

В. В. Павленко

**Розвиток креативності
молодших школярів**

Монографія

**Житомир
2017**

УДК 373.3:37.015.31
ББК 74.200+88.8
П12

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського
державного університету імені Івана Франка
від 24 лютого 2017 року, протокол № 9

Рецензенти:

Мешальський С., доктор габілітований, професор Варшавського університету.

Сотська Г.І., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Ковальчук В.А., доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Павленко В.В.

Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. – Житомир, 2017. – 158 с.

Матеріали монографії відображають педагогічні аспекти роботи з обдарованими дітьми. Зокрема, розкрито загальну структуру креативності, сутність і механізми проявів та розвитку креативності дитини. Пропонуються завдання на розвиток складових креативності дитини: креативного мислення, креативної уяви та креативної грамотності.

Монографія адресована практичним психологам, соціальним педагогам, батькам, вихователям, учителям, які працюють з обдарованими дітьми.

УДК 373.3:37.015.31
ББК 74.200+88.8
П12

© Павленко В.В., 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ I. Теоретико-методологічні основи вивчення розвитку креативності особистості	6
1.1. Креативність: сутність поняття, структура	6
Розділ II. Особливості розвитку креативності молодших школярів	28
2.1. Вікові особливості прояву та розвитку креативності учнів ...	28
2.2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі	50
2.3. Педагогічний супровід розвитку креативності молодших школярів на уроці	59
Розділ III. Розвиток складових креативності дитини	75
3.1. Особливості розвитку креативного мислення школярів	75
3.1.1. Метод Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення» як засіб розвитку креативного мислення у школярів	83
3.2. Розвиток креативної уяви	88
3.2.1. Методика О. Дьяченка «Домалюй фігури»	95
3.2.2. Вправи для розвитку креативної уяви	97
3.3. Засоби розвитку креативності молодших школярів	101
3.4. Тести креативності	109
Додатки	122
Тест-опитувальник Г. Девіса	122
Тест ідей	123
Методика Л. Венгера і Л. Цеханської «Диктант»	125
Зразки бесід із батьками	129
Зразки анкет	137
Словник	139
Література	144

Вступ

Соціально-економічна ситуація у світі в цілому і в Україні зокрема якісно змінює вимоги до особистості. Випускник школи, який повинен володіти високим рівнем самостійності, мати розвинену креативну уяву, креативну пам'ять, мислення й абсолютну сформованість ключових компетентностей. Зі зміною соціальних вимог до людини змінюються зміст, форми і методи процесу навчання та виховання, які готують майбутніх випускників шкіл до трудової діяльності. Нові цінності та орієнтири освіти (індивідуально-особистісний підхід у навчанні, суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя та учнів і т. д.), а також сучасні досягнення науки багато в чому визначають вибір технологій, яким педагоги все частіше віддають перевагу на цьому етапі розвитку освіти [138, с. 184–196].

Виникає потреба в застосуванні креативних форм, методів навчання, які розвивають здатність до оригінальної думки та креативної дії. Креативність можлива у всіх галузях людської діяльності, зокрема в мистецтві, науці, навчанні, іграх та інших сферах повсякденного життя. Усі люди мають здібності до креативної дії. Для цього потрібні відповідні умови й достатні знання та навички.

У результаті здійсненого аналізу з'ясовано, що розвиток креативності особистості в ЄС названо одним із чотирьох стратегічних завдань у галузі освіти до 2020 р.

Аналіз досліджень з питань розвитку креативності школярів дозволив окреслити низку суперечностей, характерних для сучасного освітнього простору України, зокрема між:

- задекларованою державою необхідністю розвитку креативності школярів та недостатньою зорієнтованістю системи підготовки вчителів на виконання цього завдання;
- зростанням потреби в теоретичному обґрунтуванні моделі розвитку креативності школярів з урахуванням новітніх європейських освітніх принципів та недостатнім рівнем її розробки у педагогічній науці;
- важливістю модернізації української педагогічної освіти через збагачення її зарубіжними інноваційними технологіями та малою кількістю наукових розвідок у галузі креативності.

Таким чином, виникає проблема і необхідність вирішення суперечностей, що існують у сучасному освітньому просторі України.

Матеріали монографії відображають педагогічні аспекти роботи з обдарованими дітьми. Зокрема, розкрито загальну структуру креативності, сутність і механізми проявів та розвитку креативності дитини.

Аналіз теоретичних досліджень із питань розвитку креативності особистості дозволив нам зробити висновок про те, що креативність є не тільки психологічним, але й педагогічним явищем, тому що від механізмів, які сприяють розвитку креативності, залежить активність особистості й результативність.

Отже, креативність – це характеристика особистості, яка на даному етапі розвитку педагогіки визначається не лише здатністю до творчості, але і комплексом інших властивостей особистості.

У нашому дослідженні креативність як властивість особистості розуміється широко, з позиції особистісного підходу, який дозволяє трактувати цю властивість як явище, що розвивається.

Креативність є загальною *властивістю особистості*, яка проявляється під час творчого процесу як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя.

