технологія ТРВЗ.

1.2. Значення та особливості використання теорії рішення винахідницьких завдань в освітньому процесі дошкільного навчального закладу

У світовій педагогічній практиці існує цілий ряд технологій з розвитку творчого мислення дітей. Сучасні високі вимоги до якості навчально-виховного процесу у дошкільному закладі зумовили виникнення та впровадження ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач). Багато прийомів мислення, якими ми звикли користуватися, входять в систему ТРВЗ. Зародившись в технічній науці, в наші дні вона увійшла в різні сфери людської діяльності: рекламу, бізнес, політику, менеджмент, мистецтво, економіку.

Оскільки в педагогічній діяльності існує також велика кількість завдань, то природним чином ТРВЗ знайшла своє відображення і в педагогіці.

У 1940-х роках Г.Альтшуллер розробив Теорію розв'язання винахідницьких завдань для допомоги інженерам у вирішенні технічних проблем. Далі було вирішено використовувати основи ТРВЗ у викладанні

точних наук. Послідовники і однодумці Генріха Сауловича розвивали і впроваджували ТРВЗ в освітній процес. В кінці 1980-х років сформувалася ТРВЗ-педагогіка, як науковий педагогічний напрямок. Її задумом визначається ідея поєднання педагогічної науки і теорії розв'язання винахідницьких задач з метою визначення алгоритмів створення інструментальних методів побудови системи засобів розвитку (саморозвитку), навчання (самонавчання) і виховання (самовиховання) на основі цілісного розуміння сутності цих процесів відповідно до загальних законів розвитку систем [15].

ТРВЗ набула широкого поширення при навчанні дітей різного віку, її елементи включені в навчальні програми ряду дошкільних, середніх та вищих навчальних закладів України. Крім того, ТРВЗ застосовується в коледжах і університетах США, Японії, В'єтнаму, Франції та інших країн. У наш час у лабораторії «ТРВЗ-педагогіки України» (м. Одеса) на основі теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) розроблено систему випереджаючої педагогіки. Її мета – формування культури мислення людини як цілеспрямованого процесу виконання розумових операцій для отримання найбільш ефективних способів розв'язання проблемних ситуацій. Послідовником і продовжувачем справи Г. Альтшуллера став М. Шустерман, який впровадив ТРВЗ спочатку в роботу школи, а потім і дошкільних навчальних закладів.

Теорія рішення винахідницьких задач (ТРВЗ) – це наука про розвиток систем і про ефективне мислення взагалі, в будь-якій області творчості. Ще ТРВЗ називають прикладною діалектикою, а іноді називають «загальною теорією сильного мислення» або «загальною теорією творчості» Головна відмінність ТРВЗівського мислення від інших видів мислення - це свідоме управління процесом мислення, це мислення за алгоритмами, це мислення за законами і правилами. Якщо ми навчимося керувати розумом, то будемо управляти і нашим життям [2].

Основним її інструментом став алгоритм розв'язання винахідницьких завдань (АРВЗ). Головна ідея технології Г. Альтшуллера полягає в тому, що оволодіння навичками виконання розумових операцій відбувається через систему вправ, певну послідовність виконання розумових операцій, слідування принципам та правилам творчої діяльності, що дозволяє успішно аналізувати і вирішувати будь-яку проблему, творчу задач[4; 5; 6].

Ю. Гіппенрейтет зазначав, що на відміну від методик, які становлять сукупність окремих прийомів, ТРВЗ є цілісною, самодостатньою технологією і суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості [6].

ТРВЗ може бути використана для формування творчого мислення як свідомої, цілеспрямованої та керованої розумової діяльності. Згідно досвіду активного впровадження методу ТРВЗ в педагогічну практику, починаючи з самих перших кроків цілеспрямованого навчання дітей творчості показує, що навчити дітей творчо мислити можливо і необхідно. Послідовна робота за методикою ТРВЗ формує особливий стиль мислення, який характеризується умінням аналізувати проблему та знаходити її розв'язання [12].

Найголовніша мета, яку ставить перед собою ТРВЗ-педагог, це формування у дітей творчого мислення, тобто виховання творчої особистості, підготовленої до стабільного вирішення нестандартних завдань в різних галузях діяльності. Він вимагає певної підготовки вихователя, його щирого бажання творити, шукати і знаходити нове, нетрадиційне, здавалося б, в буденному [61].

Мета ТРВЗ як педагогічної технології [18]:

- розвиток у дитини природної потреби пізнання навколишнього світу, закладеної природою;
- формування системного діалектичного мислення (сильного мислення), заснованого на законах розвитку;
- формування навичок самостійного пошуку та отримання потрібної інформації;

– формування навичок роботи з інформацією, яку дитина отримує з навколишньої дійсності стихійно або в результаті цілеспрямованого навчання;

– виховання певних якостей особистості.

Ідеологічна основа пов'язана з діалектичними поглядами: еволюція системи освіти відбувається відповідно до об'єктивних законів розвитку систем; компоненти усвідомлених і керованих технологій мислення можуть бути сформовані в результаті спеціально організованої навчальної діяльності.

Психологічна основа – розуміння процесу творчого мислення як єдності і взаємодії логічного та емоційно-образного компонентів [4].

Зміст технології: методологія формування усвідомлених і керованих технологій розумової діяльності; процес пошукової, винахідницької, творчої діяльності.

Форма навчання – навчальний діалог на основі суб'єкт-суб'єктних відносин. Оскільки в результаті навчання прийомам ТРВЗ повинна бути активна позиція і дитини і вихователя, то в основі взаємодії між ними можлива тільки педагогіка співробітництва.

У процесі використання ТРВЗ-технології в навчальній діяльності, у дітей повинні формуватися такі знання і вміння.

Розвиток системного і асоціативно-образного мислення: застосовувати знання про системи, їх властивості та функції для опису різних об'єктів; використовувати знання про властивості та функції систем для вирішення простих винахідницьких задач; встановлювати взаємозв'язки між різними системами; виявляти різні властивості систем в різних взаємодіях і над системою; прогнозувати зміни систем в часі (лінія минуле – теперішнє – майбутнє); визначати, що і як можна дізнатися про систему; працювати з різними видами інформації.

Розвиток уяви: використовувати різні методи для створення казок; отримувати фантастичні ідеї різними способами; змінювати властивості, функції, структуру систем за допомогою прийомів фантазування;

застосовувати прийоми фантазування для вирішення простих винахідницьких задач.

Методика розв'язання задач [14]: виділяти і формулювати протиріччя; виділяти суперечливі властивості; знаходити частину системи, в якій виникло протиріччя; виділяти взаємозв'язки і взаємодії, що викликають протиріччя; формулювати ідеальне рішення; мобілізувати ресурси; прогнозувати наслідки пропонованих змін; вирішувати прості винахідницькі завдання за схемою; підбирати інформацію для навчальних завдань; формулювати завдання; пояснювати різні явища.

Основні принципи ТРВЗ полягають у наступному.

1. Життя – найвища цінність.
2. Початок всього – ідея.
3. Дотримання законів діалектики и логіки, системного підходу та функціонального аналізу, розвиток систем та законів психології.
4. Свідомий відхід від стереотипів мислення, для рішення творчих завдань застосовуються ТРВЗ, правила, прийоми та способи вирішення протиріч.
5. Принцип «Сам»: людина повинна сама и завжди виконувати закони честі, сама собі допомагати, сама про себе хвилюватися, сама себе охороняти. Сама приймати рішення, сама побачити, сама зробити відкриття, сама відчувати, сама здогадатися, сама обрати, сама зробити. У педагогіці принцип «сам» відповідає природньому прагненню дитини до самостійності. Дитина краще усвідомлює та запам'ятовує, те що сама для себе відкрила, сама здогадалася.
6. Уява та фантазування – основа будь-якої творчої діяльності. Саме з них розпочинається навчання за методикою ТРВЗ и дітей, і дорослих.
7. Немає такої шкоди, яку б, хоча б частково, неможна було б обернути на користь и навпаки.

8. Супер ефекти ТРВЗ: впевненість в тому, що можна вирішити будь-яку задачу; кожна дитина може вирішувати надзвичайно складні задачі, володіючи запропонованими прийомами рішення задач.

10. Ідеологія ТРВЗ: радість в житті можлива, кожен день може і винен бути щасливим! Навчатися треба із задоволення! ТРВЗ – це активна оптимістична життєва позиція, яка допомагає дати відповідь на запитання: «Що я хочу?», «Хто я є?», «Що потрібно робити?», «Навіщо це робити?», «Як робити?», « З чого робити? ».

На думку А. Брушлинського, досвід практичного використання ТРВЗ у навчально-виховному процесі ДНЗ дає вражаючі результати в плані розвитку уяви, фантазії, творчості дітей [13].

Програма ТРВЗ для дошкільнят – це програма колективних ігор і занять з докладними методичними рекомендаціями для вихователів. Всі заняття та ігри припускають самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності. Вони вчать дітей виявляти суперечливі властивості предметів, явищ і розв’язувати ці протиріччя. Вирішення протиріч – ключ до творчого мислення [23].

Програма ТРВЗ дає вихователям і дітям методи та інструменти творчості, які освоює людина незалежно від свого віку. Володіючи єдиним інструментом, діти і дорослі можуть легше знайти спільну мову, зрозуміти один одного.

Особливий розділ ТРВЗ – курс розвитку творчої уяви (далі РТУ). Саме цей розділ використовується в дитячому садку. Вихідним положенням ТРВЗ концепції по відношенню до дошкільника є принцип природовідповідності навчання, спирається на природу дитини. Крім того, ця концепція цілком побудована на положенні Л. Виготського про те, що дошкільник приймає програму навчання в тій мірі, в якій вона стає його власною [5].

Для дітей середнього і старшого дошкільного віку характерна безпосередність, емоційність, фантазія. Методи ТРВЗ допомагають навчити дітей демонструвати свої знання [54].

Завдання ТРВЗ – не замінювати основну освітню програму, а максимально збільшити її ефективність. На базі будь-якої програми, за якою працює вихователь, можна використовувати на практиці методи і прийоми ТРВЗ [49].

Г. Альтшуллер наголошував, що основним засобом роботи з дітьми є педагогічний пошук. Якщо дитина ставить запитання, не потрібно одразу давати готову відповідь. Необхідно спонукати дитину до міркування і за допомогою навідних запитань підвести її до самостійної відповіді.

Мислити дитина починає тоді, коли бачить протиріччя, «таємницю подвійного». Вихователь повинен спонукати дитину знаходити протиріччя і вчити їх вирішувати [6].

Особливо цінно, що методи ТРВЗ дозволяє педагогам створити умови для розвитку у дітей умінь вирішувати міжособистісні проблеми. Експериментальна діяльність показує, що використання ТРВЗ-технології є ефективним інструментом розвитку дошкільників і забезпечує успішне навчання в школі [46].

Дошкільний вік унікальний, бо як сформується дитина, таке буде її життя, саме тому важливо не упустити цей період для розкриття творчого потенціалу кожної дитини. Адаптована до дошкільного віку ТРВЗ-технологія дозволить виховувати і навчати дитину під гаслом «Творчість у всьому!» [32].

Незамінними помічниками в роботі з дітьми стають ігри по РТУ, розроблені фахівцями з ТРВЗ [47]. У фантазії дитини немає обмежувальних рамок, а завдання дорослих навчити дитину керувати своєю фантазією і зберегти це на все життя. ТРВЗ створює принцип, який допоможе знайти вихід з будь-якої ситуації, а реалізація творчого мислення ґрунтується на використанні різних методів творчого мислення. Деякі засоби розвитку творчого мислення можна використовувати під час підготовки до занять, прогулянок, екскурсій, виховних заходів. Застосування цих засобів розкриває

технологію розумового процесу, виховує наполегливість, самоповагу, самостійність мислення.

Виділяють такі методи розвитку творчого мислення.

1. Метод спроб і помилок. Суть методу полягає у розв'язанні проблемного завдання через добір різноманітних варіантів рішення.

2. Метод контрольних запитань. Цей метод є удосконаленим варіантом методу спроб і помилок, а також одним з методів активізації творчого мислення. Метою методу є за допомогою навідних запитань підвести дітей до виконання поставленого завдання.

3. Метод фокальних об'єктів або метод каталогу – є одним з методів активізації творчої думки, який допомагає зняти психологічну інерцію й віднайти оригінальні способи вирішення. Визначається будь-який реальний об'єкт з метою його вдосконалення.

За допомогою МФО розв'язуються такі завдання.

1. Придумати щось нове, видозмінюючи або поліпшуючі реальний об'єкт.

2. Познайомити дітей з новим або закріпити раніше отримані знання, розглядаючи предмет з незвичного боку.

3. Проаналізувати художній твір або картину.

4. Скласти розповідь чи казку про об'єкт, який розглядається.

Зазначений метод можна використовувати під час таких видів роботи.

1. Розглянути всі словосполучення: знайти для них реальний аналог у природі, придумати фантастичний об'єкт.

2. Пригадати, у яких творах художньої літератури зустрічаються аналогічні предмети.

3. Скласти одне словосполучення та скласти про нього описову розповідь.

4. Складаючи розповідь про об'єкт у фокусі, використати дібрані визначення.

Найбільш відомим методом, що дає змогу зняти психологічну інерцію й отримати нові ідеї у мінімальній термін, є "*мозковий штурм*". Це побудований особливим чином колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання проблеми.

4. Метод синектики. Синектика – поєднання різнобічних несумісних елементів, передбачає застосування 4-х прийомів, які ґрунтуються на аналогіях: прямій, особистій (емпатії), символічній, фантастичній.

Розрізняють такі види прямої аналогії.

1. Аналогія за формою.
2. Компонентна аналогія.
3. Функціональна аналогія.
4. Аналогія за кольорами.
5. Аналогія за ситуацією, явищами та предметами.
6. Аналогія за властивостями.
7. Комплексна и пряма аналогія.

Комбінуючи різні види прямої аналогії, Г. Буш пропонує так званий метод гірлянд та асоціацій. Використовуючи метод гірлянд та асоціацій, можна дізнатися, що найбільше сподобалось чи запам'яталося дітям на святі, на прогулянці, у дитячому садку, у вихідний день.

Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом. Вона здатна будь-яку ситуацію перенести у казку, використати чарівництво, тобто уявити, яким чином вирішили б цю проблему казкові персонажі.

Дошкільнята висловлюють незвичні ідеї, якщо запропонувати їм описати, як вони собі уявляють: казковий дитсадок; казкове заняття, прогулянку, обід; фантастичний вихідний, вечір, свято.

У таких описах діти інтуїтивно передаються свої потаємні думки та бажання.

Помічено, що навчання нової справи або закріплення навичок відбувається більш продуктивно, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

5. Функціонально-ціннісний аналіз – *метод зменшення виробничих витрат*; для дошкільнят - запитання «Що й навіщо? Що можна робити ним? Чим може слугувати?»

6. Моделювання маленьких чоловічків (ММЧ). Ігри з використанням «маленьких чоловічків» допоможуть пояснити і змоделювати внутрішню будову предметів й речей, фізичну суть явищ и процесів, що відбуваються у живій та неживій - природі (наприклад, як з води утворюється пара). Суть методу полягає у тому, що необхідно уявити: всі предмети, об'єкти, явища, що складаються з безлічі маленьких чоловічків, причому живих, мислячих. Цей метод допоможе у доступній формі пояснити дітям процес перетворення різних речовини і навіть утворення електричного струму.

7. Метод морфологічного аналізу з'явився в середині 30-х років ХХ століття, завдяки швейцарському астрофізику Ф. Цвіккі, який використовував його виключно для вирішення астрофізичних завдань. Мета цього методу - виявити всі можливі факти вирішення даної проблеми, які при простому переборі могли бути втрачені.

Зазвичай для морфологічного аналізу будують таблицю (дві осі) або ящик (більше двох осей). На осях беруть основні характеристики даного об'єкту і записують можливі їх варіанти по кожній осі. Наприклад, винаходимо новий стілець. На одній (вертикальній) осі відкладені можливі форми, на іншій (горизонтальній) – можливий матеріал, з якого він може бути зроблений.

Потім вибираються різні поєднання елементів різних осей (скляний квадратний стілець – для принцеси, він красивий, зручний, але може легко розбитися; залізний круглий стілець – для піаніста, на ньому можна легко повернутися, так як він крутиться, але важко зрушити з місця).

Перебираються всі можливі варіанти. В продуктивної діяльності діти зображують кожен винайдений новий стілець. Можна запропонувати дітям придумати нове ліжко, килим, гру (в останній по одній осі можна викласти

частину тіла, за допомогою якої можна грати, а на іншій – пристосування для гри: м'яч, ракетка, скакалка).

Наведемо приклад застосування методу з використанням «ящика», тобто таблиці.

Щоб створити новий образ будь-якого об'єкта, потрібно виділити якомога більшу кількість критеріїв і характеристик цього об'єкта по кожному з критеріїв. Як показує практика, найкраще починати роботу за методом морфологічного аналізу з казкових образів. Наприклад, необхідно створити новий образ Івана-царевича. Наша уява малює нам образ хлопчини, доброго, сміливого, сильного, красивого. Не будемо поки відмовлятися від даного способу. Виділимо основні критерії, за якими можна охарактеризувати цей казковий персонаж: вік, місце проживання, зовнішній вигляд, засіб пересування, одяг.

Чим більше критеріїв вибрано, тим більш детально буде описаний новий образ. В їх число можна внести звички героя, хоббі, особливості спілкування, особливості частин тіла, колір волосся, очей. Характеристик по кожному з критеріїв також може бути багато.

8. Метод діанетики Цей метод дає можливість навчити дітей знаходити суттєві ознаки в предметі, класифікувати предмети і явища за загальними ознаками, слухати і чути відповіді інших, будувати на їх основі свої питання, точно формулювати свої думки.

Правила гри: загадується об'єкт тваринного або рукотворного світу, діти задають питання про цей об'єкт. На питання можна відповідати тільки «так» або «ні». Вихователь звертає увагу дітей на те, що перші питання повинні бути найбільш загальні, які об'єднують одразу декілька ознак. Як правило, перше питання: це живе? Залежно від відповіді перебираються загальні категорії предметів і явищ. Наприклад, якщо задуманий об'єкт з живого світу, то такі питання повинні відображати категорії живого світу: це людина? це тварина? це птах? це риба? Коли загальна категорія встановлена, задаються більш конкретні питання про складові характеристики цієї

категорії. Наприклад, якщо вибраний об'єкт є твариною, то запитати можна домашня чи дика тварина? хижа? трав'яїдна? і т.д. Далі йдуть питання, засновані на припущеннях, до тих пір, поки об'єкт не буде вгаданий.

9. Метод Робінзона формує вміння знаходити застосування здавалося б зовсім непотрібного предмету. Може проводитися в ході гри «Аукціон» в старшій групі. Вихователь пропонує дітям предмет (наприклад, фант від жуйки, ковпачок від ручки) і просить придумати йому якомога більше застосувань. Предмет «продається» тому, хто зробив останню пропозицію.