Проаналізовано особливості діагностики та розвитку креативності в процесі навчальної діяльності у молодших школярів. Виявлено наявність двох типів методів для вивчення креативності: вивчення творчих особистостей мало формалізованими методами діагностики (спостереження, бесіда, аналіз результатів творчої діяльності, біографічний метод); спроба розробити строго формалізовані методи досліджень креативності. Крім того, зроблено висновок про те, що процес розвитку креативності проходить дві фази: розвиток «первинної» креативності й розвиток спеціалізованої креативності.

Пропонуються завдання на розвиток складових креативності дитини: креативного мислення, креативної уяви та креативної грамотності.

Монографія адресована соціальним педагогам, батькам, вихователям, учителям, які працюють з обдарованими дітьми.

Розділ І. Теоретико-методичні основи вивчення розвитку креативності особистості

1.1. Креативність: сутність поняття, структура

Сучасна психолого-педагогічна наука розглядає креативність із різних точок зору. Зокрема, дослідники визначають *загальні основи креативності* (Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Є. Ільїн, А. Маслоу, В. Моляко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, П. Торренс та ін.), *механізми креативного мислення* (Г. Альтшуллер, Д. Богоявленська, Е. де Боно, Дж. Гілфорд, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, П. Торренс та ін.); розглядають креативність як *різновид інтелектуальної поведінки* (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг); вивчають «самоактуалізацію» у зв'язку з креативністю (Л. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); досліджують *особливий характер мотивації креативів* (С. Голлан, Р. Кеттел, Д. Мак-Кіннон та ін.), *рефлексію креативності й творчу продуктивність у наукових співробітників* (В. Пятруліс).

О. Дубасенюк розглянуто психологічні основи розвитку креативності в акмеології; взаємозв'язок креативності мислення і креативності спілкування вивчала С. Канн; місце креативності в структурі особистості – О. Солдатова; розвиток креативності школярів – К. Лютова, А. Назаретова, дошкільнят – Є. Алфеева; розвиток педагогічної креативності – О. Антонова, І. Гриненко, О. Дунаєва, В. Моляко, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.

До трактування поняття «креативність» спостерігаються різні підходи, зокрема: по-різному визначають її місце в структурі особистості, рівень усвідомлення проявів креативності, а також джерела та умови розвитку. Незважаючи на різноманітність підходів, ми можемо визначити низку спільних поглядів учених щодо аналізованого феномена. Так дослідники розглядають креативність як:

- *загальну здатність до творчості* (Л. Єрмолаєва-Томіна, С. Сисоєва, О. Ярошинська, Л. Байтімерова, В. Дружинін, Л. Пузеп, О. Кононко, О. Куцевол, В. Фрицюк, І. Подорожна, О. Приходько, Л. Виготський, К. Батовріна, К. Kornilowicz, S. Popek, M. Modrzejewska-Świgulska, W. Limont, J. Kaufman, A. Tokarz);

- *властивість особистості* (Дж. Гілфорд, Е. Не́cki, Е. Торренс, Є. Гергель);

- *здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, створювати оригінальні цінності* (Ф. Баррон, Д. Богоявленська, С. Медник, В. Моляко, В. Сластьонін, Л. Байтімерова, Л. Пузеп, О. Кульчицька, І. Гриненко, О. Дунаєва, Н. Добровольська, Н. Вишнякова, І. Шахіна, Л. Виготський, Е. Фромм, K. Szmidt);

• *процес* прояву власної індивідуальності (О. Яковлева, О. Войтенко, K. Szmidt);

• обов'язкову *характеристику представника педагогічної професії* (О. Антонова, С. Сисоєва, О. Куцевол, І. Подорожна, А. Шадріна, І. Гриненко, О. Дунаєва, А. Морозов, В. Фрицюк).

Уперше термін «креативність» було вжито психологом Д. Сімпсоном у 1922 році. Учений вважав, що «креативність» – це здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення [107, с. 632], «здатність до руйнування загальноприйнятого, звичайного порядку походження ідей у процесі мислення» [173].

Одне з найперших визначень креативності надав американський учений, професор Стенфордського університету Джон Као: «Креативність – це цілісний процес генерації ідей, їх розвитку та перетворення на цінності. Цей процес поєднує в собі те, що люди називають новаторством». Він відзначає одночасно мистецтво породження нових ідей і науку відточування цих ідей до стадії відтворення в дійсності.

Незважаючи на тривале застосування терміну, креативність як окреме поняття було виділено лише в 50-х рр. ХХ ст. завдяки Дж. Гілфорду. У 1950 році саме Дж. Гілфорд у зверненні при вступі на посаду президента Американської психологічної асоціації запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні креативності. Були створені декілька лабораторій та інститутів, стали виходити часописи і монографії, однак, за оцінками Р. Стернберга, усього лише 0,5% статей (із 1975 по 1995 рік) мали відношення до проблеми креативності. Однією з причин такого ставлення до проблеми креативності з боку психологів-експериментаторів була нечіткість у визначенні поняття і відсутність методик її діагностування.