Наступний варіант використання цього методу: вихователь пропонує дітям уявити себе на безлюдному острові, де є тільки (можливі варіанти: скакалки, биті лампочки, жуйки, порожні консервні банки). Необхідно вижити на цьому острові, використовуючи тільки цей предмет. (Уявіть, що на острові є тільки багато жуйок. Як, використовуючи тільки їх, вижити протягом багатьох років? Адже потрібно і житло, і одяг, і їжа.) Діти придумують варіанти одягу з обгортки і фантиків, будують будинки з жуйок тощо.

10. Метод системного оператора. Світ системний. Будь-який об'єкт можна розглядати як єдине ціле (систему), можна подумки поділити його на частини, кожен частину можна поділити на ще більш дрібні частини. Всі системи існують в часі. Вони стикаються, взаємодіють одна з одною, впливають одна на одну.

Однією з найважливіших завдань навчання є завдання закріплення та систематизації отриманих знань. У теорії формування сильного мислення (один із напрямів ТРВЗ) є таке поняття: системний оператор. Робота з системним оператором передбачає формування у дитини вміння аналізувати і описувати систему зв'язків будь-якого об'єкта матеріального світу: його призначення, динаміку розвитку в певний відрізок часу, ознаки і будову та ін.

Кожен об'єкт матеріального світу має своє минуле, сьогодення і майбутнє. Крім того, кожен об'єкт має свій набір властивостей і якостей, які можуть змінюватися з плином часу. Якщо розглядати об'єкт матеріального

світу, як систему, що складається з певних складових, що мають певні властивості і якості, то даний об'єкт, в свою чергу, буде частиною іншої системи, ширшої за своєю будовою. Так, наприклад, пылосос – це система, що складається із таких частин, як корпус, шланг, щітка. У свою чергу, пылосос є частиною системи «побутова техніка».

Таким чином, діти вчатьсЯ робити системні розкладки, аналізувати і описувати систему зв'язків між об'єктами навколишньої дійсності, будувати різного роду класифікації по виділеній ознаці.

Технологія ТРВЗ користується ще багатьма методами і прийомами (аглютинація, гіперболізація, акцентування тощо), що успішно застосовуються в навчанні дітей дошкільного віку. Вона дозволяє розвивати уяву, фантазію дітей, дозволяє підносити знання в захоплюючій і цікавій для них формі, забезпечує їх міцне засвоєння і систематизацію, стимулює розвиток мислення дошкільників, прояв творчості як дітьми, так і педагогами.

ТРВЗ працює на принципах педагогіки співробітництва, ставить дітей і педагогів в позицію партнерів, стимулює створення ситуації успіху для дітей, тим самим, підтримуючи їхню віру в свої сили і можливості, інтерес до пізнання навколишнього світу.

Отже, оволодіння творчою діяльністю та розвиток творчого мислення дитини може відбуватись ефективно за умови застосування у навчально-виховному процесі технології ТРВЗ.

1.3. Особливості розвитку творчого мислення дошкільників на засадах використання теорії рішення винахідницьких завдань

Педагоги в пошуку шляхів і способів творчого розвитку дітей звертаються до різних сфер людського знання. Так були з'єднані ТРВЗ (теорія рішення винахідницьких задач) і практика навчання і виховання дошкільнят.

ТРВЗ – технологія є однією зі складових теорії розвитку творчої особистості, поряд з РТВ (розвитком творчої уяви) і методами активізації мислення (МММ).

Мета ТРВЗ – не просто розвинути фантазію дітей, а навчити їх мислити системно з розумінням процесів, що відбуваються, дати в руки вихователям інструмент по конкретному практичному вихованню у дітей якостей творчої особистості, здатної розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, вирішувати свої маленькі проблеми.

ТРВЗ для дошкільнят – це система колективних ігор, занять, покликана не змінювати основну програму, а максимально збільшувати її ефективність.

Принципи педагогічного впливу на формування творчого мислення дошкільнят сформульовані С. Гін. Принцип свободи вибору. У будь-якому навчальній або виховній дії надавати дитині право вибору. Принцип відкритості. Надавати дитині можливість працювати з відкритими завданнями (які не мають єдино правильного рішення). В умовах творчого завдання закладаються різні варіанти вирішення. Принцип діяльності. У будь яке творче завдання включати практичну діяльність. Принцип зворотного зв'язку. Регулярно контролювати процес засвоєння дітьми розумових операцій, тому що в нових творчих завданнях є елементи попередніх. Принцип ідеальності. Творчі завдання не вимагають спеціального обладнання і можуть бути частиною будь-якого виду діяльності. Реалізація цих принципів дозволяє максимально використовувати можливості знання і інтереси дітей

Основним завданням використання ТРВЗ-технологій на заняттях в дитячому саду є прищеплення дитині радості творчих відкриттів. Як зазначає Т. Сидорчук, для вирішення цього завдання необхідно створення таких умов.

Умови для оптимального розвитку творчих здібностей дитини.

1. Створення безпечної психологічної бази дитини в її пошуках, до якої вона могла би повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями.

2. Підтримка здатності дитини до творчості і прояв співчуття до ранніх невдач. Неприпустимість несхвальної оцінки творчих спроб дитини.

3. Терпимість до дивних ідей, повагу цікавості, питань і ідей дитини. Відповідати на всі питання, навіть якщо вони здаються дикими або «за межею».

4. Надання дитині періодично, за бажанням залишитися одній, на самоті займатися своїми справами. Надлишок «шефства» може утруднити творчість.

5. Допомогти дитині будувати свою систему цінностей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями і їх носіями.

6. Допомога дитині в задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любов, повагу до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скована основними потребами, менше здатна досягти високого самовираження.

7. Допомогти дитині впоратися з розчаруванням і сумнівом, коли вона залишається одна в процесі незрозумілого одноліткам творчого пошуку: нехай вона збереже свій творчий імпульс, знаходячи нагороду в собі самій, і менше переживає про своє визнання оточуючими.

8. Спокійне, аргументоване пояснення, що на багато питань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібен час, а з її боку - терпіння. Дитина повинна навчитися жити в інтелектуальній напрузі, не відриваючи ідей, які її створюють.

9. Оцінка дитини, як творчої особистості. Показати її самоцінність, але не привчати виходити за рамки пристойності, відчувати цінність оточуючих, поважати чужу думку.

10. Підтримка дитини в самопізнанні, умінні не упускати скороминущу ідею. Прояв симпатії до перших незграбних спроб висловити таку ідею словами, зробити її зрозумілою для оточуючих.

11. Підтримка необхідної для творчості атмосфери, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальне тертя і впоратися з негативною реакцією однолітків[43].

Організація і проведення занять з ТРВЗ повинна відповідати наступним правилам.

1. Мінімум повідомлення інформації, максимум міркувань.
2. Оптимальна форма організації обговорення проблемних ситуацій - мозковий штурм.
3. Системний підхід (все в світі взаємопов'язане, і будь-яке явище має розглядатися в розвитку).
4. Включення в процес пізнання всіх доступних для дитини розумових операцій і засобів сприйняття (аналізаторів, причинно-наслідкових висновків зроблених самостійно, предметно-схематичною наочності і т.д.)
5. Обов'язкова активізація творчої уяви.

Досвідчені викладачі та розробники ТРВЗ-педагогіки (А. Гін, А. Нестеренко, Г. Іванов та ін.) рекомендують готуватися до кожного заняття з максимальною серйозністю, подумки програючи весь його хід. Необхідно прагнути до створення атмосфери вільної бесіди, не тиснути авторитетом, не перебивати дітей. Найчастіше захоплюватися їх відповідями і, при необхідності, відповіді дітей повторювати, непомітно змінюючи зміст в потрібну сторону.

На заняттях повинна бути розкута обстановка рівноправних людей і висока активність дітей. Бажано створити на заняттях ТРВЗ обстановку деякої винятковості («Ми всі майбутні таланти!») і навіть таємничості. Встановити цікаві традиції. Наприклад, нагородження за оригінальні ідеї. Вихователям завдання слід подавати у вигляді пригодницької або фантастично] ситуації, при розборі вирішення завдань завжди підкреслювати що у них містяться елементи ТРВЗ - Протириччя, Ідеальне Кінцеве Рішення, Ресурс.

А. Гін наголошував на думці, що кожен педагог повинен пам'ятати, що діти люблять вирішувати завдання, які їм не під силу. Не потрібно боятися давати їм такі завдання, нехай вони їх не вирішать, але це чудова можливість розвитку. «Розум народжується в боротьбі». На заняттях треба багато фантазувати і вирішувати багато цікавих і корисних, з точки зору дітей, завдань. Заняття по ТРВЗ «... це уроки мудрості і щастя творчості. Перш за все, треба створити у дітей мотивацію і бажання розвивати своє мислення».

[11]

В процесі проектування занять з дітьми А. Нестеренко рекомендує дотримуватися такої послідовності. Вибір теми заняття на основі «Базового компонента дошкільної освіти». При цьому не має значення, яка саме програма лежить в основі діяльності. Визначення виду заняття (вибір певної методики або комплексний варіант). Автор стверджує, що комплексний підхід - та форма роботи, яка забезпечує найбільшу активність дітей і свободу їх вибору. Крім того, в продуктивній діяльності, без якої комплексне заняття не обходиться, відбувається закріплення матеріалу і рефлексія. Формулювання програмового змісту. Вибір різноманітних інструментів навчання. Складання конспекту.

Для полегшення процесу сприйняття матеріалу на заняттях використовують спеціальну іграшку – героя заняття, який «допомагає» вихователю. Від її імені задаються проблемні питання, з нею проводяться навчальні діалоги по темі заняття. Іграшка активно висловлює свою думку, запитує і уточнює незрозуміле, часом помиляється, заплутується. Дитяче прагнення спілкуватися і допомагати їй суттєво збільшує активність і зацікавленість. Важливою умовою є – вибирати слід незвичайну і оригінальну іграшку. Наприкінці занять підводяться підсумки для того, щоб навчити дітей навичкам рефлексивного аналізу (Чим займалися? Що дізналися нового? Що було найцікавішим? Що залишилося незрозумілим?). Підсумки підводяться в найрізноманітніших формах: грі «Інтерв'ю», «Скарбничка новин», «Докажи пропозицію», Обговорення планів на

майбутнє («Ось ми сьогодні дізналися про ..., а в наступний раз дізнаємося ще і про .. . »), продуктивна діяльність і обговорення отриманих робіт. При цьому слід прагнути забезпечити природний перехід дітей від одного виду діяльності до іншого, зв'язавши зміст заняття з подальшими режимними процесами.

Прийоми роботи на заняттях з використанням ТРВЗ.

1. Вміння знаходити протиріччя або прийом виділення протилежних властивостей (в молодшому дошкільному віці діти визначають – добре чи погано і обґрунтовують: чому вони так вважають; в старшому дошкільному віці вирішують протиріччя).

2. Прийом *постановки питань* як один з показників творчих здібностей. (Гра «Данетки»).

3. Переформулювання – вміння виділяти в предметі нехарактерні для нього властивості.

4. Генерування ідей – творчий підхід до вирішення найрізноманітніших проблем. (Використання прийомів фантазування: в молодшому віці на конкретних прикладах або на казках; в старшому дошкільному віці, спираючись на життєвий досвід дітей).

Вибір тих чи інших методів або прийомів залежить:

- від віку дітей і від їх рівня розвитку;
- від змісту завдань, що стоять перед даними заняттям або побутової діяльністю;
- від оволодіння дітьми методами і прийомами рішення творчих завдань. Робота по системі ТРВЗ з дітьми дошкільного віку повинна здійснюватися поступово [12, с. 43].

Для вирішення ТРВЗ завдань можна виділити наступні етапи роботи.

I. На першому етапі заняття даються не як форма, а як пошук істини і суті. Дитину підводять до проблеми багатофункціонального використання об'єкта.

II. Другий етап – це «таємниця подвійного» або виявлення суперечностей в об'єкті, явищі, коли щось в ньому добре, а що погано, щось шкідливе, щось заважає, а щось потрібно. На цьому етапі використовують такі ігри, як: «Так – Не так», «Чорне – біле», «Навпаки», «Вгадай, що я загадала?»»

III. Наступний етап – розв'язання суперечностей.

Вирішення протиріч це важливий етап розумової діяльності дитини. Для цього існує ціла система методів і прийомів, що використовується педагогом в ігрових і казкових завданнях.

Методи ТРВЗ, що застосовуються у ДНЗ.

1. Метод «Системного аналізу». Допомогає розглянути світ в системі, як сукупність пов'язаних між собою певним чином елементів, що зручно функціонують між собою.

2. Метод фокальних об'єктів – перенесення властивостей одного об'єкта або декількох на інший.

3. Метод мозкового штурму – оперативний метод вирішення проблеми на основі творчої активності, при якому учасникам обговорення пропонують висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішення, в тому числі самих фантастичних.

4. Моделювання маленькими чоловічками (ММЧ) – моделювання процесів, що відбуваються в природному світі між речовинами (тверде – рідке - газоподібне) Гра «Кубики».

5. Метод морфологічного аналізу. Суть його полягає в комбінуванні різних варіантів характеристик певного об'єкта при створенні нового образу.

6. Метод обґрунтування нових ідей «Золота рибка». Суть цього методу полягає в поділі ситуації на реальну і фантастичну складові, з подальшим перебуванням реальних проявів фантастичної складової.

7. Метод каталогу дозволяє в великій мірі вирішити проблему навчання дошкільнят творчого розповідання.

8. Метод проб і помилок. Цей метод ще називають методом перебору варіантів. Для прикладу вирішимо завдання. Анаграмами «дорогвон» і «невіглас» зашифровані назви двох відомих міст. Що це за міста? Прослідкуйте, що ви почали робити?

9. Типові прийоми фантазування. Прийоми: збільшення – зменшення, розподіл – об'єднання, перетворення ознак часу, пожвавлення – скам'яніння, спеціалізація – універсалізація, навпаки. Для кращого розуміння дітьми фантастичних перетворень назви прийомів дають у вигляді імен Чарівників. Наприклад: Прийшов Чарівник збільшення і змінив розмір об'єкта.

10. Мислення за аналогією – це отримання знань про маловивчений предмет шляхом перенесення на нього знань про подібні йому предмети з якимось істотними для даного розгляду ознаками (Грім аналогічний гарматному пострілу по голосному звуку).

IV етап роботи – рішення казкових завдань і придумування нових казок за допомогою спеціальних методів (колаж з казок, казки від «живих» крапель і плям, знайомі герої в нових обставинах, моделювання казок).

На останньому етапі, спираючись на отримані знання, інтуїцію, використовуючи оригінальні рішення проблем, дитина вчиться знаходити вихід з будь-якої складної ситуації

Розглянемо більш докладно діяльність і можливі методи на кожному етапі.

На I етапі можна вчити дітей знаходити і формулювати суперечливі властивості розглянутих предметів, явищ за допомогою гри «Добре-погано». Для цього вибираємо об'єкт і пропонуємо знайти позитивні і негативні якості даного об'єкта. У цю гру можна починати грати вже з дітьми 4-го року життя. На початку вивчаємо об'єкт, який не викликає у дітей позитивних або негативних асоціацій. Так як діти більш схильні називати позитивні сторони, на I-му етапі гри називаємо «погане», а діти – «добре». Дітей 5-го року життя можна ділити на дві команди, одна команда називає «добре», інша – «погане», змагаючись, хто більше назве якостей. У роботі зі старшими

дошкільниками беремо об'єкти, що мають для дітей соціальну значимість, і вчимося знаходити суперечливі властивості («У наступному році ми підемо в перший клас – це добре чи погано?»).

У грі «Навпаки» добре засвоюється прийом «протилежні значення». Ця гра сприймається дітьми вже у 3-річному віці. Спочатку вчимо дітей підбирати слова, протилежні за значенням (функції).

Всебічному знайомству з предметом або явищем допомагає метод системного аналізу. Він дозволяє заглянути в історію створення предмета, розкласти предмет по деталях і навіть зазирнути в майбутнє предмета. Системний оператор можна починати використовувати в 2-й молодшій групі при знайомстві з предметами побуту, найближчого оточення, при описі іграшок. Спочатку беремо 3 екрани з 9. З часом переходимо до використання всієї 9-екранної системи. Систему характеризує оператор РВЧ (розмір, час, вартість). Змінюючи один з цих операторів, можна змінити властивості і якості предмета. Наприклад, при вирішенні завдання порятунку Колобка, змінимо оператор «розмір», збільшимо Колобка так, щоб лисиця не змогла його проковтнути.

При знайомстві дітей з різними агрегатними станами, використовується метод маленьких чоловічків (М. М. Ч.). М. М.Ч. – Практичне втілення ідей Г. Альтшуллера з моделювання світу. Знайомство дітей з М.М.Ч. починається в групі дітей 5-го року життя на найпростіших явищах, коли знайомимо дітей з водою, снігом, льодом: на морозі вода замерзає, лід в теплі тане, у батареї вода випаровується швидше.

Після того, як діти навчаться виявляти протиріччя, користуватися системним оператором, приступаємо до 2-го етапу роботи по ТРВЗ-РТУ. Тому, щоб знайти принципово нове рішення заважає психологічна інерція, вона є навіть у малюків. Перший варіант відповіді на питання «Як врятувати колобка» – «Убити лисицю». Тому, слід розвинути мислення дітей, дати волю фантазії, уяві і в той же час звертати увагу на моральну сторону вирішення питання. Це дуже важливо, тому що на дітей ззовні спрямований

потужний потік агресивної інформації і першими відповідями бувають «агресивні» відповіді: вбити, полатати, вигнати. У умови завдання, як протиріччя, закладаємо моральну сторону питання: «як врятувати колобка, не заподіявши шкоди лисиці».

Ще одним методом, що знімає інерцію мислення і дозволяє збільшити число різних варіантів, є морфологічний аналіз. За допомогою цього методу легше виявити всі можливі варіанти вирішення проблеми, які при простому переборі можуть бути втрачені.

На 3 етапі роботи з дітьми вирішуємо казкові завдання і складаємо казки. Тільки не треба думати, що всі казки написані або розказані. Можна придумати скільки завгодно нових казок. Проте перш ніж складати казки, доцільно навчити дітей вирішувати казкові завдання.

Слід намагатися допомогти казковим героям, які потрапили в скрутне становище. Рішення проблеми найчастіше залежить від виявлення і використання ресурсів, діти прагнуть до ідеального кінцевого результату.

Таким чином, спираючись на отримані знання, інтуїцію, використовуючи нестандартні, оригінальні рішення малюки знаходять вихід із складної ситуації.

В результаті занять із застосуванням технології ТРВЗ-РТУ у дітей знімається відчуття скутості, долається сором'язливість, розвивається уява, мовна та загальна ініціатива, підвищується рівень пізнавальних здібностей, що допомагає дітям звільнитися від інерції.