Дж. Гілфорд вважав, що креативність – це здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення. Саме після публікації його робіт, у яких він визначає різницю між двома типами мисленнєвих операцій – конвергенцією і дивергенцією, концепція креативності набула широкої популярності та почала активно опрацьовуватися [72].

Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції, наряду з операціями перетворення, основою креативності. Дивергентним (від лат. *divergentis* – той, що розходить у різні сторони) у психології називають альтернативне мислення, що відбувається у суперечливих причинно-наслідковим зв'язкам.

Дж. Гілфорд зазначав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично. Учений виділив спочатку чотири, а згодом шість основних параметрів креативності:

1) *оригінальність* – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;

2) *семантична гнучкість* – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;

3) *образно-адаптивна гнучкість* – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) *семантична спонтанна гнучкість* – продукування різноманітних ідей у нерегламентованій ситуації [8].

Загальний інтелект не включається в структуру креативності. Пізніше Дж. Гілфорд виділяє **шість параметрів креативності**:

1) здатність до виявлення і постановки проблем;

2) здатність до генерування великої кількості ідей;

3) гнучкість – продукування різноманітних ідей;

4) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді, відповідати на подразники нестандартно;

5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;

6) уміння вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу [72].

Для визначення рівня креативності Дж. Гілфорд виділив 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність. Серед них:

✓ швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу;

✓ гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу;

✓ оригінальність – здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів;

✓ допитливість – чутливість до проблем у навколишньому світі;

✓ здатність до розробки гіпотези;

✓ ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу;

✓ фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;

✓ здатність вирішувати проблеми, тобто здатність до аналізу і синтезу;

✓ здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі [72].

Серед творців теорій креативності найбільш відомим є американський психолог Е. Торренс, що почав свої дослідження креативності в 1958 році й присвятив цій проблемі все життя. Е. Торренс визначав креативність як процес: появи чутливості до проблем, дефіциту знань, їх невідповідності, дисгармонії та ін.; фіксації цих проблем; пошуку рішень даних проблем, висунення гіпотез; перевірок, змін і повторних перевірок гіпотез; формулювання результату [141, с. 88-92].

Він вважає, що творчий процес поділяється на етапи: *сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їхню модифікацію й отримання результату*. Е. Торренс визначив параметри креативності: *легкість* (швидкість виконання тестових завдань), *гнучкість* (число переключень з одного класу об'єктів на інший у ході відповідей), *оригінальність* (оригінальність виконання завдань) й *точність* (точність виконання завдань) [27].

Е. Торренс дає досить образне визначення: «Креативність – це значить копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє» [28, с. 28].

Властивість особистості, з точки зору сучасної психології, виявляється у відношенні з іншими суб'єктами й характеризується її подібністю або відмінністю від інших. Креативність є загальною **властивістю особистості**, яка впливає на її творчу продуктивність незалежно від сфери прояву особистісної активності.

Властивість пов'язана з якістю особистості. Кожна окрема особистість має багато властивостей, єдність яких виражає її якість. Для того, щоб особистість набула якоїсь якості, вона повинна мати певні властивості. Властивість особистості розвивається у діяльності, у нашому дослідженні – у творчій діяльності.

Послідовниками Дж. Гілфорда й Е. Торренса є М. Волах і Н. Коган, які відкинули один із критеріїв креативності – точність. Учені відмовилися від обмеження часу, середовища конкуренції та єдиного критерію правильної відповіді. Вони вважають, що креативність та інтелект взаємопов'язані не тільки на рівні якостей особистості, але й на рівні цілісного пізнавального процесу [87, с. 190].

Об'єднують погляди на значення «креативності» Т. Амабайла, Р. Стернберга, Т. Любарта, К. Урбана, Дж. Хейса.

Однією з останніх за часом виникнення концепцій креативності є «**теорія інвестування**», запропонована Р. Стернбергом [21]. Автор вважає креативними таких людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». У цій концепції проявилися особистісні характеристики самого Р. Стернберга, автора і співавтора більш ніж 600 публікацій із проблем інтелекту, креативності, здібностей.

«Купувати за низькою ціною» означає займатися невідомими, невизнаними або малопопулярними ідеями. Завдання полягає в тому, щоб правильно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху вона переходить до іншої

непопулярної або нової ідеї. Друга проблема полягає в тому, звідки беруться ці ідеї.

Р. Стернберг вважає, що талановитою людиною є не та, яка генерує нову ідею, а та, яка встановлює значення зв'язки, осмислює висунуту ідею та її функції стосовно інших елементів, семантичного простору знань, які існують у певній культурі. Креативність передбачає спроможність особистості йти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до невизначеності, готовність протистояти думці оточення [175].

Учений вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках:

- 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно;
- 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають».

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності.