Висновки до розділу I

1. Мислення – це вища форма людського пізнання. У вітчизняній психології мислення розуміють як здатність до вирішення різноманітних завдань і доцільного перетворення дійсності. Виділяють наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення, що спирається на абстрактні поняття і судження. Розумова діяльність людей відбувається за допомогою

розумових операцій: порівняння, аналізу та синтезу, абстракції, узагальнення та конкретизації.

2. Сьогодні ще не вироблено єдиної концепції творчого мислення, в основному досліджуються ті чи інші його аспекти, до сих пір не вирішено питання про те, що саме вважати творчим мисленням. В одних випадках, творче мислення розглядається як вид обдарованості, в інших, як передумова наукової діяльності та діяльності у мистецтві, в третіх, як специфічна інтелектуальна діяльність. Найбільш часто мислення ототожнюється з творчістю, креативністю.

У наш час робляться спроби визначити його як вищу форму мислення, що володіє всіма притаманними мисленню властивостями в їх максимальному вираженні. Більш того, в структурі творчого мислення як інтегрального психічного утворення, усі якісно різні за змістом і за метою види мислення (наочно-дієве, образне, словесно-логічне) зливаються воедино. Ступінь їх злагодженості визначають цілісні характеристики і функціонування мислення взагалі і творчого мислення як його вищої форми зокрема. Творче мислення є необхідною умовою повноцінного розвитку всієї системи інтелектуальних функцій людини. Існуючі сьогодні уявлення про властивості творчого мислення слід об'єднати на основі системного підходу, який може служити міцною базою при проектуванні практичної роботи з ним.

3. Розвиток творчого мислення тісно пов'язаний з розвитком уяви. У старшому дошкільному віці, коли виникає довільність в запам'ятовуванні, уява з репродуктивної, що механічно відтворює дійсність, перетворюється в таку, що творчо її перетворює. Вона з'єднується з мисленням, припускаючи створення задуму, планування і реалізацію. Воно стає особливою діяльністю, перетворюючись в фантазування. Діяльність дітей в результаті набуває усвідомлений, спрямований характер. Для передачі образів уяви діти використовують різні види діяльності - ігри, малювання, ліплення, словесну творчість. Освоєння прийомів і засобів створення образів призводить до того,

що і самі образи стають різноманітніше. Характерна особливість дитячої творчості - її загальний характер. В цілому творча доля в індивідуальному розвитку визначається особливостями взаємодії особистості із соціумом.

4. Завданням педагога повинно стати формування у дітей творчого ставлення до дійсності як в плані сприйняття і пізнання цих явищ, так і в плані їх практичного перетворення, розвиток творчих пізнавальних здібностей, які є передумовою становлення творчого мислення. Ключовий момент розвитку творчості дитини дошкільника – формування особливої структури її досвіду – евристичної структури. Значні можливості для розвитку творчого мислення дітей мають розвиваючі та сюжетно-рольові ігри, розповідання (словесна творчість), конструювання, образотворча діяльність, музика, танці, а також теорія розв’язання винахідницьких завдань (ТРВЗ).

5. Технологія ТРВЗ для дошкільнят має на меті не замінити основну програму, за якою працює педагог, а максимально підвищити її ефективність. Основа технології – ігри-заняття, під час яких діти знайомляться з навколишнім світом, вчать виявляти суперечності в предметах і явищах та розв’язувати їх. Передбачається самостійний вибір дитиною теми, матеріалу та виду діяльності.

РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЗАСАДАХ ВИКОРИСТАННЯ ТРВЗ

2.1. Завдання, методика та результати констатувального експерименту

Відповідно до гіпотези і завдань дослідження було проведено констатувальний етап експерименту, за допомогою якого вивчалися особливості процесу формування творчого мислення старшого дошкільника, визначалися фактори, що впливають на творче мислення дітей старшого дошкільного віку і умови, створені педагогами для його формування в практиці сучасного дошкільного навчального закладу. Для якісного аналізу рівня розвитку творчого мислення дітей ми виділяли особливості творчих проявів дітей по кожній діагностичній методиці і проектували подальшу дослідно-пошукову діяльність.

Мета констатувального етапу експерименту: вивчити особливості проявів творчого мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Завдання констатувального етапу.

1. Визначити здатність дітей створювати необхідні умови для творчої діяльності.
2. Виявити рівень розвитку творчого мислення і творчих здібностей дітей.
3. Вивчити особливості спільної творчої діяльності старших дошкільників.

Констатувальний етап експерименту проводився на базі закладу дошкільної освіти №9 «Десняноска» м.Шостка. У дослідженні взяли участь 48 дітей старшого дошкільного віку.

Методика дослідження ступеня сформованості творчого мислення старших дошкільників вбирала в себе традиційні методи дослідження: спостереження, анкетування, опитування, вивчення продуктів дитячої діяльності. Діагностувальні процедури були орієнтовані на дитину, на її потенційні творчі можливості, вони проводилися в умовах експерименту, в звичній для дітей ігровій формі. Педагог спілкувався з дитиною доброзичливо, позитивно, проявляючи максимум уваги до всіх її творчих проявів.

Для вирішення першого завдання констатувального етапу експерименту ми застосували метод спостереження, план якого включав: вміння будувати необхідне середовище; підготовка робочого місця; підбір необхідного матеріалу (папір, олівці, клей, ножиці, підручні матеріали, картон).

Друге завдання констатувального етапу експерименту вирішувалося за допомогою комплексу діагностичних методик: «Домалюй фігури», «Фантастична тварина», «Придумай казку» і методики оцінки рівня розвитку творчого мислення Е. Торренса в модифікації Є. Тунік .

Методика «Домалюй фігури» (авт. О. Д'яченко) використовується для визначення рівня розвитку уяви, здатності створювати оригінальні образи.

Матеріал: 2 комплекти карток, на кожній з яких намальована одна фігура невизначеної форми (в кожному наборі по 10 карток, розмір кожної картки – половина альбомного листа), простий олівець.

Проведення: ми пропонували дитині простий олівець, картку з фігурою і просили домалювати її. Після того, як дитина домалювала фігурку, ми запитували «Що у тебе вийшло?». Відповідь фіксувалася. Потім ми пред'являли дитині послідовно інші картки з тим же завданням. У випадках труднощі ми показували кілька варіантів домальовування.

Інтерпретація: Для оцінки рівня виконання завдання для кожної дитини необхідно підрахувати коефіцієнт оригінальності [КО] – кількість малюнків,

що не повторювалася у дитини і ні у кого з дітей групи, потім ми виводили середній коефіцієнт по групі.

Дитячі малюнки, виконані в форматі «домальовування», теж являють собою продукти творчої діяльності дітей, це результат виконання творчого завдання. В якості основного показника успішності виконання завдання ми розглядали коефіцієнт оригінальності, він відбивав ступінь індивідуалізації виконання творчого завдання.

Методика «Фантастичне тварина», використовується для виявлення творчого мислення в образотворчій діяльності. Відома як тест для визначення характеру, вона змодельована О. Смирноюю для вивчення творчого мислення дитини.

Матеріал: аркуш чистого паперу, кольорові олівці.

Проведення: дитину просили намалювати тварину, якого немає в природі, дали аркуш паперу і кольорові олівці, коли малюнок був закінчений, вихователь попросив дитину придумати «незвичайній тварині» назву.

Інтерпретація: При аналізі малюнка необхідно зазначити його оригінальність, наявність деталей і з'єднань, яких немає у тварин або, навпаки, з'єднання деталей або навіть частин відомих тварин. Для кількісного аналізу треба підрахувати кількість незвичайних поєднань і деталей. Ті ж вимоги до аналізу назви тварини. Необхідно було визначити схематичність і детальність зображення, наявність деталей і прийомів, що передають характер тварини, використання різних форм уяви (аглютації, гіперболізації, схематизації, типізації).

Характеристика поведінки дитини в процесі малювання і придумування також відображає рівень розвитку творчого мислення в самостійності і активності, захопленості процесом, а попереднє обдумування при наявності складного оригінального малюнка свідчить про високий рівень уяви. Результати аналізу малюнків кожної дитини заносились до таблиці 1. Суму балів за кожним критерієм ми ділили на 5 (загальна кількість критеріїв).

Таблиця 2.1

Критерії оцінювання творчого мислення дитини в образотворчій діяльності

№(з/п)	Критерії оцінювання малюнка	Оцінка в балах (1-3)
1.	Оригінальність малюнка	
2.	Ступінь складності образу	
3.	Незвичність назви	
4.	Легкість, швидкість створення нового	
5.	Активність, самостійність	
	Всього балів:	

Відповідно до отриманих результатів дітей розподіляли по групах.

Перша група – від 3 до 6 балів, тварина і назва звичайна або дуже проста, дитина потребує допомоги.

Друга група – від 7 до 12 балів, незвичайне поєднання відомих тварин, проста за формою, без незвичайних деталей, дитина малює невпевнено.

Третя група – з 13 до 15 балів, незвичайна тварина або поєднання, складне за структурою, дитина активно і захоплено малює, знає, що малює, працює за задумом.

Методика-гра «Придумай казку» використовується для розвитку творчого мислення і уяви в словесній творчості дітей дошкільного віку. У нашому дослідженні дана методика була спрямована на виявлення творчих здібностей дітей в процесі створення казок.

Матеріал: аркуш із зображенням незвичайної тварини, диктофон для запису творів.

Проведення: вихователь пропонував продовжити гру з незвичайною твариною, придумати казку про неї. Якщо дитині було важко, задавалися навідні запитання: «Де вона живе?», «Чим харчується?», «Який у неї характер?», «Що з нею сталося?» і т.д. Вихователь пропонував назвати казку.

Інтерпретація: При аналізі казки необхідно відзначити композицію казки, її структурні особливості та мовні характеристики.

Елементи композиції: зачин, зав'язка, розвиток сюжету, кульмінація, розв'язка, кінцівка.

Структурні елементи: характеристика сюжету (побутовий, пригодницький, казковий), персонажів і складність їх відносин.

Мовні характеристики: опис ситуації і героїв, використання образних виразів, різноманітність типів мовлення (діалоги, пряма, непряма).

Аналіз наявності всіх елементів, їх схематичність і детальність, прояви різних форм уяви (аглютинації, гіперболізації, схематизації, типізації), свободи в комбінуванні елементів, оригінальність їх зв'язків, опір на особистий досвід і використання елементів інших творів.

Відзначалась самостійність і активність дитини в процесі придумування казок. Результати вносились до таблиці 2.

Таблиця 2.2

Критерії словесного творчого мислення

№ з/п	Критерії оцінювання казки	Оцінка в балах (1-3)
1.	Композиція: зачин, зав'язка, розвиток сюжету, кульмінація, розв'язка, кінцівка	
2.	Структура: оригінальність сюжету и персонажей, складність їх взаємин	
3.	Мовні засоби: опис героїв, обстановки і часу, використання виразних засобів, різних типів мови	
4.	Свобода і легкість у комбінуванні елементів	
5.	Активність, самостійність, захопленість	
	Всього балів:	

Відповідно до отриманих результатів дітей розподіляли по групах.

Перша група – від 3 до 6 балів, розповідає по навідним питанням.

Друга група – від 7 до 12 балів, сюжет із знайомих казок, не всі елементи критеріїв присутні.

Третя група – від 13 до 15 балів, оригінальний сюжет, складні події, багато персонажів, активний і самостійний.

Методика оцінки рівня розвитку творчого мислення Е. Торренса в модифікації Є.Тунік включала в себе тести, спрямовані на діагностику словесного творчого мислення («Використання предметів» і «Словесна асоціація») і діагностику образного творчого мислення («Складання зображень» і «Прихована форма»).

На думку П. Торренса «... креативність – це значить копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходити крізь стіну, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє» [53, с. 10]. Тести Е. Торренса є найбільш прийнятними для дітей дошкільного віку при визначенні сформованості творчих здібностей, вони не передбачають певного числа відповідей. У них відсутні правильні і неправильні судження, оцінюється лише ступінь їх відповідності задуму, ми заохочували і стимулювали пошук нетривіальних, нестандартних рішень.

Показники по тестах визначаються факторами, встановленими в дослідженнях Дж. Гілфорда, а саме:

- швидкість (легкість, продуктивність) – цей фактор характеризує швидкість творчого мислення і визначається загальним числом відповідей;
- оригінальність – цей фактор характеризує своєрідність творчого мислення, незвичайністю підходів до проблеми і визначається числом індивідуальних несхожих відповідей, оригінальністю структури відповіді.

Матеріал: іграшки, різні побутові предмети, книжки

Проведення: вихователь пропонував дитині пограти в ігри.

Гра № 1. «Використання предметів» – завдання дитини полягає в перерахуванні якомога більшої кількості способів використання предметів (наприклад – дзвіночок), що відрізняються від загальноприйнятого застосування. Час виконання обмежений – 3 хвилини.

Інтерпретація: Аналіз отриманих відповідей полягає в підрахунку сумарної кількості відповідей (показник швидкості) і числа відповідей з незвичайним способом використання предмета (показник оригінальності), оригінальним вважається відповідь, що зафіксована один раз на вибірці 48 людей, за кожен оригінальну відповідь присвоюється 5 балів.

Гра № 2. «Словесна асоціація» – завдання дитини полягає в перерахуванні якомога більшої кількості визначень для озагальноприйнятих слів (наприклад - ручка). Час виконання обмежено – 3 хвилини.

Інтерпретація: Аналіз отриманих відповідей полягає в підрахунку сумарної кількості відповідей (показник швидкості) і числа відповідей з незвичайним визначенням (показник оригінальності), оригінальним вважається відповідь, що зафіксована один раз на вибірці 48 людей, за кожен оригінальну відповідь присвоюється 5 балів.

Гра №3. «Складання зображень» – вихователь просить дитину намалювати в чотирьох квадратах бланка задані об'єкти (людину, будинок, клоуна і те, що захоче намалювати сама дитина), використовуючи певний набір фігур (круг, прямокутник, трикутник, півколо). Всі фігури можна використовувати кілька разів, міняти їх розміри, не додаючи інші фігури або лінії. Час виконання обмежена – 8 хвилин.

Інтерпретація: Аналіз отриманих відповідей полягає в підрахунку сумарної кількості зображених деталей і класів фігур (показник швидкості) за такою формулою:

B (швидкість) = Z (п1 + п2): ПЗ, де:

П1 - число зображених елементів (деталей);

П2 - число використаних класів фігур;

ПЗ - число помилок, помилкою вважається використання в малюнку не заданої фігури або лінії.

Оригінальним вважається малюнок з незвичайним використанням елементів і оригінальним їх розташуванням один щодо одного.

Гра №4. «Прихована форма» – вихователь пропонує дитині знайти фігури, приховані в складному, мало структурованому зображенні. Час виконання обмежена – 3 хвилини.

Інтерпретація: Аналіз отриманих відповідей полягає в підрахунку сумарного числа відповідей (показник швидкості) і числа оригінальних, унікальних відповідей, в даному випадку оригінальним вважається відповідь, озвучена один раз однією дитиною, за кожен оригінальну відповідь присвоюється 5 балів (показник оригінальності).

Відповідно до отриманих результатів дітей розподіляли по групах:

1 група – з 13 до 25 балів, низькі показники по швидкості або оригінальності, повільне включення в діяльність і не повне прийняття завдання.

2 група – з 26 до 39 балів, середні показники по швидкості або оригінальності, швидке включення в діяльність, але не завжди повне прийняття завдання.

3 група – від 40 до 53 балів, високі показники по швидкості і оригінальності, дуже швидке включення в діяльність і чітке прийняття завдання.

В основу інтерпретації результатів педагогічного тестування були покладені підходи О. Люблінської [90, с. 66].

Для вирішення третього завдання констатувального етапу експерименту ми використовували методику «Лабіринт». Нас цікавило, чи здатні діти організувати спільну діяльність, чи вміють вони домовлятися, перш ніж досягнуть поставленої мети.

Матеріал: аркуш А-3 з зображенням галявин з розгалуженими доріжками і будиночками на їх кінцях, листи, які вказують шлях до одного з будиночків.

Проведення: двом дітям пропонується пройти по різних варіантах маршрутів до вказаних будиночків, їм даються 10 завдань, всі завдання супроводжуються листами з підказками у вигляді різних знаків

(розгалуження, пунктирні і ламані лінії, предмети). На «листах» до завдань 1-2 зображена ламана лінія, що показує напрямок шляху, по якому повинен вестися пошук, в «листах» до завдань 3-6 в певній послідовності знизу вгору дані зображення тих предметів, повз яких треба йти, в «листах» до завдань 7-10 зображені одночасно і повороти шляху (ламана лінія), і необхідні орієнтири. Щоб знайти потрібний шлях, діти повинні врахувати в задачах 1-2 напрямки поворотів, в задачах 3-6 - характер і поєднання орієнтирів і їх послідовність, в задачах 7-10 – одночасно орієнтири і напрямки поворотів. Якщо діти проходять одночасно один і той же шлях, то вони домовляються і вирішують цю проблему разом, ми фіксували виконання умов завдань і час, відведений на розв'язання.

Інтерпретація: при оцінці результатів необхідно враховувати два параметра: правильність рішення задачі і час, відведений на узгодження дій з партнером. Обидва вони включені в шкалу оцінки: один – по вертикалі, інший - по горизонталі, в місці перетину координат вказана оцінка в балах. Всі отримані бали підсумовуються. Час виконання обмежено – 5 хвилин.

Відповідно до отриманих результатів дітей розподіляли по групах.

1 група – від 38 до 44 балів, діти з детальним співвіднесенням одночасно двох параметрів. У них сформовані досить повні просторові уявлення, і вони вміють досить швидко домовитися (протягом 1хв.).

2 група – від 31 до 37 балів, діти з незавершеним орієнтуванням на два параметра, вони постійно зісковзують то до пошуку маршруту, то захоплюються узгодженням. Це зумовлено недостатньою стійкістю і рухливістю в виборі та плануванні своїх дій.

3 група – від 24 до 30 балів, діти з чіткою завершеністю орієнтування тільки на один з параметрів. Якщо вони комусь заважають, то не погоджують свої дії (не звертають уваги на необхідність узгодження, конфліктують, йдуть з гри).

Крім того, нами було проведено анкетування батьків і вихователів. Анкетування батьків проводиться з метою вивчення творчості дітей, що

проявляються в умовах сім'ї, ставлення батьків до продуктів творчості своєї дитини, можливості сім'ї у створенні необхідних умов для реалізації творчих здібностей дитини.

Матеріал: анкети за кількістю батьків експериментальних груп, ручки, комп'ютер для обробки заповнених анкет.

Проведення: в ході проведення семінару для батьків, присвяченого дитячій творчості, вихователь пропонує їм відповісти на питання анкети.

1. В яких видах діяльності ваша дитина проявляє творчість?
2. Які матеріали є у вас вдома для розвитку дитячої творчості?
3. Що відбувається з продуктами творчості вашої дитини далі?
4. Берете участь Ви в творчих проявах своєї дитини?
5. До кого з членів сім'ї вона найчастіше звертається за допомогою при розв'язанні творчого завдання?

Інтерпретація: відповіді батьків оцінюються за такими критеріями:

- види діяльності, бажані дитиною для прояву творчості;
- новизна продуктів дитячої творчості;
- матеріали, що використовуються дитиною в творчих проявах;
- участь батьків у творчому процесі своєї дитини;
- зацікавленість і емпатійність батьків у творчості дитини;
- використання продуктів дитячої творчості.

Анкетування вихователів проводиться з метою визначення їх ставлення до проблеми формування творчого мислення дітей і рівня компетентності педагогів у даному питанні.

Матеріал: анкети за кількістю вихователів, ручки, ПК для обробки заповнених анкет.

Проведення: в ході проведення семінару для вихователів, присвяченого дитячій творчості, вихователь пропонує їм відповісти на питання анкети.

Інтерпретація: дані анкет оброблялися на ПК і оцінювалися за такими критеріями:

- ставлення вихователів до проблеми формування творчого мислення;

- компетентність вихователів в галузі педагогічних технологій розвитку дитячої творчості;
- знання вихователем діагностичних методів виявлення творчих здібностей дітей;
- рівень володіння вихователями методами активізації творчого мислення дітей і методами теорії розв’язання винахідницьких завдань;
- здатність до організації і керівництва дитячою творчістю;
- творчий потенціал педагогічного колективу.

Спостереження за діяльністю вихователів проводилося з метою уточнення ролі і позиції педагога в процесі формування творчого мислення старших дошкільників.

Матеріал: відеокамера, ручка, аркуш паперу з планом спостереження.

Проведення: спостереження за вихователями здійснюється як на заняттях, так і в самостійній діяльності. План спостереження складається з урахуванням видів дитячої діяльності.

Інтерпретація: результати спостереження аналізуються за наступними критеріями.

- участь вихователя у створенні необхідних умов для розвитку дитячої творчості;
- непряма роль вихователя в постановці творчого завдання перед дітьми;
- чи є цілі і завдання вихователя цілями і завданнями дітей;
- методи, що застосовуються вихователем, для формування творчого мислення старших дошкільників;
- забезпечення свободи вибору дітьми способів вирішення творчих завдань;
- вміння вихователя радіти з дитиною її успіху.

Загальні критерії та рівні розвитку творчого мислення.

1. Швидкість мислення є продуктивністю, яка визначається шляхом підрахунку кількості малюнків, створених дитиною, незалежно від їх змісту.

Прийнято вважати, що творчі особистості працюють продуктивно, з цим пов'язана більш розвинена швидкість мислення.

2. Гнучкість виражена в числі змін категорії малюнка, рахуючи від першого малюнка. Виділяють такі можливі категорії: живе; предметне; механічне, видове, символічне; жанрове. Вважається, що творчі особистості воліють частіше міняти що-небудь, замість того щоб дотримуватися однієї лінії або однієї категорії; їх мислення рухоме, а не фіксоване.

3. Оригінальність – місце розташування (зовні – всередині відносно стимульної фігури), де робиться малюнок. У кожному квадраті присутня стимульна фігура або лінія, яка буде виступати обмеженням для менш творчих дітей. Найбільш оригінальними вважаються ті діти, які малюють зовні і всередині даної стимульної фігури.

Торренсом зазначено, що менш креативні особистості зазвичай ігнорують замкнуту фігуру-стимул і малюють за її межами, тобто малюнок буде виконаний тільки ззовні фігури, в той час як більш креативні діти зазвичай працюють внутрішній закритій частині. У великій мірі креативні люди синтезує, об'єднує, і їх не буде обмежувати ніякий замкнутий контур, таким чином малюнок буде виконаний як зовні, так і всередині стимульної фігури.

4. Розробленість – симетрія-асиметрія, де розташовані деталі, які роблять малюнок асиметричним.

Максимально можливий загальний сумарний показник за весь тест – 131 бал.

Відповідно, можна виділити такі рівні розвитку творчого мислення.

До 40% – до 52 балів – *низький рівень*. Відносяться діти (група «учні» за Торренсом), що не вміють створювати умови для творчої діяльності копіюють продукти творчої діяльності інших дітей, відсутні нові функції і властивості в створених продуктах діяльності; вони не можуть вийти за межі особистого досвіду, використовують раніше знайомі способи діяльності не вміючи організувати власну творчу діяльність, потребують безпосереднього

контролю з боку дорослого, не вміють використовувати продукти діяльності в житті, не можуть дати оцінку власним продуктам діяльності та діяльності оточуючих

Від 41 до 70% – від 52 до 92 балів – середній рівень, (діти - майстри) звертаються по допомогу при створенні необхідних умов для творчої діяльності, створюють продукт з новими елементами за допомогою оточуючих (дорослих, однолітків).

Від 70% – понад 92 балів – високий рівень (діти митці) – створюють необхідні умови для творчої діяльності, створюють новий продукт, використовуючи доступні ресурси (підручні і непридатні матеріали, час, енергію) надають об'єктам (предметам, явищам) нових властивостей і функцій, комбінують різними способами діяльності, вміють організувати спільну творчу діяльність з однолітками, використовують новий продукт в дитячій діяльності.

Отже, приступимо до аналізу отриманих результатів.

Перше завдання констатувального етапу експерименту було спрямоване на виявлення вміння дітей створити необхідні умови для творчої діяльності. Спостерігаючи за тим, як діти готують середовище, робоче місце і підбирають необхідне обладнання, ми прийшли до висновку про те, що багато дітей не знають, якою має бути середовище для творчості (58,75%), не виявляють ініціативи, які використовуються матеріали традиційні: кольоровий папір, кольорові олівці, клей, ножиці.

Друга група дітей розуміє, що середовище має бути підготовленим, але чекають вказівок вихователя, використовують матеріали ті ж (37,5%): «Ніна Іванівна, а що мені робити далі?» (Ліза В.).

Третя група дітей розуміє необхідність підготовки середовища, проявляє самостійність і ініціативу в її створенні, обладнання включає нетрадиційні матеріали (3,75%): «Я хочу зробити казковий будиночок» (Аліна М.). Для дитини з яскраво вираженими творчими можливостями дуже важлива роль дорослого з його досвідом і знаннями, саме він допомагає

дитині своїм спілкуванням, здатністю до генерації і модифікації ідей, до створення спеціальних ситуацій, розвиваючих уяву і особистість. Тому ми обговорювали з педагогами роль і значення дорослого не тільки при створенні матеріального середовища, але, перш за все, середовища духовного, потенційно сприяючого творчості. Ми намагалися відвести вихователя від гіперопіки над дітьми в процесі дитячої творчості.

Для вирішення другого завдання констатувального етапу експерименту щодо оцінки рівня розвитку творчого мислення методикою Е. Торренса отримані такі результати.

1. Методика «Домалюй фігури» спрямована на визначення рівня розвитку уяви старшого дошкільника і здібності створювати за допомогою схеми-малюнка оригінальні образи. У зв'язку з великою вибіркою ми представимо загальні кількісні показники коефіцієнта оригінальності, виявлені нами у дітей, які брали участь в нашому експерименті.

Дитячі малюнки представляли собою продукти творчої діяльності і відрізнялися схематичністю і недбалістю зображень (88,1%). Діти використовували явне, очевидне позначення зображуваного, не намагаючись поглянути на малюнок з іншого боку, не замислюючись глибоко над вирішенням завдання (93,75%). Деякі діти, домальовуючи різні елементи, давали однакове визначення зображуваного предмету (56,25%). Як основного показника успішності виконання завдання було взято коефіцієнт оригінальності, він відбивав ступінь індивідуалізації виконання творчого завдання.

В результаті аналізу продуктів дитячої творчості діти, які беруть участь в експерименті, були розподілені на три групи:

Перша група – до неї увійшли 66,87%. Діти цієї групи малювали схематично і трохи недбало; вони не дуже були зацікавлені виконанням завдання, очікували допомоги з боку дорослого. Ідея і задум малюнка не відрізнялися оригінальністю. Кількість неповторних малюнків була менше середнього по групі на 2 і більше бали. Ми їх назвали «учні».

Друга група – до неї увійшли 30,6%. Діти цієї групи використовували явне очевидне зображення запропонованого малюнка, не замислювалися над вирішенням поставленого завдання і їм було потрібна непряма допомога з боку дорослого. Кількість неповторних малюнків дорівнювала середньому по групі або на 1 бал вище (нижче) середнього. Цю групу ми назвали «майстри», так як вони постійно звіряли свої дії з вказівками дорослого.

Третя група - до неї увійшли 2,5%. У дітей цієї групи відносно високий коефіцієнт оригінальності, у них позитивна стійка реакція на творчі завдання. Вони працювали самостійно, показували нові варіанти малюнків. Кількість неповторних малюнків була вище середнього по групі на 2 і більше бали. Цих дітей ми назвали «митці».

2. Методика «Фантастична тварина» виявляла наявності творчого задуму і здатності створювати новий продукт творчого мислення дітей в образотворчій діяльності, на відміну від методики «домальовування фігур», де спочатку пропонувалася схема-малюнок як основа для образотворчості. Якісний аналіз дитячих малюнків показав оригінальність творчого задуму дітей, наявність деталей і сполучень, яких немає у тварин або, навпаки, з'єднання деталей або навіть частин відомих тварин.

Кількісний аналіз включав співвідношення незвичайних поєднань і деталей. Аналіз назви тварин включав новизну, часткову новизну з відомим коренем слова і слова-синоніми. Ми також відзначали схематичність і детальність зображення, наявність деталей і прийомів, що передають характер тварини, використання різних форм уяви (аглутинації, гіперболізації, схематизації, типізації).

Ми відзначали самостійність і активність дітей процесом малювання «тварини, яку я ніколи не бачив» і попереднє обдумування планованого малюнка.

Відповідно до отриманих результатів дітей розподіляли по групах.

Перша група – до неї увійшло 65,3%. Кількість балів у кожної дитини в сумі становить від 3 до 6. Намальовані тварини у цих дітей були реальними,

звичайними і дуже простими, назви були знайомі. Вони довго думали, з чого почати, в більшості випадків зверталися за допомогою до педагога («учні»).

Друга група – до неї увійшло 32,5% дітей. Кількість балів у кожній дитини в сумі становить від 7 до 12. Продукт дитячого творчості віддзеркалювали поєднання тільки двох відомих тварин, нескладне зображення за формою, без незвичайних деталей, назва не сильно відрізнялося від відомих, малювали невпевнено, іноді звертаючись за допомогою до педагога («майстра»).

Третя група – до неї увійшли 2,18% дітей. Кількість балів у кожній дитини в сумі становить від 13 до 15. Малюнок представлений у вигляді фантастичної тварини, що складається з елементів більш двох тварин, складна за кількістю частин. Назва тварини нова, незвична, ємка і змістовна. Діти цієї групи малювали швидко, активно, захоплено, знали, що саме вони малюють («митці»).

Методика-гра «Придумай казку» Ми пропонували дітям придумати казку, зв'язавши її з власним малюнком «фантастичної тварини», що було відправною точкою, «зерном» словесної творчості. Аналіз змісту придуманих дітьми казок показав наявність композиції казки, характеристики сюжету і мовні характеристики. Ми аналізували присутність всіх елементів, їх схематичність і детальність, прояв різних форм уяви (аглутинації, гіперболізації, схематизації, типізації), свободу в комбінуванні елементів, оригінальність їх зв'язків, опору на особистий досвід і використання елементів інших творів. Ми враховували також ступінь самостійності і активності в процесі придумування казок. Наприклад, у Маші Г. (5 років Зміс.) Загальна кількість балів склала 8.

Відповідно до отриманих результатів дітей розподіляли по групах.

Перша група - до неї увійшли 56,87%. Кількість балів у кожній дитини в сумі становить від 3 до 6. Діти цієї групи розповідали казки по навідних питаннях вихователя, композиція була незавершеною, сюжет повторював знайомі казки, мовні засоби були виразними, дітям важко було у викладі.

Розповідаючи казку, діти дивилися на педагога, шукаючи підтримку і підказку («учні»).

Друга група – до неї увійшли 40,3%. Кількість балів у кожної дитини в сумі становить від 7 до 12. Діти цієї групи з'єднували різні за характером сюжети казок (чарівних і побутових), опис героїв супроводжувався словами: сміливий, розумний, хоробрий. Розповідаючи казку, діти захоплювалися і намагалися доповнити свою казку вигаданими елементами («майстра»).

Третя група – до неї увійшли 2,81% досліджуваних. Кількість балів у кожної дитини в сумі становить від 7 до 12. Казки дітей включали нові елементи композиції, які носили оригінальний і незвичайний сюжет, персонажі переживали складні події, вони змінювали сюжет знайомої казки і придумували власний сюжет, могли об'єднати в своїй казці – скільки персонажів відомих казок («Салат з казок»), деякі діти включали себе в якості одного з персонажів, розповідали захоплено і з задоволенням відзначали кінець казки («митці»). Придумуючи казки, діти вносили нові елементи в знайомі сюжети, але вони відрізнялися деякою непослідовністю:

Методика оцінки рівня розвитку творчого мислення Е. Торренса в модифікації Е. Тунік спрямована на діагностику словесного і образного творчого мислення. При тестуванні ми заохочували і стимулювали незвичайні і оригінальні рішення дітей.

У грі № 1 («Використання предметів») найбільшу кількість способів використання дзвіночка запропонували 4,37%. Наприклад, Алла Ш. запропонував чотири варіанти використання дзвіночка, його варіанти відрізнялися не тільки новизною, але і бажаними і радісними обставинами: «Він може бути квіткою, їм можна подавати сигнали, ну, якщо корова заблукала, то у неї на шиї дзвіночок дзвонитиме, і її швидко знайдуть».

У грі № 2 («Словесна асоціація») найбільшу кількість визначено було у 5% дітей, причому багато хто з них також успішно впоралися з першим завданням. Наприклад, назвала такі прикметники до слова «чарівник»: «добрий, великий, чарівниця Фея, Баба-Яга, Кащей».

У грі №3 («Складання зображень») найбільші показники швидкості продемонстрували 3,75%, при цьому найбільший показник оригінальності проявився у 2,18% цієї групи. Наприклад, Оля Н. намалювала веселий паровозик, Костя Г. - живий олівець, а Руслан С. - «Ляльку-встаньку».

У грі №4 («Дивна форма») найбільші показники швидкості зафіксовані у 4,06%, а найбільше число оригінальних, рідкісних відповідей у 5 дітей (1,56%) цієї ж групи. Наприклад, Настя В. зазначила, що вона бачить квіточку, ракету.

Всі завдання, спрямовані на виявлення творчого мислення, діти виконували захоплено, в швидкому темпі, але ми відзначили, що багато дітей мали певні труднощі при виборі нетрадиційних і оригінальних відповідей і рішень. На основі отриманих результатів ми розподілили дітей в такий спосіб:

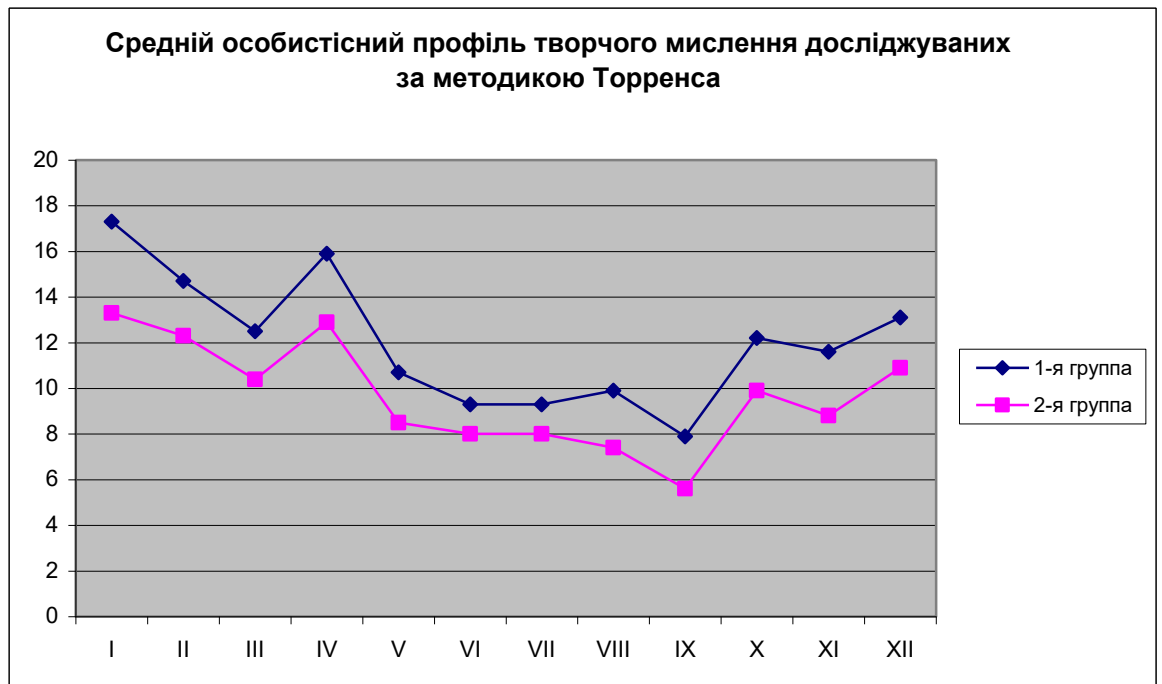
Групи дітей

Перша група – до неї увійшли 46%. Діти цієї групи продемонстрували низькі показники швидкості та оригінальності, що є основними факторами розвиненості творчого мислення в цілому по Дж. Гилфорду; вони повторювали знайомі функції предметів, не завжди були активні і самостійні, очікували допомоги від дорослих, створювані образи носили знайомий характер («учні»).

Друга група – до неї увійшли 36,25%. Діти цієї групи мають вищий за середній показники швидкості та оригінальності. Вони демонстрували позитивну реакцію на творчі завдання, позитивне ставлення до результату своєї діяльності. При виконанні творчого завдання вони потребували непрямої допомоги педагога. Продукти дитячої творчості не завжди були оригінальні, а засоби виразності не завжди точно відображали творчий задум («майстри»).

Третя група - до неї увійшли 17,18%. Діти цієї групи продемонстрували високі показники по швидкості та оригінальності, швидке включення в діяльність і чітке прийняття завдання. Вони успішно справлялись з творчими

завданнями, продукти словесного творчого мислення відрізнялися різноманітністю, незвичністю і множинністю («митці»). Результати рівня розвитку творчого мислення по Е. Торренс представлені на діаграмі.



Мал. 2 Примітки: I - обізнаність, II - тямущість, III - арифметичний, IV - схожість, V - словниковий, VI - повторення цифр, VII - відсутні деталі, VIII - послідовні картинки, IX - кубики, X - додавання фігур, XI - шифровка, XII - лабіринт.