За теорією креативності Р. Стернберга розвиток творчої активності особистості забезпечується наявністю таких взаємопов'язаних компонентів:

1) *здібності*, які поділяються на *синтетичні* (уміння по-новому бачити проблему, дивергентне мислення), *аналітичні* (уміння аналізувати й оцінювати ідеї), *практично-контекстуальні* (уміння знаходити абстрактним ідеям практичне застосування);

2) *знання*, спираючись на які людина може перейти до творчої діяльності, креативно використовувати теоретичні відомості на практиці;

3) *мислення* (дослідники наголошують, що найважливішим для творчості є «законодавчий» стиль, спрямований на власні закони руху й розвитку думки);

4) *особистісні якості*, серед яких найважливішими є уміння долати перепони й невпевненість, виправдано ризикувати;

5) *мотивація*, що допомагає людині зосередитися на творчій роботі;

6) *оточуюче середовище*, оскільки без підтримки середовища креативність не може виявитися і розвиватися [25, с. 99–124].

Отже, креативність, за Р. Стернбергом, є процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми.

Креативність і творчість. Незважаючи на значну кількість емпіричних досліджень, концептуальної ясності щодо поняття «креативність» немає.

Щораз частіше використовується в науковій літературі поняття «креативність» як синонім до слова «творчість». Проте слід зауважити, що творчість і креативність – це різні поняття. Спостерігається тенденція до розрізнення понять «креативність» і «творчість», де останнє розглядається в більш широкому контексті.

У словнику іноземних слів креативність [англ. creative – творчий; лат. creatio (creationis) – створення] тлумачиться як творчий [100].

У психологічній енциклопедії креативність визначається як рівень творчої обдарованості, прояву здібностей до творчості, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та є відносно стійкою характеристикою особистості [153, с. 181].

Схоже визначення ми знаходимо у педагогічному словнику. Креативність тлумачиться як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору існуючого досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей [140, с. 269].

В енциклопедії освіти зазначено, що креативність – це творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях, спілкуванні з іншими людьми [91, с. 432].

У словнику С. Гончаренка креативність тлумачиться як особистісна характеристика, а саме як здатність висловлювати незвичайні ідеї, нетрадиційно мислити, швидко розв'язувати проблемні ситуації» [149, с. 102].

Насправді, хоча поняття «креативність» і «творчість» дуже близькі за змістом, усе ж вони мають певні відтінки у значенні. Основою творчого процесу є натхнення автора, його здібності. Тобто творчості не існує без натхнення. У свою чергу, основою креативності є прагматизм, тобто доцільність, корисність вихідного продукту. Творчі люди залежать від настрою та власних емоцій. Під креативністю розуміємо загальну здатність людини до інновацій та творчості у різних сферах її діяльності. Креативність – це не лише здатність створювати щось нове, але це здатність створювати щось нове з певною метою [36].

Креативність має індивідуальну міру вираження. Існує безліч різних визначень креативності, однак більшість авторів розглядають її не як процес (як у випадку творчого, або продуктивного, мислення), а як властивість особистості.

О. Антонова вважає, що креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як *здатність до творчості*. Науковець визначає креативність як творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом або її окремі сторони. Це здатність породжувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний чинник обдарованості [35, с. 28].

С. Сисоєва розглядає креативність як фундамент творчої особистості, «детермінантою якої виступає творча активність індивіда»; креативність як сукупність творчих задатків, умінь особистості, що зумовлюють певний рівень і характер розвитку творчих якостей особистості, її пізнавальних процесів, мислення, знань, умінь і навичок із урахуванням певних об'єктивних умов. Креативність як різнобічне явище інтегративного характеру не тільки визначає об'єктивні перспективи творчого розвитку, а й забезпечує функціонування актуальної зони творчої діяльності людини. Креативність може виявлятися в різних видах діяльності різною мірою; це зумовлено як відмінністю засобів реалізації, так і джерелом походження, рівнем усвідомлення та її стійкістю. Креативність є фактором її інноваційно-творчої діяльності, що надає такий стиль виконання, який можна назвати творчим [169, с. 245].

Багато вчених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість узагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість та ін. Однак більшість учених схиляються до думки, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність.

Л. Виготський вивчав феномен опосередкування як факт формування і застосування певних засобів для перетворення своїх власних психологічних можливостей або можливостей інших людей. Кожна людина має особливий, унікальний внутрішній світ. Особистість

характеризується здатністю відображати світ, проявляти свою творчу сутність, творчий потенціал. Однак цілі й завдання виховання і навчання не завжди стимулюють розвиток креативності дітей.

Учений вважає, що розвиток креативності особистості відбувається впродовж життя людини й одним із найважливіших критеріїв особистості є творчість, оскільки в процесі життя розвивається уява як внутрішній механізм, що забезпечує прояв творчості.

Креативність – це природна властивість особистості, яка існує від початку життя людини; це найвища форма активності особистості; характеристика особистості. Завдяки креативності людина виражає свій внутрішній світ, змінюючи його.

Розвиток особистості передбачає появу психічних новоутворень у діяльності суб'єкта. Коли дитина привласнює психічні новоутворення, то її особистість ускладнюється, відбувається розгортання внутрішнього плану, який має кожна людина. Тільки у дитини, включеної в соціальні відносини, розвиваються вищі психічні функції. Розвиток їх зумовлюється генезисом, активністю особистості й особливостями навчально-виховного процесу. Завдяки процесу опосередковування відбувається розвиток вищих психічних функцій. Опосередкування передбачає, що дитина привласнює культурні засоби у власній формі особистісної активності [62].

Проблема розвитку креативності молодших школярів торкається величезного спектру питань, що пов'язані з феноменом розвитку особистості. *Креативність і творча діяльність* є взаємопов'язаними поняттями. Творча діяльність є фундаментом, передумовою розвитку креативності, метою розвитку особистості. У навчальному процесі творча діяльність учнів виступає як організована вчителем навчально-творча або творчо-пізнавальна діяльність. Креативність молодшого школяра є складним синтетичним поняттям. Розвиток креативності пов'язаний із створенням нового, оригінального продукту в процесі навчально-творчої діяльності.

Нам близький підхід К. Батовріної, Л. Виготського, О. Куцевол, В. Дружиніна, О. Кононко, І. Подорожної, Л. Пузеп, які визначають креативність як **здатність до творчості**:

- яка проявляється в різних сферах активності й розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості та є умовою самореалізації особистості [87, с. 51; 184, с. 45];
- людини, щоб реалізовувати свої креативні потреби досягнення і створення нового оригінального продукту своєї діяльності, рівень креативних домагань як показник складності цілей, які ставить перед собою людина в процесі творчої діяльності [101, с. 6; 156, с. 9];

- у будь-яких сферах людської діяльності; як здатність породжувати різноманітні оригінальні ідеї й продуктивні шляхи їх застосування [108, с. 49].

За **А. Маслоу**, креативність – це свобода, спонтанність, самоприйняття та інші риси, які дозволяють особистості найбільш повно реалізувати свій потенціал.

А. Маслоу вважає, що завдяки самоактуалізації особистість проявляє інтегрованість і долає розщепленість. Завдяки епізодам самоактуалізації особистість стає більш відкритою суспільству, досконалішою і спонтанною, з вищим почуттям гумору, трансцендентною і незалежною від нижчих потреб. Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. Учений розглядає креативність як якість, яка може мати прояв у будь-якому завданні життя. Відповідно до його теорії, креативність – це якість, яка властива всім із народження, але яка втрачається більшістю під впливом **середовища** [118].

А. Маслоу вважає, що інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови для прояву креативності. Головну роль у детермінації креативної поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. До основних рис творчої особистості учений відносить когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність думок.

Креативність у навчальній діяльності виявляється в оригінальності мислення при засвоєнні нових знань, зокрема при вирішенні різноманітних завдань нетрадиційним, оригінальним способом. Український учений **В. Моляко** визначає креативність **як здібність**, що відображає глибинну можливість людей створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення. Він виділяє сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість [126, с. 25]. В. Моляко вважає однією з основних якостей креативної особистості прагнення до оригінальності, до нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке та легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі [126, с. 26–31].

Генерування ідей. Дослідник Т. Любарт [16] зазначає, що поняття «креативність» несе в собі ідею експериментування з новими, отриманими в процесі творчості, результатами. «Креативність – це здатність генерувати нові ідеї в межах тематики. Ці результати мають бути новими в тому сенсі, що вони повинні виходити за рамки копіювання того, що вже існує» [17, с. 340].

Е. Фромм під креативністю розуміє здатність дивувати і пізнавати, уміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здібність до глибокого усвідомлення свого досвіду [131].

За словами К. Шмідта, концепція креативності близька до концепції творчості. Креативність – це здатність людини генерувати нові, цінні продукти (речі, ідеї, методи роботи та ін.), «*zdolność człowieka do w miarę częstego generowania nowych i wartościowych wytworów (rzeczy, idei, metod działania itd.)*» [24].

За визначенням **К. Шмідта**, креативність характеризує *діяльність* суб'єкта, в результаті якої виникає новий продукт. Креативність, як важлива людська якість, – це винахідливість, продукування ідей або здатність придумати багато рішень проблемних питань; генерування нових, цінних ідей та концепцій. Креативність може виявлятися на високому рівні в різних сферах людської діяльності упродовж усього життя [22, с. 8–10].

К. Шмідт підкреслює, що поняття «креативність» стосується лише людини, а не продукту творчого процесу [22].

Дослідник виділяє декілька характеристик, які формують образ креативної людини, зокрема це:

- ✓ особливий спосіб сприйняття світу (наприклад, здивування, захоплення, свіжість погляду);
- ✓ відкритість і терпимість до двозначності;
- ✓ незалежність і сміливість;
- ✓ відсутність страху перед невідомим;
- ✓ спонтанність і експресивність;
- ✓ здатність сконцентруватися й захопитися завданням;
- ✓ доброзичливе почуття гумору;
- ✓ соціалізація і готовність діяти для інших і з іншими;
- ✓ можливість інтеграції протилежностей [22].