При вирішенні третього завдання констатувального етапу експерименту ми використовували методику «Лабіринт», адаптуючи її до специфіки нашого дослідження. Нас цікавило, чи здатні діти організувати спільну творчу діяльність, чи вміють вони домовлятися, перш ніж досягнуть поставленої мети. Аналіз результатів показав, що діти більше налаштовані на досягнення мети всіма способами, а не за рахунок узгодження своїх дій з інтересами однолітків. За сумою балів діти розподілилися наступним чином:

Перша група – до неї увійшли 52,5%. Діти цієї групи орієнтовані тільки на досягнення мети. Їм є притаманно заважати одноліткам, не погоджуватися

з ними у своїх діях, вони не звертають на них уваги, не домовляються, йдуть на конфлікт або припиняють гру («учні»).

Друга група – до неї увійшли 41,8%. Діти цієї групи постійно зісковзують то до пошуку маршруту, то переключаються на узгодження позицій, іноді навіть пропонують поміняти завдання на іншу гру. Це зумовлено недостатньою стійкою цілеспрямованістю і гнучкістю у виборі та плануванні своїх дій при вирішенні творчого завдання («майстри»),

Третя група – до неї увійшли 5,62%. Діти цієї групи проявляли стійкий інтерес до поставленої мети, їм властиве детальне співвідношення двох параметрів, і цілеспрямоване досягнення мети і вміння узгоджувати свої дії з однолітками, вони стають партнерами, а не конкурентами. У них сформовані досить повні просторові уявлення, і вони вміють досить швидко домовлятися (протягом першої хвилини) («митці»).

Бесіди з дітьми доповнювалися систематичними спостереженнями за ними в процесі пізнавальної та ігрової діяльності. Результати спостереження за дітьми показали, що можливість прояву творчості діти отримують після занять і після дозволу-вказівки дорослого. Творчі прояви дітей знаходяться, в основному, в області ігрової, образотворчої та музичної діяльності (88%; 63%; 54%), матеріали, що використовуються дітьми, є традиційними (91%), за допомогою до вихователів звертаються 86% дітей, ніхто з дітей не розглядав однолітків в якості партнерів спільної творчої діяльності. Були діти, їх невелика кількість (8%), які хотіли самостійно підключитися до творчого завдання «Давай я теж пограю», але, як правило, одноліток «не дозволяв» брати участь в цьому процесі. Ми помітили, що продукти творчої діяльності дітей займали певне місце на виставках і не грали надалі якої-небудь значущої ролі в інших видах діяльності.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку на етапі констатувального експерименту

	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
--	------------------	-----------------	----------------

	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	–	–	16	61,5	10	38,5
КГ	–	–	13	65,4	9	34,6

Нами було проведено анкетування батьків і вихователів. Анкетування батьків показало, в умовах сім'ї творчі переваги дітей проявляються рідко (87%), матеріалів для дитячої творчості багато, але батьки не знають, як їх можна застосувати (67%), продукти дитячої творчості проживають «недовге» життя вдома (92%), до того ж у батьків немає часу брати участь у творчих проявах своєї дитини (91%).

Анкетування вихователів проводилося з метою визначення рівня компетентності педагогів і їх ставлення до проблеми формування культури творчого мислення дітей. Відповідаючи на запитання анкети про актуальність проблеми розвитку творчого мислення дітей вихователі відповідали позитивно у 96% випадків. Як переважаючий, характер діяльності дітей на заняттях вихователі вказали репродуктивний (84%). Вони відзначили, що творче мислення старших дошкільників найбільш яскраво проявляється в ігровій та художній діяльності (76%; 86%). Більшість педагогів сумніваються, що процесом розвитку творчого мислення дітей можна управляти (96%), його треба розвивати індивідуально (96%). Процесом розвитку дитячої творчості вони активно займаються на музичних заняттях (78%), з малювання (96%), конструювання та аплікації (64%). Більшість педагогів (98%) самі ставлять перед дітьми творчу задачу, повідомляють готову інформацію про різні варіанти вирішення: «Відповідно до програмових вимог» (85%).

Всі необхідні умови для творчості також створюються педагогом (92%). У числі освітніх програм і технологій, спрямованих на розвиток дитячої творчості, 5% вихователів назвали «Дитина»), 40% вихователів назвали програму «Я у світі», 55% – «Малютко». На питання «Чи знайомі ви з Теорією рішення винахідницьких задач?» – 50% вихователів відповіли ствердно, 16,6% – відповіли «ні» і 33,3% – відповіли, що мають загальне

уявлення. Методи ТРВЗ 6% використовують на заняттях з образотворчої діяльності, математики, ознайомлення з навколишнім світом, рідше – на заняттях з розвитку мовлення.

Аналіз анкет показав, що вихователі мають загальні уявлення про способи розвитку дитячої творчості, творче мислення дітей розглядається ними у відриві від продуктивної творчої діяльності дітей. Вони також мало знайомі зі спеціальними освітніми технологіями і методиками розвитку творчого мислення дітей, як наслідок цього фактора – рівень сформованості творчого мислення дітей невисокий.

У практиці ДНЗ методи ТРВЗ використовуються, але фрагментарно і не системно. Причинами є відсутність ініціативи з боку самих педагогів, «постійний брак часу», вимоги основних програм, на основі яких працюють дитячі садки і прагнення отримати «плановані результати», зазначені в цих програмах.

У процесі спостереження ми відзначили домінуючу роль вихователів у створенні необхідних умов для розвитку дитячої творчості, в постановці творчого завдання перед дітьми. Основними методами формування творчого мислення старших дошкільників були: прямі вказівки, підказки, детальний покроковий супровід і контроль творчої діяльності, вони проявляли часом «гіперопіку» над дітьми в процесі дитячої творчості, тоді як індивідуальні методи розвитку творчого мислення практично не виявлялися («на це немає часу»). Діагностику розвитку творчого мислення, на думку вихователів, повинні проводити психологи.

Неузгодженість дій вихователя і психолога особливо яскраво проявилися у питаннях вивчення прояву творчих здібностей дітей. Діти орієнтовані на виконання творчого задуму в більшості за вказівкою дорослого. Вони потребують постійного контролю і підказки з його боку.

Аналіз спрямованості творчо-розвивального середовища старших і груп дитячого садка показав, що вона побудована без всякої логіки. Центри розвитку дітей розташовані хаотично і фрагментарно, між ними немає ні

змістовної, ні логічного взаємозв'язку. Утримання центрів розвитку дітей наповнене іграшками, обладнанням, часто вже не відповідно віковим потребам і можливостям дітей, то дуже просте (кольорові кубики), то занадто складне (дидактичні ігри), розподіл ігрового обладнання в групі традиційний, відсутні нетрадиційні і підручні матеріали, які можна і потрібно використовувати в процесі творчої діяльності дітей.

Розглянемо центри розвитку дітей, виділені в старших групах до початку експерименту і побічно спрямовані на розвиток дитячої творчості.

Центр художньої творчості включав необхідні матеріали для самостійної дитячої образотворчості. Однак в ньому відсутні різноманітні нетрадиційні матеріали, отже, можливість творчого використання нетрадиційних матеріалів у дітей відсутня. Представлені предмети декоративно-прикладного мистецтва, вироби педагогів. Спостерігалася естетичність представлених виробів, але виключалась можливість їх застосування в різних видах дитячої діяльності.

Центр літературної творчості дітей включав дитячу бібліотеку, твори дитячих письменників, аудіо-, відео твори, рекомендовані дітям. Центр ігрової творчості відображає особливості ігрової діяльності і включає різноманітні матеріали, пов'язані з іграми для дівчаток і хлопчиків. Для розвитку творчого мислення є дидактичні ігри, сюжетно-рольові ігри, що не виходять за межі основних програм. Іграшки виконані естетично, але багато з них заховані в шафі, і виймаються з неї тільки для ігор під наглядом вихователя, вільного доступу до «дорогих» іграшок немає. Можливість творчого застосування цих іграшок в різних видах дитячої діяльності є, але ця діяльність строго регламентована. Центр музичної творчості представлений музичними інструментами в основному шумовими (бубон, барабан, дерев'яні ложки, музичний трикутник, брязкальці). Багато іграшок з фіксованою мелодією, що виключає музичну творчість дітей (іграшкова шарманка, електро піаніно). Центр конструювання включає конструктори «Лего», «Пазли». Для ручної праці є різні інструменти, серед матеріалів

відсутні ножиці, на думку вихователів, «вони небезпечні». Відсутні також нетрадиційні матеріали (поліетилен, пробки, порожні поліетиленові пляшки). Вироби, зроблені дітьми, естетично оформлені, але функціонально вони не можуть бути застосовані в дитячій діяльності.

Аналіз творчо-розвивального середовища експериментальних груп дозволив зробити наступні висновки: незважаючи на те, що матеріальні і духовні умови життєдіяльності дітей мають суттєві потенційні можливості для формування творчого мислення дітей, особливо її продуктивного компонента, ймовірність дитячої творчості практично виключена. Акценти переносяться на вихователя, який керує і управляє цим процесом, жорстко контролюючи його.

Отримані дані свідчать про те, що методи дослідження, спрямовані на вирішення завдань констатувального етапу експерименту, обрані нами вірно. В результаті обробки отриманих даних ми виявили особливості формування творчого мислення старших дошкільників, визначили чинники, що впливають на розвиток творчого мислення старших дошкільників, оцінили умови, створені педагогами для його розвитку в практиці сучасного дошкільного навчального закладу.

2.2. Розвиток творчого мислення дітей старшого дошкільного віку на засадах використання ТРВЗ

В даному параграфі обґрунтовано завдання і методика формувального експерименту, розкриті педагогічні умови формування творчого мислення старших дошкільників.

Результати констатувального етапу експерименту допомогли виявити особливості творчого мислення старших дошкільників, розкрити прояв творчого мислення у творчій діяльності дітей, виявити і уточнити ступінь вираженості показників сформованості творчого мислення старших дошкільників, а також наявних педагогічних умов і факторів, що впливають

на цей процес. Рівень розвитку творчого сприйняття і творчої уяви старших дошкільників відбивався в продуктах творчої діяльності дітей, що дозволило нам реалізувати цілісний підхід до формування творчого мислення старших дошкільників.

Мета формувального етапу експерименту: розробити і апробувати педагогічні умови формування творчого мислення старших дошкільників.

Завдання формувального етапу.

1. Організації творчої взаємодії суб'єктів (дитина-дитина, вихователь-дитина) творчої діяльності на основі ідей ТРВЗ- педагогіки.

2. Взаємодія ЗДО і сім'ї з формування творчого мислення старших дошкільників.

3. Використання в педагогічному процесі ЗДО методів теорії розв'язання винахідницьких завдань з урахуванням принципів ТРВЗ педагогіки

Формування творчого мислення старших дошкільників здійснювалося як в групі, так і індивідуально, на заняттях і поза заняттями. Кількість дітей була не обмежена експериментальною групою. В основі експерименту перебував принцип «різні здібності, але рівні можливості». Ми не диференціювали дітей на здібних і нездібних. Ми в також враховували думку педагогів, батьків про прояви творчої індивідуальності дитини в дитячому садку і вдома, з'ясовували її хобі, інтереси, смаки.

Принципи організації роботи.

1 З точки зору особистісно-орієнтованої педагогіки будь-яка взаємодія людей між собою має на увазі спілкування і спільну діяльність.

2. Дитина - творець самої себе.

3. Дитячий садок – відкрита система.

4. Дитячий садок – для дітей.

5. Дитина – сама господар свого життя, ми її помічники.

6. Розуміння і визнання дитини особистістю з урахуванням її досвіду, інтересів, почуттів, емоцій, домагань і подальший розвиток як повноправного члена суспільства, творця.

7. Створення ситуації успіху.

8. Організація творчо-розвивального середовища дитячого садка

9. Підготовка педагогів до розвитку дитячої творчості.

Для реалізації поставлених завдань були визначені 4 етапи формування експерименту.

На першому етапі вирішувалося завдання організації творчої взаємодії суб'єктів (дитина-дитина, вихователь-дитина) в різних видах діяльності на основі ідей ТРВЗ педагогіки. Для вирішення поставленого завдання була організована підготовка педагогів дитячого садка до розвитку творчого мислення дітей. ДНЗ працював за програмою «Дитина», в змісті якої задачі розвитку дитячої творчості були сфокусовані в основному в області художньо-естетичної діяльності. Можливість вибору дитиною діяльності була позначена, участь батьків у освітньому процесі не вказано, що ускладнювало організацію цілісного процесу творчого розвитку дітей.

Вибір проблеми нашого наукового дослідження було пов'язано із знайомством нашого педагогічного колективу з ідеями Г. Альтшуллера в ході науково-методичного семінару. Найбільш близькою до вирішення проблеми формування творчого мислення старших дошкільників, і, отже, ефективної з позиції нашого дослідження, є запропонована ним соціоігрова педагогіка. Модернізація освітнього процесу ДНЗ спричинила зміни не тільки в цілях, завданнях, змісті і формах організації діяльності дітей, зміни торкнулися і ролі педагога в цьому процесі. Для реалізації особистісно-орієнтованої моделі був необхідний особистісно-орієнтований педагог. Згідно з методом «кольорового калейдоскопа», зміни спричинили трансформацію і інших компонентів освітнього процесу. Багато традиційні підходи до його організації нами було переглянуто. Роль педагога особливо важлива при формуванні творчого мислення дитини. Діти були не в змозі повністю

організувати свою діяльність, оцінити отримані результати творчої діяльності. Педагог же ініціював нестандартні і цікаві рішення дітей (як цікаво ти це зробив, а чи зможеш ти навчити цьому інших), допомагав дитині оцінити рівень запропонованих рішень, ставити і досягати творчі цілі. Педагоги проявляли доброзичливість і увагу до відповідей і рішень дитини, брали і спокійно обговорювали найабсурдніші і неймовірні варіанти відповідей. «Закручуючи нову справу» (Г. Альтшуллер), педагог став партнером, а в подальшому - зацікавленим спостерігачем за творчою діяльністю дітей. Педагоги не стримували ініціативу дітей і не робили за них те, що вони могли зробити самостійно; вони не поспішали з винесенням оціночних суджень, а допомагали дітям простежувати зв'язок між предметами, подіями та явищами, формуючи у них навички самостійного вирішення проблем; заохочували самостійний пошук способів творчої діяльності.

Нами були організовані цикли зустрічей для педагогів в «Творчій вітальні», що забезпечують методичну підтримку в процесі формування творчого мислення старших дошкільників. «Творча вітальня» для педагогів - це форма організації професійної взаємодії, що дозволяє здійснювати своєчасну методичну підтримку, професійну консультацію в питаннях розвитку дитячої творчості.

У роботі з педагогами вирішувалися наступні завдання.

1. Сприяти збагаченню знань педагогів про особливості розвитку творчого мислення дошкільнят і способах його цілеспрямованого формування.

2. Сприяти становленню особистісно-орієнтованого педагога як суб'єкта організації творчої діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Цикл зустрічей в «Творчій вітальні» включав такі форми роботи: семінар-практикум з ТРВЗ; майстер-клас з розвитку спеціальних компетенцій педагога в різних видах діяльності (музично-художньої, літературної,

продуктивної); індивідуальне консультування педагогів з питань дитячої творчості; виконання колективних творчих проєктів.

Семінар-практикум з ТРВЗ для педагогів ДНЗ вирішував наступні завдання.

1. Формування у педагогів уявлень про основні ідеї соціоігрової педагогіки, навичок і умінь перетворення педагогічної діяльності на основі принципів, запропонованих авторами соціоігрової педагогіки.

2. Підготовка педагогів до формування творчого мислення старших дошкільників в усіх видах діяльності (ігровій, комунікативній, трудовій, пізнавально-дослідницькій, продуктивній, музично-художній, літературно-мовній).

Як показали результати констатувального етапу експерименту, педагогам важко було у вирішенні питань, пов'язаних з розвитком дитячої творчості, з особливостями розвитку творчого мислення і створенням педагогічних умов для формування творчого мислення старших дошкільників. Тому зміст семінару-практикуму включав: вступ, в ході якого проводиться експрес-діагностика («Барабулька») творчих здібностей педагогів; теоретична частина, в якій розкриваються особливості творчого мислення старшого дошкільника, формується уявлення про соціоігрову педагогіку, здійснюється знайомство з розробленою нами технологією формування творчого мислення старших дошкільників; практична частина, в якій обговорюються педагогічні умови формування творчого мислення старших дошкільників і педагоги опановують вміннями їх реалізації (методи активізації творчого мислення, методи ТРВЗ); висновок, в ході якого обговорюється приблизний план освітнього процесу в старших групах з розвитку дитячої творчості.

Результатом семінару-практикуму стало створення «Творчої скарбнички вихователя». У процесі експериментальної діяльності педагоги отримували консультацію методиста. Для початківців- педагогів досвідчені вихователі проводили відкриті заходи.

Зазначимо, що існуючі в дошкільній педагогіці традиційні методи дослідження не дозволяють максимально наблизитися до суті педагогічної ситуації. Такі методи, як бесіда, опитування дітей є неефективними, оскільки діти дошкільного віку відчують труднощі, пов'язані з недостатнім умінням усвідомлювати, аналізувати, висловлювати словами свої відчуття і емоції. Тут необхідно встановлення тривалого довірчого контакту, в ході якого стає можливим вільне, відверте обговорення конкретних переживань дитини. Тому на формуючому етапі дослідження нам необхідно було створити емоційно-благополучну атмосферу для дітей.

У поняття «емоційно благополучна атмосфера» ми включаємо: налагодження позитивних контактів з дітьми, зняття емоційної напруги в грі, розгортання партнерських відносин. Для цього ми внесли необхідні зміни в зміст педагогічної взаємодії з дітьми. Відмовилися від прямих вказівок дітям, більше уваги приділили непрямому впливу на них через організацію спільної діяльності, гри, ігрове спілкування, використання засобів літератури і мистецтва. Педагог виступав в ролі партнера творчої діяльності.

Наприклад, в ігровій діяльності ми виконували одну з ролей, запропоновану дітьми (не головну) на умовах партнерства, і пов'язані з нею ігрові дії. Ми не нав'язували дітям участь в обговоренні та плануванні ходу гри. Залучаючи в гру малоактивних дітей, ми пояснювали їм, що в пропонованих завданнях не існує одного рішення і правильними можуть виявитися різні відповіді, іноді не схожі одна на одну. Стимулюючи якомога більше число різноманітних варіантів розвитку гри, ми заохочували оригінальні, творчі рішення.

В результаті, педагоги зацікавилися ідеями ТРВЗ, у них з'явилося бажання і готовність брати участь у подальшому дослідженні проблеми формування творчого мислення старших дошкільників.

Для аналізу, порівняння та узагальнення накопиченого досвіду ми організували гостьовий обмін досвідом педагогів між педагогами —

учасниками експерименту і педагогами інших дошкільних освітніх закладів міста, на ці семінари запрошувались вихователі інших дитячих садків.

На основі рекомендацій І. Мурашківської ми адаптували матеріали науково-практичного характеру щодо формування творчого мислення старших дошкільників у вигляді карток із зображенням чарівників, карти Проппа, Чарівний ящик, Картки для ігор з графічною аналогією («Казка-калька», «Незакінчений малюнок»), картки за темами: «Колір і фантазія», «Спостережливість і фантазія», «Мова і фантазія», «Емоції і фантазія», «Фантазія в образах».