І. Гриненко, О. Дунаєва, Є. Ільїн, О. Кульчицька, В. Сластьонін визначають креативність **як:**

- здатність породжувати незвичні й нестандартні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко знаходити нестандартні способи вирішення проблемних ситуацій [95, с. 336; 106, с. 167; 176];

- здібність, що відображає глибинну властивість індивіда створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, уникати стереотипних способів мислення [139, с. 18];

- духовну здібність культурної (цілісної) особистості створювати новий соціально важливий продукт (ідеальний чи матеріальний) завдяки

мотивації успіху, збагаченню ментального досвіду та стану психофізіологічної когерентності [79, с. 34–35; 89, с. 6].

Процес.

Д. Леонард і В. Свеп зазначають, що креативність – це процес розвитку та прояву нових ідей, які також можуть бути корисними. Вони вважають, що креативність не є талантом, тому може бути розглянута як цілеспрямований процес, для організації якого потрібний підхід, що дозволяє максимізувати індивідуальну обдарованість, досвід і кваліфікацію [14].

О. Яковлева виділяє такі характеристики креативності: а) розкривається у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; б) певною мірою завжди адресується іншій людині. На думку вченої, характеристики креативності непередметні, тобто не передбачають наявності продукту (матеріального чи ідеального), а процесуальні, оскільки креативність розглядається як *процес* прояву власної креативності [202, с. 40].

Таким чином, **О. Яковлева** вважає, що креативність – це не певний набір особистісних рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Тому креативність і є проявом цієї індивідуальності. Характеристики креативності процесуальні, оскільки не передбачають наявності матеріального чи ідеального продукту. Креативність розкривається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії й завжди адресується іншій людині. Отже, креативність – це презентація своєї індивідуальності іншому [202, с. 147].

Цінним для дослідження є твердження **О. Войтенко**, що креативність може виявлятися в одній і тій же людині в різних видах діяльності. Наприклад, учений, який не знайшов своєї теми в науці, може стати талановитим організатором та педагогом, або першим і другим одночасно. Крім того, креативність розглядається не як єдиний фактор, а як сукупність різних умінь та здібностей, кожне з яких може бути виражене різною мірою в тій чи іншій індивідуальності. Тому для педагога всі учні мають бути потенційними креативами, і завдання педагога – побачити та сформулювати своєрідні творчі вміння іншого та прагнути розвинути їх [58, с. 18].

Н. Вишнякова визначає креативність як «процес та комплекс інтелектуальних та особистісних властивостей індивіда, що сприяє самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх вирішенню, який притаманний багатьом особистостям» [56, с. 45].

Характеристика представника педагогічної діяльності. У процесі дослідження з'ясовано, що багато вчених вважає креативність обов'язковою *характеристикою представника педагогічної діяльності*.

У дослідженнях сучасних науковців (О. Антонової, А. Матюшкіна, С. Сисоєвої, В. Фрицюк, А. Шадріної, О. Ярошинської та ін.) узагальнено різні класифікації особистісних характеристик креативної особистості загалом і представника педагогічної професії зокрема. На думку вчених, креативність – це:

- здатність особистості до нестандартного, нешаблонного, конструктивного мислення і поведінки, творчо ставитися до своєї професійної діяльності [84, с. 26];

- здатність особистості виходити за межі заданої ситуації, приймати оригінальні, нестандартні та ефективні рішення, створювати оригінальні цінності; наявність креативного потенціалу є обов'язковою характеристикою представника педагогічної професії [193];

- визначальна якість творчої особистості, яка, з одного боку, виступає важливою характеристикою діяльності, умовою і її результатом, а з іншого – це цілісна особистісна якість, яка є системоутворюючою ланкою в структурі професіоналізму вчителя.

Аналіз теоретичних досліджень із питань розвитку креативності особистості дозволив нам зробити висновок про те, що креативність є не тільки психологічним, але й педагогічним явищем, тому що від механізмів, які сприяють розвитку креативності, залежить активність особистості й результативність.

Отже, креативність – це характеристика особистості, яка на даному етапі розвитку педагогіки визначається не лише здатністю до творчості, але і комплексом інших властивостей особистості.

У нашому дослідженні креативність як властивість особистості розуміється широко, з позиції особистісного підходу, який дозволяє трактувати цю властивість як явище, що розвивається.

Креативність є загальною *властивістю особистості*, яка проявляється під час творчого процесу як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; здатність знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя.

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень показав, що поки ще не існує єдиної точки зору щодо змісту і структури креативності.

Системно-структурний підхід до визначення креативності дозволяє нам розглядати її як складну систему взаємопов'язаних компонентів, що перебувають у тісному взаємозв'язку. Так, відповідно до тлумачного словника української мови, поняття «структура» – це взаєморозміщення та певний взаємозв'язок складників цілого, внутрішня будова [54]. Цю ж

думку поділяє М. Холодна, указуючи, що структура є єдністю взаємопов'язаних елементів, що характеризують цілісність відповідного об'єкта [187].

Загалом, системно-структурний підхід дозволить нам розглянути креативність як певну множину елементів, що тісно взаємопов'язані та доповнюють один одного.

У розробці структури розвитку креативності ми будемо керуватися поглядами щодо структури цього процесу таких науковців, як О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська, які в основу її розробки поклали системоутворювальні компоненти, що в тісній та функціональній взаємодії утворювали систему. Так О. Безпалько за основу бере такі компоненти, як суб'єкт, об'єкт, мету, завдання, зміст, технологію, результат; І. Зверева, крім попередньо названих, включає ще й принципи, напрями, етапи, цілі, прийоми, форми й методи; А. Капська – суб'єкт, об'єкт, мету, зміст та функції, принципи [46, с. 38–43].

Концептуальною основою для розробки структури креативності в нашій науковій роботі є дослідження О. Антонової, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, А. Адлера, Е. Торренса, Л. Порохової, Н. Гнатко, І. Гриненко, В. Дружиніна, В. Рибалки, С. Сисоевої, О. Куцевол, А. Матюшкіна, Я. Пономарьова, М. Холодної, В. Фрицюка. Незважаючи на велику кількість досліджень у цьому напрямку, в науці не склалося єдиної думки щодо структури креативності особистості, оскільки вивчалися лише окремі її елементи та була відсутня чіткість у виділенні структурних компонентів.

Учені стверджують, що провідну роль у структурі креативності відіграє *мотивація* (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); продукт креативного процесу повинен відрізнятися *оригінальністю* (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без *знань* із проблем креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами *генерування ідей* (Д. Треффінджер, К. Урбан).

Структура креативності у працях дослідників відрізняється і за *кількісним*, і за *якісним* складом. Так українським педагогом **І. Гриненком** запропонована модель креативності, яка складається з *п'яти компонентів* (мотиваційного, емоційно-ціннісного, когнітивного, конативного та результативного). **В. Фрицюк** вважає за потрібне виділити їх лише *три* (музично-пізнавальний (когнітивний), емоційно-мотиваційний, діяльнісно-творчий (поведінковий)), а **К. Урбан**, професор університету Ганновера у Німеччині, подає *шість* складових (когнітивні: дивергентне мислення та дивергентні дії, загальні знання та розумова база, база спеціальних знань і специфічних умінь; та особистісні: зосередженість і захопленість задачею, мотивація та мотиви,

відкритість і толерантність до невизначеності [180, с. 41-51]. **К. Батовріна** виявила **28** особових чинників креативності (дивергентність мислення, оригінальність мислення, семантична гнучкість, здатність до виявлення і постановки проблеми, здатність до генерування великої кількості ідей, здатність до аналізу, здатність долати стереотипи, здатність знаходити безліч асоціацій, допитливість, прагнення до досконалості, здатність іти на ризик, мотивація, образна пам'ять, емоційність, спонтанність поведінки, цілеспрямованість, здатність до загостреного сприйняття дисгармонії, упевненість у собі, індивідуальність, «чіткість» уваги, уява, інтуїція, здатність до фантазування, установка на позитивне сприйняття і застосування нововведень, самостійність і незалежність суджень, темпераментність, передбачуваність, здатність розглядати явища і події з різних точок зору) [40, с.10].

Найчастіше у структурі креативності виокремлюють такі основні компоненти – **когнітивний** (Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс), **особистісний** (А. Адлер, Л. Виготський, С. Рубінштейн). Складові креативності було визначено ще Дж. Гілфордом [72].

Е. Торренс запропонував такі показники когнітивного компонента креативності: чутливість до проблем; почуття недостатності своїх знань; чутливість до відсутніх елементів і дисгармонії; усвідомлення проблеми, пошук розв'язку; здогади, пов'язані з тим, чого не вистачає для розв'язання; формулювання гіпотез, їх перевірка, модифікація, а також повідомлення результатів [28, с. 72].

Особистісний компонент у структурі креативності визначали **А. Адлер, Г. Альтшуллер, Л. Виготський, М. Колінз, А. Маслоу, С. Рубінштейн, Х. Швед** та ін. Вони вносили різнопланові особистісні якості у структуру цього компонента.

Особистісні якості можна орієнтовно структурувати в такі блоки:

зумовлені природними чинниками (сила характеру, наполегливість, сміливість, незалежність думок, упевненість у собі);

пізнавальні (гнучкість мислення, експериментальне ставлення до життєвих проблем, здатність сміливо вибирати вартісну мету й зробити її головним вектором своєї діяльності, здатність бачити проблеми, розв'язання яких є необхідним і достатнім для досягнення мети, відсутність стереотипів і догм, терпимість до невизначеності, високий ступінь критичності, високі особистісні стандарти, некомфортність оцінок і суджень, комунікативність, дитяча сприйнятливості і відкритість новому й незвичайному);

креативного саморозвитку (особистісна зрілість, емоційна стійкість, здатність креативно розв'язати проблему, здатність креативно мислити, схильність до ризику, самоствердження, висока працездатність під час

виконання своїх планів, захопленість справою як покликанням, толерантність до невизначених і невирішених ситуацій, розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси, енергійність, прагнення виконувати завдання якнайкраще, уміння за будь-яких обставин відстоювати креативні ідеї) [31; 94; 119, с. 123].