Ми виготовили наочні ігрові посібники і запропонували вихователям методичні консультативні матеріали, літературний додаток, ігровий додаток, альбом дитячих малюнків і фотографій, морфологічний аналіз матеріалів «ТРВЗ на заняттях образотворчого мистецтва».

На другому етапі вирішувалося завдання зміни спрямованості взаємодії педагогів і батьків щодо формування творчого мислення старших дошкільників. Ми намагалися викликати у батьків інтерес до дитячої творчості, надати творчий характер їх взаємодії з дітьми.

Ми організували цикл зустрічей для батьків в рамках «Творчої вітальні» - це така форма організації педагогічного взаємодії вихователів з дітьми та батьками, яка об'єднала всіх учасників в єдиному творчому процесі. Зустрічі, що відбувалися в творчій вітальні, допомогли здійснювати своєчасну методичну підтримку, професійну консультацію і залучати батьків до процесу творчості.

У роботі з батьками вирішувалися наступні завдання.

1. Сприяти підвищенню компетентності батьків у питаннях розвитку дитячої творчості в умовах сім'ї.
2. Формувати у батьків вміння розпізнавати творчий потенціал своєї дитини.
3. Виховувати прагнення до активної участі в розвитку творчих здібностей дітей.

4. Організація спільної продуктивної діяльності, виставок, конкурсів, спільних занять.

Цикл зустрічей в «Творчій вітальні» включав такі форми роботи: навчальні семінари з формування творчого мислення дітей; спільні тренінги з дітьми з освоєння методів активізації творчого мислення дітей і ТРВЗ; круглі столи із запрошенням фахівців вищої кваліфікації, що спеціалізуються на розвитку дитячої творчості; включене спостереження за творчою діяльністю дітей; участь батьків у складанні характеристики творчого портрета своєї дитини.

Наприклад, спільний проект «Двір моєї мрії» був спрямований на об'єднання і зближення батьків, дітей і педагогів в процесі творчості. Дитячу мрію допомагали втілювати батьки, беручи участь в організації конкурсу «Очманілі ручки», в якому діти разом з татами створювали роботів з підручного матеріалу і інструментального ящика

Організація «Творчої вітальні» для батьків була обумовлена як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. До об'єктивних належать необхідність зміни взаємодії дитячого садка і сім'ї у вирішенні проблем дитячої творчості, до суб'єктивних – результати констатуючого експерименту.

Розуміючи об'єктивні причини пасивної ролі батьків у питаннях розвитку дитячої творчості, ми змінили традиційні форми спілкування з ними. Доступ до занять став відкритим на весь час перебування дитини в дитячому саду, інформацію про дитину батьки отримували індивідуально, вони могли спостерігати за творчими проявами своєї дитини.

Систематично (1 раз в 3 місяць) вихователь в процесі спостереження аналізував рівень творчих досягнень дітей та збирав портфолію дитячих малюнків, віршів і казок, придуманих дітьми, фотографій з виставок. Виставки дитячих робіт мотивували батьків до участі у спільних заняттях з дітьми. Зросла зацікавленість тат і мам, а також бабусь і дідусів до освітнього процесу всього дитячого садка.

Ми розробили для батьків картотеку ігор на розвиток творчої уяви, активізацію творчого мислення, ігри з використанням методів і прийомів ТРВЗ, ігри для соціоігрового залучення до справи, ігри для творчого самоствердження.

Критеріями оцінки зацікавленості батьків у розвитку творчих здібностей дитини були: активна участь батьків у творчій діяльності дитини; оволодіння батьками методами розвитку дитячої творчості; організація спільної виставки «домашніх винаходів»; емоційний відгук і підтримка творчої ініціативи своєї дитини.

Підсумком II етапу формуючої частини експерименту стали зміни позиції батьків до проблеми розвитку дитячої творчості, помітно зросла активність і бажання наблизитися до безпосередньої участі в освітньому процесі дитячого садка.

На третьому етапі відбулася реалізація педагогічних умов, що сприяють формуванню творчого мислення старших дошкільників. Ми здійснювали підбір і модифікацію методів активізації творчого мислення та методів теорії розв'язання винахідницьких завдань для розвитку творчого мислення дошкільнят з урахуванням принципів ТРВЗ. Для розвитку гнучкості і оригінальності мислення ми виходили з рекомендацій американського дослідника Т. Бьюзена, який пропонував три способи.

Перший. Розглядати все з різних точок зору, тобто подивитися на світ очима іншого

Другий. Знаходити постійно нові взаємозв'язки. (Зв'язок між лісом і автомобілем, автомобілем і хмарами, хмарами і морем.

Третій. «Все - навпаки» для пошуку нових комбінацій за допомогою звернення, тобто розгляд протилежності об'єкта або процесу. У ТРВЗ цим займається чарівниця «Фея Інверсія», яка може все змінити на протилежне, зробити день темним, а ніч світлою.

Для формування творчого мислення старших дошкільників ми використовували методи активізації творчого мислення (метод проб і

помилки, морфологічного аналізу, метод контрольних питань, метод фокальних об'єктів, мозкового штурму, синектики, метод снігової кулі, метод золотої рибки, кмітливість) і методи теорії розв'язання винахідницьких завдань (системного аналізу і системного оператора, розв'язання протиріч, ідеального кінцевого результату), адаптуючи їх стосовно до дітей дошкільного віку.

Оновлення змісту освітнього процесу ми почали з використання методів активізації творчого мислення. Наприклад, метод проб і помилок використовувався в експериментальній діяльності дітей. Спостерігаючи за властивостями води, повітря, діти знайомилися з новим станом (лід, пара, сніг) і робили висновки про внутрішні взаємозв'язки і взаємозалежності явищ природи.

Діти складали структурну модель води, льоду, пари за допомогою методу маленьких чоловічків. Модель складалася з дидактичних кубиків. Морфологічний аналіз дозволяв створити новий об'єкт, предмет, казку, небилиці із знайомих елементів. Виникали нові персонажі мультфільмів, герої казок, що стали учасниками дитячих діафільмів, ігор, театралізованих постановок.

Метод контрольних питань був спрямований на удосконалення предмета (парасольки, стільця) та вирішення проблемних завдань в казках («Три ведмедя», «У сонечка в гостях», «Сестричка Оленка»). Використовуючи метод фокальних об'єктів, ми активізували творчу уяву дітей. На питання дітей «Що таке чарівне яблуко?», вихователь пропонував гру «Фокус». Діти переносили властивості з одного предмета на інший, тобто новий об'єкт (яблуко світиться, говорить, стрибає, виблискує, співає).

Таким чином, нові предмети і образи, виникаючи в голові дитини, підштовхували її до створення незвичайного сюжету казки. Оригінальні вірші і казки вносилися в зошит колективної дитячої творчості.

Мозковий штурм був спрямований на вирішення дитячих проблем з технології: постановка проблеми (завдання), висування (генерування) ідей,

аналіз ідей і прийняття рішення по використанню кращої ідеї (Парламент). Діти вирішували проблеми: як врятувати птахів взимку, як зібрати яблука, що ростуть на високому дереві, щоб не промочити ноги в дощову погоду, щоб не перегрітися в жаркий день на прогулянці.

Метод синектики розвиває вміння проводити прямі аналогії: між створенням нового предмета і варіанти його рішення наявними в природі (вертоліт-бабка, поїзд-гусінь, липучка-ріп'ях); фантастичні аналогії – відправляючи реальну проблему в казку, вирішуємо її казковими прийомами і повертаємо назад в реальність з новими якостями і функціями (створення чарівної ручки, чарівного дзеркала); символічна аналогія – де діти пишуть один одному шифровані записки, сюжети казок у вигляді графічних символів, використовують карти Проппа, «Казки-кальки» для створення нових казок; словесна аналогія розвиває у дітей вміння знаходити прихований зміст казки, оповідання, вірші за незрозумілими словами («Сяпала Колуша по напушке і побачила Бутявку» – Ілля В. Розшифровувалося це як «Йшла лисичка по узліссю і побачила комашку»); особиста аналогія - входження в образ будь-якого предмета, об'єкта, його поживлення і передача думок, почуттів, бажань (я - куц троянди, я - стіл).

Ми використовували *метод* вирішення проблемних завдань на кмітливість з метою формування у дітей вміння виходити з проблемної ситуації з найменшими витратами ресурсів (треба розділити три яблука між чотирма дівчатками, одне яйце вариться 3 хвилини, скільки часу будуть варитися три яйця).

ТРВЗ пропонує алгоритм вирішення проблемних, творчих, винахідницьких задач. Мета ТРВЗ – допомогти дитині побачити світ в його різноманітті, суперечливості, закономірності розвитку, навчити самостійно мислити і робити перші кроки в перетворенні світу.

Системний аналіз дозволяє дітям побачити світ у взаємозв'язку і взаємозалежності через гру («Чарівний телевізор», «Що було і що буде», «Ціле і частини»), визначати властивості і функції предметів, за допомогою

системного оператора об'єднувати їх, переносити властивості і функції одного предмета на інший, знаходячи супер - предмет (супер - шапка, супер - санчата, супер - няня, супер - машина). Фея-інверсія демонструє зворотню сторону предмета, явища, процеси (анти-система, анти-властивості, анти-функції), пропонуючи дітям ігри «Все навпаки», «Небилиці в особах», «Так-ні», «Казка на виворот».

Протиріччя лежать в основі проблемних завдань, з якими діти зустрічаються і в житті (якщо нитка в голці довга, то вистачить її на довгий шов і – вона заплутається, а якщо нитка в голці коротка, то вона не заплутається, - шов виходить короткий). Ми давали дітям творчі завдання: намалювати жахливу і прекрасну принцесу, як побудувати будинок для Чебурашки і жирафа, намалювати ялинку, щоб ялинки не було видно, скласти «фантастичні історії», розповісти «Казку навиворіт» (Дж. Родарі). Ідеальний кінцевий результат скорочує зону пошуку дітьми рішень проблем, творчих завдань (що зробити, щоб Баба-Яга стала доброю; якби у мене була чарівна паличка, придумати ідеальний кінець казки, малювання «Чудо-дерева», «Мій портрет у майбутньому», «Стара казка на новий лад», «Костюми ХХІ століття», «Місто майбутнього»).

Для вирішення технічних протиріч авторами ТРВЗ були визначені різновиди полів (механічне, акустичне, теплове, хімічне, електричне, магнітне), за допомогою яких перетворювали казки «Колобок», «Червона шапочка», «Вовк і семеро козенят» та ін. Вихователь ставив питання: що могло б статися, якби лисиці зустрівся колобок, що пашисть жаром? з чого можна спекти колобок, щоб лисиця не захотіла його з'їсти? як могла Червона шапочка з допомогою власного голосу врятуватися від вовка? як можна за допомогою магніту врятувати від вовка козенят?

За допомогою матеріально-польових ресурсів ми вчили дітей вирішувати нескладні проблеми за короткий час (під ресурсами ми маємо на увазі речі, предмети, що знаходяться в полі зору дитини на відстані витягнутої руки). Наприклад, ми пропонували дітям знайти відсутні

предмети в рішенні проблеми: «Нам подарували квітку, але посадити її нікуди, немає горщика». Ми вчимо дітей знаходити матеріальні ресурси, тобто ті предмети, куди його можна посадити (каструля, поліетиленовий пакет, старий черевик, капелюх). Ми пропонували дітям використовувати просторові ресурси (розставити меблі в маленькій кімнаті), ресурси розміру, (замінивши відповідним за розміром предметом ніжку стільця), ресурси форми (кришечки замість коліс, кубики замість стільця), ресурси перетворення (коли колобок з тіста стає сніжним, Баба-Яга - доброю), ресурси кількості (два колобка, три бабусі в казці «Червона шапочка»). За допомогою оператора РВС визначаються розмір створюваного об'єкта (предмета), час на його виготовлення і необхідні матеріали.

За допомогою таблиці «Фантограми» ми знайомили дітей з прийомами фантазування: збільшення-зменшення, зміна часу, вартості, розподіл на частини – об'єднання в ціле, уповільнення-прискорення дії, динамізація-статика, удосконалення властивостей, зміна властивостей і якостей на протилежне. Нам в цьому допомагали Чарівники, які були частими гостями і на заняттях і в ігровій діяльності: Велетень-Кроха, Туди-Сюди, Новинка-старому, Делі-Давай, Повзунок-Бігунок, Замри-відіри, Робот «Всеоможе-Може тільки», «Фея Інверсія». Всі казки, придумані дітьми, ілюструвалися дітьми і були включені в дитячий журнал творчості.

На заняттях з розвитку мовлення ми використовували ігри-жарти, ТРВЗовські ігри, рішення задач, фантастичні гіпотези, конструювання загадок, прислів'їв, приказок, небилиць, творів віршів і лимериків, моделювання.

Методи і прийоми ТРВЗ ми використовували практично на всіх заняттях: образотворчої діяльності, конструюванні (студія «Саморобкін»), ознайомлення з навколишнім світом, екологічному вихованню, музичному вихованню та ін. На музичних заняттях діти придумували слова пісні до музики, музику і рухи до танців, музику до віршів, сюжети для свят і розваг. Вони самі придумували сюжети свят, вечорів відпочинку для дітей

молодших груп, батьків, бабусь і дідусів, самі малювали декорації і готували костюми.

Використання методів ТРВЗ дає можливість впливати на цей світ. Основний принцип ТРВЗ звучить так: «Пізнай-оціни-зміни». Вихователі ставлять дітей в ситуацію, де дитина постійно розмірковує: «А що, якщо?», «Чому?», «Навіщо?».

Особливий акцент ми робили на реалізації суб'єктної позиції дитини. У нашій експериментальній роботі ми надавали дітям можливість звертатися, висловлювати свої припущення, висувати нові ідеї і прислухатися до ідей однолітків, розробляти плани і спільно йти до кінцевої мети. Використання принципів соціоігрової педагогіки і ТРВЗ-цілей дозволяло нам зберегти індивідуальність кожної дитини, забезпечити психологічну захищеність, радісне існування і спілкування. Під час проведення мозкового штурму ми надавали висловитися самим мовчазним і малоактивним дітям. При цьому заохочувалася будь-яка ідея, навіть жартівлива або фантастична. Працюючи в колективі, діти «налагоджували» дружні зв'язки, у них виникав інтерес до партнера-однолітка як носія нових ідей. Встановлювалися нові традиції дитячого творчого співтовариства і передавалися від старших дітей до молодших.

У ході формуючого етапу експерименту значне місце займала індивідуальна робота з дітьми, в якій ми прагнули показати свою доброзичливість, зацікавленість у розвитку творчих здібностей дитини. На заняттях проявлявся емоційно-позитивний настрій вихователя, його захопленість, здатність до імпровізації, гнучкого реагування на будь-які пропозиції дітей багато в чому вплинули на партнерські відносин та співробітництво з дітьми.

Види дитячої діяльності змінювалися, витікаючи одна з одної, спираючись на досвід, інтереси дітей і їх можливості. Відсутність критичних і жорстких оцінок вихователя сприяли становленню партнерських відносин з дітьми.

Ми виробили вимоги до формування творчого мислення старших дошкільників на заняттях:

- дитині надається можливість самій поставити перед собою творчу мету;
- педагог заохочує пошук нових способів і варіантів досягнення творчої мети, в тому числі нагадує про прийоми ТРВЗ;
- педагог спостерігає, які способи дитина використовує самостійно при досягненні творчої мети;
- діти збагачують творчо-розвиваюче середовище продуктами творчої діяльності;
- діти разом з педагогом емоційно реагують на продукти своєї творчості і відчують стан успіху;
- педагог надає дитині можливість проявити ініціативи при використанні продуктів індивідуальної і колективної творчої діяльності.

Для розвитку творчого мислення ми підбирали нетрадиційні матеріали, що стимулюють дитячу творчість і, в деякій мірі, що випереджають розвиток дитини, які «вимагали удосконалення».

Студія пошуково-дослідницької діяльності включала: допоміжний матеріал (пластмасові стаканчики, пробірки), стаканчики з ростками рослин (кріп, цибуля, петрушка); студія ігрової діяльності включала: класичні та сучасні іграшки; атрибути для сучасних сюжетно-рольових ігор; технічні іграшки; конструктори. Студія театралізованої діяльності включала: костюми, атрибути до казок, маски і різні види театрів. Студія літературно-мовної діяльності включала: дитячу літературу, представлену творами різних жанрів; виставку виробів дітей за мотивами дитячих казок; дидактичні ігри (комплекти сюжетних карток, рухливий алфавіт для складання слів, книжки, зроблені дітьми за сюжетами знайомих казок, комплект дисків з записами музичних і літературних творів для дітей, журнали дитячої словесної творчості. Студія музично-художньої діяльності включала: музично-дидактичні ігри, комплект дитячих музичних інструментів; музичний центр з

наушниками, набір фарб і кольорових олівців, пластилін, стеки, віск, тісто, глину, кальку, підставку, дощечки; фарби, пензлики, різнобарвний папір, фломастери, крейду, кольорові олівці. Студія продуктивної діяльності «Саморобкін» включала: кольоровий папір, ножиці, клей, вату, коробки різних розмірів, яйця з кіндер-сюрпризу, пластикові стаканчики, різнокольорові нитки, бісер, гудзики. Студія трудової діяльності включала: фартухи для самообслуговування та господарсько-побутової праці, щітки для підмітання, посуд, набір для прання лялькової білизни, інструментальний ящик для хлопчиків.

В особистісно-орієнтованій педагогіці виділяються різні форми організації творчої діяльності – парна взаємодія, підгрупова взаємодія, «робота в командах», що звужують, в деякій мірі, вплив дорослих на дітей. В ході експерименту діти планували справу, розподіляли ролі, обов'язки, контролювали хід справи і оцінювали свою роботу. Вони працювали за принципом «Знаєш сам – розкажи іншим, вмієш сам – навчи іншого». Працюючи в команді, вони бачили не тільки результат творчої діяльності, а й сам процес. Спільна справа об'єднувала дітей, складалися нові відносини: замість я – ми, замість інші – свої. Необхідно відзначити, що робота в малих групах не знижувала інтересу до колективу в цілому.

2.3. Аналіз результатів дослідження

У цьому параграфі представлені результати контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи, представлена динаміка формування творчого мислення старших дошкільників. Отримані результати дають можливість визначити ефективність розробленої педагогічної технології формування творчого мислення старших дошкільників. Ми порівнюємо свою педагогічну дію з основними етапами її реалізації.

Завершальний етап експерименту проводився на основі програми констатуючого етапу з деякими доповненнями. Його метою стало: проаналізувати результати апробації педагогічних умов формування творчого мислення старших дошкільників.

Завдання завершального етапу експерименту.

1. Виявити динаміку сформованості творчого мислення старших дошкільників.
2. Визначити вплив методів активізації творчого мислення та методів ТРВЗ на формування творчого мислення старших дошкільників.
3. Визначити ефективність авторської педагогічної технології формування творчого мислення старших дошкільників.

Як показники критеріїв ефективності формування творчого мислення старших дошкільників ми розглядали.

- вміння дітей створювати умови для індивідуальної і колективної творчої діяльності;
- створення дітьми нового продукту, використовуючи доступні ресурси (підручні і непридатні матеріали, час, енергію);
- надання об'єктам (предметам, явищам) нових властивостей і функцій;
- комбінування різних (знайомих і нових) способів діяльності;
- вміння організувати спільну творчу діяльність з однолітками;
- творче застосування дитиною продукту творчої діяльності в нашому житті;
- ставлення дитини до продукту творчої діяльності та його особистісна позиція.

Вони доповнювали один одного і сприяли створенню цілісного уявлення про динаміку розвитку творчого мислення старших дошкільників на контрольному етапі експерименту.

Для вирішення першого завдання завершального етапу експерименту ми провели повторне спостереження за творчою діяльністю дітей (вміння побудувати необхідне середовище, підготовка робочого місця, творчий

підхід до вибору необхідного матеріалу (папір, олівці, клей, ножиці, підручний матеріал, картон і ін.), орієнтуючись на показники критеріїв сформованості творчого мислення дітей

По результатам контрольного дослідження виділені групи дітей.

Перша група дітей, які не знають, якою має бути середовище для творчості, що не проявляють ініціативи до організації творчої діяльності та використовують традиційні матеріали, стало – 7,18% («учні»), В основному це були діти, які вперше прийшли в дитячий сад .

Другу групу дітей, які чекають вказівок вихователя з організації необхідного середовища, склали 19,7% («майстра»),

Третя група дітей, які проявляють самостійність і ініціативу в її створенні, використовують при цьому нетрадиційні матеріали, помітно збільшилася – 73,4% («митці»)

Для вирішення другого завдання завершального етапу експерименту проводилася повторна педагогічна діагностика з використанням методик: «Домальовування фігур», «Фантастична тварина», «Придумай казку» і методика оцінки рівня розвитку творчого мислення Е. Торренса. Ми виявили середній показник по групах дітей, розподілених на основі діагностування.

Методика «Домальовування фігури» За результатами аналізу малюнків дітей, ми розподілили їх у наступні групи:

Перша група – до неї увійшли 14,0%. Діти цієї групи продовжували малювати схематично і трохи недбало; вони часто зверталися за допомогою до вихователів. Ідею і задум малюнка діти копіювали один у одного. В цю групу увійшли діти, які вперше влаштувалися в дитячий сад («учні»).

Друга група – до неї увійшло 26%. Діти цієї групи продовжували розвивати свої ідеї, спираючись на наявне зображення малюнка. Вони зверталися за допомогою до дорослого, звіряючи свої дії з його вказівками («майстри»).

Третя група – до неї увійшли 60%. Діти цієї групи продемонстрували високий коефіцієнт оригінальності, вони з бажанням виконували творчі

завдання, позитивно реагуючи на пропозиції дорослого. Вони працювали самостійно, показуючи все нові і нові варіанти малюнків («творці»).

За результату методики «Фантастичне тварина» визначено групи дітей

Перша група – до неї увійшли 17,5%. Малюнки тварин у цих дітей були знайомими, вони повторювали те, що діти малювали неодноразово. Вони постійно зверталися по допомогу до вихователя («учні»),

Друга група – до неї увійшло 37,5%. Малюнки дітей відображали поєднання елементів відомих тварин, в процесі малювання діти дивились, як малюють інші, деякі з них зверталися за допомогою до педагога («майстра»).

Третя група – до неї увійшли 45%. Діти цієї групи представили незвичайні малюнки, в ній були присутні персонажі зі складними елементами. Малюнки дітей відрізнялися від колишніх, в них було більше деталей. Діти, малюючи, активно застосовували різнокольорові олівці («митці»).

Діти придумували дуже цікаві казки, вони використовували елементи ТРВЗ, відомі герої опинялися в нових ситуаціях, проявляючи нові якості. Також була відзначена послідовність і логічність казок, наявність кінцівки.

Ми ускладнили методику «Придумай казку» новими варіантами завдань: придумати нові пригоди героїв казки, змінити кінцівку відомої казки, придумати свою, самостійно складену казку.

По результатам контрольного дослідження виділені групи дітей.

Перша група – до неї увійшли 26,25%. Діти цієї групи розповідали казки по навідним питань вихователя, композиція була незакінченою, сюжет повторював знайомі казки, мовні засоби були виразними, діти вагались у викладі. Розповідаючи казку, діти із запитанням дивилися на педагога, шукаючи підтримку і підказку («учні»).

Друга група – до неї увійшли 51,25%. Діти цієї групи поєднували різні за характером сюжети казок (чарівні і побутові), опис героїв супроводжувався словами: сміливий, розумний, хоробрий. Розповідаючи

казку, діти захоплювалися і намагалися доповнити свою казку фантастичними елементами («майстри»).

Третя група – до неї увійшли 22,5%. Казки дітей склалися із зачину, сюжет розвивався до кульмінації, є розв'язка і кінцівка. Персонажі переживали складні події, вони змінювали сюжет знайомої казки і придумували власний сюжет, могли об'єднати в своїй казці кілька персонажів відомих казок («Салат з казок»), деякі діти включали себе в якості одного з персонажів, розповідали захоплено і з задоволенням відзначали кінець казки («митці»).

Аналіз результатів оцінки рівня розвитку творчого мислення на завершальному етапі експерименту показав швидкість творчого мислення дітей, оригінальність, своєрідність і незвичність у відповідях.

Проведення гри №1 «Використання предметів» найбільшу кількість способів використання дзвіночка запропонували 26,5%. Наприклад, Андрій Ш. запропонував вісім варіантів використання дзвіночка, до колишніх чотирьох він додав: «дзвіночок може бути музичним інструментом, він може задзвеніти і дощик перестане, з'явиться сонечко, на шапці у клоуна дзвенить дзвіночок, він може бути великим будиночком, там буде жити Дюймовочка».

В ході гри №2 «Словесна асоціація» найбільшу кількість визначень було у 9%, причому багато хто з них також успішно впоралися з першим завданням. Наприклад, Аліна Н. перерахувала такі прикметники чарівника: «добрий, злий, маленький, великий, маленька чарівниця - це Фея, стара чарівниця - Баба-Яга, старий чарівник - Кащей».

В ході гри №3 «Складання зображень» найбільші показники швидкості продемонстрували 57%, при цьому найбільший показник оригінальності проявився у 19% дітей цієї групи.

У грі №4 «Дивна форма» найбільші показники швидкості спостерігалися у 56%, а найбільше число оригінальних, рідкісних відповідей у 7% цієї ж групи. Наприклад, Настя В. зазначила, що вона бачить «чарівний ліс, де росте чарівна квіточка».

Всі завдання, спрямовані на виявлення творчого мислення, діти виконували захоплено, в швидкому темпі, але ми відзначили, що деякі діти відчували певні труднощі при виборі нетрадиційних і оригінальних відповідей і рішень. На основі отриманих результатів ми розподілили дітей в такий спосіб.

Перша група – до неї увійшли 24,37%. Діти цієї групи продемонстрували низькі показники швидкості та оригінальності, які є основним чинником розвиненості творчого мислення в цілому по Дж. Гілфорду; вони повторювали знайомі функції предметів, не завжди були активними і самостійними, очікували допомоги від дорослих, створювані образи носили знайомий характер («учні»).

Друга група – до неї увійшли 18,75%. Діти цієї групи мають вищий за середній показники швидкості та оригінальності. Вони демонстрували позитивну реакцію на творчі завдання, позитивне ставлення до результату своєї діяльності. При виконанні творчого завдання вони потребували непрямої допомоги педагога. Продукти дитячої творчості не завжди були оригінальні, а засоби виразності не завжди точно відображали творчий задум («майстри»).

Третя група – до неї увійшло 56,8%. Діти цієї групи продемонстрували високі показники по швидкості та оригінальності, швидке включення в діяльність і чітке прийняття завдання. Вони успішно справлялися з творчими завданнями, продукти словесного творчого мислення відрізнялися різноманітністю, незвичністю і множинністю («митці»).

Результати, отримані за допомогою адаптованої методики Е. Торренса, доповнювалися даними інших методик.

Для виявлення сформованості дітей прагнення до організації спільної діяльності, вміння домовлятися при досягненні поставленої мети, ми використовували методику «Лабіринт». Наші спостереження показали, що більшість дітей навчилися домовлятися і погоджувати свої дії з урахуванням

думки однолітків, але при цьому істотний вплив надавав фактор тривалості (часу) взаємодії дітей, вибору партнера для гри.

По результатах контрольного дослідження виділені групи дітей.

Перша група – до неї увійшли 24,37%. Діти цієї групи орієнтовані тільки на досягнення мети. У них є побудова і застосування просторових уявлень, вони заважають дітям, не погоджують з ними свої дії, вони не звертають на них уваги, не домовляються, йдуть на конфлікт або припиняють гру («учні»).

Друга група – до неї увійшли 18,75%. Діти цієї групи постійно зісковзують то до пошуку маршруту, то переключаються на узгодження, іноді навіть пропонують поміняти завдання на іншу гру. Це зумовлено недостатньою стійкістю цілепокладання і рухливістю в виборі та плануванні своїх дій при вирішенні творчого завдання («майстра»).

Третя група – до неї увійшли 56,8%. Діти цієї групи проявляли стійкий інтерес до поставленої мети, їм властиве детальне співвідношення двох параметрів, і цілеспрямоване досягнення мети і вміння узгоджувати свої дії з однолітками, вони стають партнерами, а не конкурентами. У них сформовані досить повні просторові уявлення, і вони вміють досить швидко домовлятися (протягом першої хвилини) («митці»).

Спостерігаючи за творчою діяльністю дітей в процесі конструювання на завершальному етапі експерименту, ми виявили, що в творчий процес були включені всі діти, атмосфера, яку ми спостерігали, була творчою, радісною, захопленою. Творчий потенціал дітей розкривався практично у всіх видах діяльності, але в конструюванні особливо. Діти пропонували прикрасити своїми роботами весь дитячий сад, групи малюків, хол, відкриті веранди на території дитячого садка. Ми аналізували використання виробів в іграх, в дитячих спектаклях і подарунки для батьків і дітей.

Аналіз отриманих результатів показав істотний вплив методів активізації творчого мислення і методів ТРВЗ на формування творчого мислення старших дошкільників. Результат продуктивної діяльності дітей

носив творчий характер, він виходив за рамки традиційних образів, тем і сюжетів. Змінилася суб'єктна позиція всіх учасників освітнього процесу, діти були більш самостійними, впевненими в своїх діях, педагоги навчилися бачити творчість кожної дитини і розвивати її з урахуванням індивідуальних особливостей, батьки активізувалися в вихованні дітей, розуміючи самоцінність дошкільного періоду розвитку дитини.

Спостереження і бесіди з дітьми дозволили виявити високу ступінь вираженості суб'єктної позиції дітей по відношенню до продуктів власної творчості і особливості творчої субкультури дітей. Результати бесіди підтвердили припущення про те, що у дітей є стійке бажання творити (89%), вони самостійно визначали цілі творчої діяльності (93,75%), оволоділи способами творчої діяльності (93,75%) і самостійно починають діяти. Діти використовували продукти своєї творчості практично у всіх видах діяльності.

Спостереження за дітьми показали, що діти не чекають дозволу-вказівки дорослого для творчої діяльності, вони проявляють активність, залучаючи однолітків, але при цьому дотримуються правил роботи в групі. Творчість дітей виходила за рамки ігрової, образотворчої та музичної діяльності, вони придумували нові теми і сюжети в процесі мовної діяльності, ставлення до дорослого і однолітків стало партнерським. Продукти власної творчої діяльності діти активно використовували в збагаченні предметно-розвиваючого середовища групи.

Опитування батьків показало високий ступінь їх зацікавленості в творчому розвитку своєї дитини, вони проявляли зацікавленість до творчих проявів своєї дитини, повагу до продуктів дитячої творчості. Повторне анкетування вихователів проводилося з метою виявлення динаміки в професійній позиції педагогів по відношенню до проблеми формування творчого мислення старших дошкільників. Як переважаючого характеру діяльності дітей на заняттях вихователі вказали продуктивний (79,1%). Вони відзначили, що творче мислення старших дошкільників стало проявлятися практично у всіх видах дитячої діяльності. Вихователі переконалися в тому,

що процесом розвитку творчого мислення дітей можна і потрібно управляти (100%), при дотриманні певних умов (професійної готовності педагога, зацікавленості батьків). На питання «Чи знайомі ви з Теорією рішення винахідницьких задач?» – 100% вихователів відповіли ствердно і висловили бажання вивчити її більш докладно.

У процесі спостереження ми відзначили партнерську роль вихователів у створенні необхідних умов для розвитку дитячої творчості, в постановці творчого завдання перед дітьми. Ми відзначили, що «гіпер опіка» над дітьми в процесі дитячої творчості змінилася на довіру і повагу права вибору дитиною видів і способів творчої діяльності. Вихователі охоче брали участь в проведенні педагогічної діагностики («Мені це необхідно в першу чергу»), так як саме вони і працювали з дітьми.

Розроблений нами проект творчо-розвивального середовища старших груп показав свою доцільність, студії розвитку дітей розташовувалися в змістовному і логічному взаємозв'язку. Дидактичні матеріали і ігрове обладнання студій включали нетрадиційні, але в той же час прості, матеріали, продукти дитячої творчості. Аналіз процесу дитячої творчості в новому творчо-розвивальному середовищі експериментальних груп дозволив зробити висновок: матеріальні і духовні умови життєдіяльності дітей істотно впливають на процес формування творчого мислення дітей.

Ми провели порівняльний аналіз отриманих даних по виділених нами критеріальних показниках. Висока амплітуда в показниках сформованості творчого мислення продемонструвала ефективність запропонованої нами авторської педагогічної технології.

За результатами одержаних даних дітей поділили на три групи.

Дітям першої групи властиві відсутність необхідності прояву власної ініціативи, звернення за допомогою до дорослого, копіювання чужого досвіду, недбале ставлення до власної діяльності, низькі показники швидкості й оригінальності, відсутність узгодження дій з однолітками, вибір традиційних матеріалів і робота під контролем педагога.

Друга група дітей («майстри» з середнім рівнем розвитку творчого мислення). Дітям цієї групи характерно прояв ініціативи очікування вказівок від дорослого за його організацією, розвиток творчої ідеї з координацією своїх дій з педагогом по його втіленню, чужий досвід не є визначальним, він становиться порівняльним, захопленість в створенні казок і наявність вимислу, вище середнього показники швидкості та оригінальності, позитивна реакція на творчі завдання і ставлення до результату своєї діяльності, необхідність непрямой допомоги педагога, зміна цілей і рухливість узгодження своїх дій з однолітками, прояв творчої активності по замислу педагога.

Третя група дітей («митці» з високим рівнем розвитку творчого мислення). Дітям цієї групи характерно прояв самостійності та ініціативності, звернення до нетрадиційних матеріалів, високий коефіцієнт оригінальності, незвичайний характер створюваних художніх образів, казкових сюжетів, що має зачин, сюжет, кульмінацію, розв'язку і кінцівку, високі показники швидкості та оригінальності, словесну творчість відрізняється різноманітністю, незвичністю і множинністю, стійким інтересом до поставленої мети, вмінням узгоджувати свої дії з однолітками за досить короткий час (протягом першої хвилини), постійний прояв творчої ініціативи, ціннісне ставлення до продукту власної і колективної творчої діяльності.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку на етапі контрольного експерименту

	Достатній рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
ЕГ	11	42,3	12	46,2	3	11,5
КГ	3	11,5	11	42,3	8	30,7

Формування творчого мислення старших дошкільників прямо або побічно може здійснюватися на будь-якому етапі освітнього процесу дошкільного навчального закладу, що супроводжується певними педагогічними результатами.

На думку А. Савенкова, педагогічний результат – це, перш за все, безцінний в виховному відношенні досвід самостійної, творчої дослідної роботи, нові знання і вміння, цілий спектр психічних новоутворень, що відрізняють справжнього творця від простого виконавця. Він зазначає, що на всіх етапах цієї роботи необхідно дорослому усвідомлювати, що основний результат творчої діяльності дитини – «... розвиток творчих здібностей, набуття дитиною нових знань, умінь і навичок дослідницької поведінки і обробки отриманого матеріалу» [130, с. 246]. Як ми і припускали, процесом формування творчого мислення можна управляти, тому що у віці від 5 до 7 років активно розвиваються обидві півкулі дитини, і процес творчого сприйняття світу знаходиться в активній фазі.

Процесом формування творчого мислення потрібно управляти, так як, втративши саме цей період розвитку творчого мислення дитини (сприйняття, уяви і діяльності), ми не зможемо впливати на розвиток його розумових процесів.

Проведена нами експериментальна робота показала, педагогічна технологія формування к творчого мислення старших дошкільників особливо важлива і необхідна, так як приносить істотно відчутні результати в плані особистісного розвитку дитини. Ми спостерігали позитивні зрушення в мотивації дітей до творчості, в розвитку комунікабельності та розкутості. Діти навчилися ставити перед собою творчі цілі практично у всіх видах діяльності, досягати їх шляхом застосування методів і прийомів теорії розв'язання винахідницьких завдань. Вони були більш впевненими в собі і радісно проживали період нашої експериментальної роботи.

Висновки до розділу 2

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив визначити педагогічний інструментарій цілеспрямованого формування творчого мислення старших дошкільників. На основі виділених нами критеріальних показників творчого мислення старших дошкільників була проведена педагогічна діагностика розвитку творчого мислення, обґрунтовано і апробовано педагогічні умови і фактори, що впливають на цей процес. Прояв кожного критерію розглядався нами за допомогою відповідних методів і методик, що сприяють виявленню і уточненню ступеня вираженості критеріальних показників творчого мислення старших дошкільників.

Рівень сформованості творчого мислення дітей став основою для відбору змісту формуючого етапу експерименту. Формуючий етап експерименту був спрямований на формування творчого мислення дошкільнят за допомогою методів активізації творчого мислення дітей і методів теорії розв'язання винахідницьких завдань з урахуванням принципів соціоігрової педагогіки. Здійснювалося оновлення змісту і форм організації освітнього процесу дитячого садка на основі розробленої нами педагогічної технології формування творчого мислення старших дошкільників.

Організація творчої взаємодії суб'єктів (дитина-дитина, вихователь-дитина) творчої діяльності здійснювалася на основі ідей соціоігрової педагогіки. Ми вибрали новий напрям взаємодії ДНЗ і сім'ї з формування творчого мислення старших дошкільників, результатом якої стала зміна позиції батьків: із «спостерігачів» за процесом дитячої творчості вони ставали «учасниками» спільної творчої діяльності з дітьми.

Формування творчого мислення здійснювалося в умовах проектування творчо-розвивального середовища – простору групи у вигляді студій дитячої творчості, які відповідають цілям нашого дослідження і основними видами діяльності дітей, виділеним в стандартах дошкільної освіти. Діяльність дітей в умовах створеного нами розвивального середовища мала інноваційний характер, здійснювала самостійний вибір видів і способів діяльності по

створенню продукту творчості, вони демонстрували високий рівень сформованості творчого мислення та творчої діяльності. Високі показники сформованості творчого мислення старших дошкільників на завершальному етапі експерименту продемонстрували ефективність запропонованої нами авторської педагогічної технології.

ВИСНОВКИ

Проведена робота по формуванню творчого мислення старших дошкільників підтверджує висунуту нами гіпотезу і дозволяє зробити наступні висновки.

1. Соціальні зміни в суспільстві, що супроводжуються постановкою нових цілей і завдань перед системою дошкільної освіти, вплинули на перегляд змісту, форм і методів дошкільної освіти. У програмі «Я у світі» виділені наступні види діяльності: ігрова, комунікативна, трудова, пізнавально-дослідницька, продуктивна, музично-художня, читання, спрямовані на виховання творчої особистості. Ці види діяльності співвідносяться з ідеями ТРВЗ педагогіки про те, що творчі цілі і завдання дітей стають цілями і завданнями дорослих – педагогів, батьків. Творчість передбачає відмову від авторитарності, регламентації, примусу, заорганізованості і контролю дитячої діяльності. Творчість виходить від дітей, приносячи радість дитині і оточуючим її людям. Творчість виникає в діяльності і в процесі вільного співробітництва дітей і дорослих. Саме на ці ідеї ми спиралися при розробці педагогічних умов формування творчого мислення старших дошкільників.

2. Аналіз теоретичної літератури з проблеми дослідження показав, що вона розглядається вченими в філософському, психологічному, педагогічному, психофізіологічному аспектах з використанням різних підходів до змісту творчого мислення і способів його розвитку у дітей старшого дошкільного віку. Ми використовуємо визначення поняття «творчого мислення дошкільника », виділені в його структурі когнітивний,

рефлексивний і продуктивний компоненти, що системно відображають як зміст даного терміна, так і етапи його формування. Творче мислення дітей старшого дошкільного віку це властивість особистості, що виявляється в творчому сприйнятті, осмисленні і перетворенні навколишнього світу, і спрямована на створення нового продукту творчої діяльності, який збагачує дитячу субкультуру.

3. Аналіз результатів нашого дослідження довів можливість цілеспрямованого формування творчого мислення старших дошкільників і зорієнтував нас на можливість технологізації даного процесу. Апробована нами педагогічна технологія формування творчого мислення старших дошкільників розглядається як спосіб проектування педагогічного процесу, заснованого на створенні психолого - педагогічних умов, що визначають оновлення змісту теорії і методики дошкільної освіти в різних видах діяльності дошкільнят, організацію індивідуальної та колективної творчої діяльності суб'єктів з метою освоєння дітьми методів і прийомів творчого перетворення дійсності. Можливість і актуальність формування творчого мислення старших дошкільників зумовлена тим, що продукт мислення дитини розглядався нами як засіб перетворення оточуючої дійсності. Саме в продуктах дитячої творчості проявляються оригінальність, розвиток, переробка ідей, асоціювання в тій мірі, яка відповідає старшому дошкільному віку.

4. В якості критеріїв сформованості творчого мислення старших дошкільників були виділені критерії оптимальності, достатності та мінімальності. Кожен критерій характеризувався показниками, що дозволили простежити позитивну динаміку розвитку когнітивного, рефлексивного і продуктивного компонентів творчого мислення старших дошкільників: підготовка необхідних умов для творчої діяльності, створення дітьми нового продукту, використовуючи доступні ресурси (підручні і непридатні матеріали, час, енергія), надання об'єктам (предметів, явищ) нових властивостей і функцій, комбінування різних (знайомих і нових) способів

діяльності, вміння організувати спільну творчу діяльність з однолітками, використання нового продукту в дитячій діяльності, особистісна позиція дитини по відношенню до продукту творчої діяльності.

5. З точки зору особистісно орієнтованої педагогіки будь-яка взаємодія людей між собою має на увазі спілкування і спільну діяльність. Принциповими характеристиками спілкування і спільної діяльності педагога і дитини є рівність в спілкуванні і партнерство. Рівність в спілкуванні забезпечувалося повагою до особистості учасників спілкування, діалектичним принципом самого процесу спілкування. Партнерство проявлялося в ініціативному, доброзичливому і діалогічному спілкуванні дітей, де кожна дитина відчуває себе рівним за своїми можливостями і з іншими дітьми, і з педагогом. Рівність в спілкуванні і партнерство забезпечували ефективність процесу формування творчого мислення старших дошкільників. В процесі дитячої творчості створювалася дитяча субкультура, яка, вступаючи в діалог з культурою дорослого і з культурною спадщиною попередніх поколінь, відтворювала продукт творчої спадщини, що передається іншому поколінню дітей.

6. У процесі формування творчого мислення дітей освітня практика показала затребуваність нових форм організації предметно – розвивального середовища групи і дитячого садка. Нами були виділені принципи творчо-розвивального середовища: різноманітність (наявність ігрового, побутового, життєво-важливого матеріалу для розвитку дитячої творчості); простота і привабливість (всі предмети зроблені з простих, присутніх в практичному житті дитини, екологічно чистих матеріалів); логіка побудови творчих студій; доступність (розташування ігрового, побутового, життєво-важливого матеріалу на «рівні очей» і «рук»); безпеку (обладнання і засоби, необхідні для творчості). Розроблене і запропоноване нами творчо-розвивальне середовище групи включало: студії ігрової діяльності, комунікації, трудової діяльності, пізнавально-дослідницької діяльності, продуктивної діяльності, музично-художньої діяльності, літературно-мовної діяльності.

Запропоноване нами творчо-розвиваюче середовище групи сприяло творчій самореалізації дітей, вони вибирали види діяльності за власним бажанням, необхідні предмети і матеріали і способи їх творчого перетворення.

Проведене дослідження не претендує на вичерпну повноту. Поглиблене вивчення проблеми пов'язано з подальшою розробкою наступних напрямків: взаємозв'язку дитячої творчості з сучасним інформаційним суспільством; проектування дидактичного і методичного комплексу, взаємозв'язок дитячої творчості з домінуючим лівопівкульним або правопівкульним мисленням

Список використаної літератури

1. Агаева Е. А. Бروفман В. В. Булычева А. И. и др. Чего на свете не бывает [Текст] / Е. А. Агаева В. В. Бروفман А. И. Булычева и др. // Под ред. О. М. Дьяченко Е. Л. Агаевой. – М.: Просвещение, 1991. – 64с.
2. Альтшуллер Г. С. Найти идею [Текст] / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск: Наука, 1986. – 132 с.
3. Альтшуллер Г. С. Основы изобретательства [Текст] / Г. С. Альтшуллер. – Тамбов: Изд – во Тамб. Отд – ние, 1964. – 124 с.
4. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука [Текст] / Г. С. Альтшуллер – М.: Изд – во «Советское радио». – 1979. – 174 с.
5. Альтшуллер Г. С. Теория решения изобретательских задач, справка «ТРИЗ – 88» [Текст] / Г. С. Альтшуллер. – Норильск, 1989. – 84 с.
6. Альтшуллер Г. С. Шапиро Р. Б. Психология изобретательного творчества / Г. С. Альтшуллер Р. Б. Шапиро [Текст] / Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 37 – 49.
7. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности [Текст] / В. И. Андреев. – М., 1998. – 346 с
8. Белобрыкина О. Дружинина Ю. Моделирование маленькими человечками [Текст] / О. Белобрыкина Ю. Дружинина. – Дошкольное воспитание. – 1996. – № 5. – С.33 – 48.
9. Бердяев Н. А. Смысл творчества [Текст] / Н. А. Бердяев. – М.: Мысль, 2002. – 248 с
10. Богат В. Ньюкалов В. Развиваем творческое мышление (ТРИЗ в детском саду) [Текст] / В. Богат В. Ньюкалов. – Дошкольное воспитание. – 1996. – № 5. – С.17 – 19.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в дошкольном возрасте [Текст] / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
12. Бородастов Г. В. Альтшуллер Г. С. Теория и практика решения изобретательских задач: Учебно–методическое пособие. – М.: ЦНИИ

атоминформ, 1983. – 92 с

13. Брушлинский А. В. О субъекте мышления и творчества [Текст] / А. В. Брушлинский / Юснoвные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской. – М. 1997. – С. 39 – 55.

14. Венгер Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. А. Венгер. – М. 1989. – 137 с.

15. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский : Психол. очерк: Кн. для учителя. – 3 – е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

16. Выготский Л. С. Мышление и речь [Текст] / Л. С. Выготский. – М. 1956. – 521 с.

17. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] / Ю. Б. Гиппенрейтер. Издание 3 – е, исправленное и дополненное. – М.: «ЧеРо», 2004. – 240 с.

18. Дыбина О. В. Формирование творчества у детей дошкольного возраста в процессе ознакомления с предметным миром. Автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук. – М. 2002. – 44 с.

19. Дьяченко О. М. Веракса М. Є. Чого на світі не буває. [Текст] / О. М. Дьяченко М. Є. Веракса. – М.: Знание, 1994 – 157 с

20. Ендовицкий Т. Про розвиток творчих здібностей. [Текст] / Ендовицкий Т. О. // Дошкільне виховання. – 1967, № 12, С. 73 –75

21. Заїка Є. В. Комплекс ігор для розвитку уяви [Текст] / Заїка Є. В. / / Питання психології, 1993, № 2, С. 54 – 58

22. Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком – дошкольником литературных произведений [Текст] / А. В. Запорожец // Тр. всерос. научн. конф. по дошк. восп. – М.: Учпедгиз, 1948. – с.234 – 247.

23. Злотин Б. Л. Зусман А. В. Месяц под звездами фантазии: Школа развития творческого воображения [Текст] / Б. Л. Золотин А. В. Зусман. –

Кишинев: Лумина, 1988. – 246 с.

24. Игры для детского сада. Развитие талантов ребенка через игру. Иллюстрированный словарь игровых приемов [Текст] / Под общей ред. В.М. Букато – ва. – СПб.: Речь; Образовательные проекты; М.: Сфера, 2009. – 189с.

25. Ильина М. В. Развитие вербального воображения [Текст] / М. В. Ильина. – М.: Книголюб, 2005. – 64 с.

26. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одарённости. – СПб.: Питер, 2012 – 448с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»)

27. Интеллектуальное развитие дошкольников. Игры для фантазеров [Текст] / Авт. – сост. Н. И. Филимонова. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 112 с.

28. Как воспитать в ребенке творческую личность? / Серия «Мир вашего ребенка» [Текст] / Авт. – сост.: Т. А. Барышева, В. А. Шекалов. – Ростов н / Д: Феникс, 2004. – 224 с.

29. Кедрина Т. Я. Гелазония П. И. Большая книга игр и развлечений для детей и родителей [Текст] / Т. Я. Кедрина, П. И. Гелазония. – М: 1992. – 64 с.

30. Кинг Л. Тесты на креативность [Текст] / Л. Кинг. – СПб.: Питер, 2005. – 96 с.

31. Комарова Т. С. Детское художественное творчество. Методическое пособие для воспитателей и педагогов [Текст] / Т. С. Комарова. – М.: Мозаика – Синтез, 2005. – 120 с.

32. Комарова Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду: Обучение и творчество [Текст] / Т. С. Комарова. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.

33. Комарова Т. С. Антонова А. В. Зацепина М. Б. Программа эстетического воспитания детей 2 – 7 лет [Текст] / Т. С. Комарова А. В. Антонова, М. Б. Зацепина Изд. 3 – е испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 128 с.

34. Комарова Т. С. Савенков А. И. Коллективное творчество дошкольников [Текст] / Т. С. Комарова, А. И. Савенков // Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России. – 2005. – 128 с.
35. Котельникова С. Ю. Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста посредством жанра фэнтези (на примере сказочной повести Дж. Р. Р. Толкиена «Хоббит, или туда и обратно») [Текст] / С. Ю. Котельникова // Проблемы дошкольного детства в исследованиях молодых ученых: Сборник научных статей по материалам международного форума молодых ученых, 22 – 24 апреля 2009г. – СПб.: Изд – во РГПУ им.А.И.Герцена. – С. 235 – 241
36. Крылов Е. Школа творческой личности (Статья 1) [Текст] / Е. Крылов. – Дошкольное воспитание. – 1992. – № 7–8. – С. 11-20.
37. Крылов Е. К. Школа творческой личности (Статья 2) [Текст] / Е. К. Крылов. – Дошкольное воспитание. – 1992. – № 9 – 10. – С. 11 - 23.
38. Крылов Е. Школа творческой личности (статья 3) [Текст] / Е. Крылов. – Дошкольное воспитание. – 1993. – № 3. – С. 15 – 26.
39. Крылов Е. Школа творческой личности (статья 4) [Текст] / Е. Крылов. – Дошкольное воспитание. – 1993. – № 6. – С. 14 - 24.
40. Крылов Е. Школа творческой личности (статья 5) [Текст] / Е. Крылов. – Дошкольное воспитание. – 1993. – № 11. – С. 28 – 38.
41. Крылов Е. Школа творческой личности (Статья 6) [Текст] / Е. Крылов. – Дошкольное воспитание. – 1994. – № 8. – С.44 – 52.
42. Курбатова Л. И. ТРИЗ в повседневную жизнь [Текст] / Л. И. Курбатова // Дошкольное воспитание. – 1993. – № 4. – С. 24 – 27.
43. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд – во МГУ, 1981. – 584 с.
44. Лернер И. Я. Дидактическая природа творчества [Текст] / Творчество и личность: межвузовский сборник научных трудов. – М., 1985. – С. 3 – 11.

45. Люблинская О. Е. Педагогическое сопровождение ребенка старшего дошкольного возраста в развитии песенного творчества: дис. ... канд. пед. наук, – С – Пб., – 2008. – 180 с.
46. Мелик-Пашаев А. А. Новлянская З. Н. Ступеньки к творчеству [Текст] / А. А. Мелик – Пашаев З. Н. Новлянская // Дошкольное образование. – 2004. – № 5. – С. 14 – 17.
47. Менджрицкая Д. В. Виховання дітей у грі. [Текст] / Д. В. Менджрицкая. – М.: Просвещение, 1982. – 189 с.
48. Методы развития творческого мышления / Авторы – составители: Марфицина В. А., Хархан Г. В., Шевченко Г. И. Учебно – методическое пособие для воспитателей детских садов. – Норильск: Изд – во АОИА России. – 1996. – 64 с.
49. Михайлова З. А. Полякова М. Н. Современные технологии логикоматематического развития и обучения детей дошкольного возраста [Текст] / З. А. Михайлова М. Н. Полякова // Педагогика Детства: Петербургская научная школа. – СПб, 2005. – С. 437 – 363.
50. Михайлова З. А. Ігрові цікаві завдання для дошкільнят. Книга для вихователя дитячого садка. [Текст] / Михайлова З. А. – 2 вид. – М.: Просвещение. 1990 – 160 с.
51. Нестеренко А. А. Країна казок. [Текст] / А. А. Нестеренко – Ростов – на – Дону: Видавництво ростовського університету, 1993. – 32 с.
52. Никашин А. И. Страунинг А. М. Системный подход в ознакомлении с окружающим миром и развитии фантазии [Текст] / А. И. Никашин А. М. Страунинг. – Обнинск: Изд – во «Аспект – ТРИЗ», 1995. – 30 с.
53. Нікітін Б. П. Сходинки творчості або розвиваючі ігри. [Текст] / Нікітін Б. П. – 3 – е вид. доп. – М.: – Освіта, 1991 – 160 с
54. Одинцова Л. М. Розвиток творчих здібностей дітей в образотворчому творчості [електронний ресурс] / [www. 1 september.ru](http://www.1september.ru)
55. Подъяков Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н. Н.

Подъяков. – М.: Педагогика, 1977. – 271 с.

56. Подъяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников [Текст] / Н. Н. Подъяков. – Вопросы психологии. – 1990.– № 1.– С. 16 – 19.

57. Подъяков Н. Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста (концептуальный аспект) [Текст] / Н. Н. Подъяков. – Волгоград, 1994. – 186 с.

58. Прохорова Л. Розвиваємо творчу активність дошкільнят. [Текст] / Л. Прохорова // Дошкільне виховання, 1996, № 5. – С. 21 – 27

59. Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй [Текст]/ Дж. Родари. – Детский сад со всех сторон. – 2002. – № 20 (104). – 24 с.

60. Сидорчук Т. А. Технология обучения дошкольников умению решать творческие задачи [Текст] / Т. А. Сидорчук. – Ульяновск. – 1996. – 234 с.

61. Сидорчук Т. А. Хоменко Н. Н. Лелюх С. В. Развитие творческого воображения методами ТРИЗ и РТВ [Текст] / Т. А. Сидорчук и др. – Ребенок в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 22 – 27.

62. Сидорчук Т. А. Хоменко Н. Н. Лелюх С. В. Развитие творческого воображения методами ТРИЗ и РТВ [Текст] / Т. А. Сидорчук и др. – Ребенок в детском саду. – 2006. – № 5. – С. 10 – 15.

63. Сорокина Н. Ф. Миланович Л. Г. Развитие творческих способностей детей средствами театрального искусства [Текст] / Н. Ф. Сорокина, Л. Г. Миланович. – Дошкольное воспитание. – 1996. – № 8. – С. 13 – 19.

64. Страунинг А. Методы активизации творческого мышления [Текст] / А. Страунинг. – Дошкольное воспитание. – 1997. – № 1. – С. 13 – 24.

65. Страунинг А. Методы активизации творческого мышления [Текст] / А. Страунинг. – Дошкольное воспитание. – 1997. – № 3. – С. 13 – 24.

66. Страунинг А. Методы активизации творческого мышления

[Текст] / А. Страунинг. – Дошкольное воспитание. – 1997. – № 5. – С. 13 – 24.

67. Страунинг А. М. Задачи вокруг нас. О системах и противоречиях в окружающем нас мире: Учебно–методическое пособие [Текст] / А. М. Страунинг. – Обнинск: Изд – во ООО «Росток», 1998. – 108 с.

68. Страунинг А. М. Игры по развитию творческого воображения [Текст] / А. М. Страунинг. – Ростов на Дону. – 1991. – 136 с.

69. Страунинг А. М. Методы активизации мышления дошкольников [Текст] / А. М. Страунинг. – 1 том: Учебно – методическое пособие. – Обнинск: ООО «Росток», 1998. – 112 с.

70. Страунинг А. М. Программа по ТРИЗ – РТВ для детей дошкольного возраста «Росток», 1 том: Учебно–методическое пособие [Текст] / А. М. Страунинг. – 2002. – 207 с.

71. Тамберг Ю. Г. Развитие творческого мышления ребенка [Текст] / Ю. Г. Тамберг. – СПб, 2002. – 207 с.

72. Якиманская И. О. Технология личностно–ориентированного образования [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.