Відомий дослідник проблеми креативності **А. Лук**, спираючись на аналіз біографії видатних учених, винахідників, художників і музикантів, виділяє такі складові креативності:

- бачити проблему там, де її не бачать інші;
- об'єднувати розумові операції, замінюючи кілька понять одним і використовуючи більш ємкі в інформаційному відношенні символи;
- застосовувати навички, набуті при вирішенні однієї задачі до вирішення іншої;
- сприймати дійсність повністю, не розділяючи її на частини;
- легко асоціювати віддалені поняття;
- відтворювати потрібну інформацію в потрібну хвилину;
- гнучкість мислення;
- вибирати одну з альтернатив вирішення проблеми до її перевірки;
- включати знову сприйняті відомості у вже наявну систему знань;
- швидко генерувати ідеї;
- мати креативну уяву;
- доопрацьовувати деталі до вдосконалення першопочаткового задуму [115].

М. Боден виокремив два види креативності – малу і велику. Мала (особистісна) креативність – «**мала-к**» – стосується буденного життя і звичайних ситуацій. «Повсякденна» креативність характеризує творчий рівень, яким володіють не видатні творці, а звичайні люди. У деяких підходах виділяється ще два рівні креативності, а саме «**міні-к**», яка охоплює прояви активності, що є оригінальною тільки для її автора, тобто суб'єктивно оригінальною, і «**професійна-к**», що властива людям, які професійно займаються творчою діяльністю, однак не досягли легендарних успіхів.

Велика (історична) креативність – «**Велика-К**» – це досягнення, які здійснили великий вплив на культуру і суспільство. Даний рівень креативності властивий геніям, які досягли надзвичайних успіхів у своїй сфері діяльності, тоді як «мала-к» пов'язується з проявами креативності у щоденному житті людей [5].

При обговоренні феномена «малої-к» виникає дискусійне питання про те, чи є креативність специфічною або загальною здатністю (для «Великої-К» це питання нівелюється за рахунок необхідності тривалого накопичення досвіду в конкретній галузі знань).

Рішення на користь першої альтернативи припускає, що різні креативні акти повинні високо корелювати один із одним. Дослідження, де рівень креативності оцінювався за продуктом діяльності людини, якій запропонували створити щось у різних специфічних сферах, таких як музика, математика та ін., не демонструють значущих кореляцій між окремими показниками креативності [10].

Професор Гарварда **Т. Емабайл** (T. Amabile) пропонує модель креативності, яка ґрунтується на взаємодії *трьох компонентів*:

1) навички, пов'язані із певною галуззю знань (domain-related skills): знання у певній галузі, технічні навички і талант у спеціальній галузі;

2) креативні навички (creativity-related skills) – робочий стиль мислення, евристики для генерування нових ідей та особистісні риси;

3) мотивація – бажання зробити якусь справу заради неї самої чи зацікавлення діяльністю певної людини у певний час. Т. Емабайл підкреслює роль внутрішньої мотивації, що виникає як реакція індивіда на внутрішні властивості задачі, що стоїть перед ним [3].

Деякий інший підхід обрав **Д. Треффінджер** для розкриття структури креативності: за основу взято динамічне поєднання чотирьох основних компонентів:

1) характеристики (генерування ідей, занурення вглиб ідей, відкритість і мужність під час дослідження ідей і дослуховування до «внутрішнього голосу»);

2) операції (прийоми та методи генерування й аналізу ідей, розв'язання проблем і прийняття рішень);

3) контекст (культура, клімат, фізичне оточення, в якому перебуває людина);

4) результати (продукти та ідеї) [4].

Структуровані погляди на креативність висловлював **Д. Перкінс**, який визначив у своїй моделі чіткі параметри й характеристики креативності, ця модель була названа моделлю шестикінечних сніжинок. Учений виокремив такі компоненти креативності: внутрішню мотивацію, наявність сильного внутрішнього спонукання, обов'язку перед власними силами, власними принципами, ментальна мобільність, готовність ризикувати й помилятися, здатність виходити за межі для розв'язання проблем, прийняття сторонніх думок [141].

Є. Ільїн до структури креативності, окрім дивергентного мислення, включив здатність до перетворень, точність вирішення й інші, власне інтелектуальні, параметри. Тим самим він наголошує на позитивному зв'язку між інтелектом і креативністю [95].

В. Антонішева виділила в структурі креативності особистості такі компоненти: *когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний*.

Кожен компонент визначається певними показниками: когнітивний включає знання способів вирішення завдань, знання алгоритму вирішення проблеми, розуміння сутності проблеми, бачення нового в звичайному, аналізу та синтезу; емоційно-ціннісний містить інтелектуальні й креативні здібності, творчий потенціал, інтерес до невідомого, відстоювання своєї думки; практично-діяльнісний визначається вмінням давати кілька правильних відповідей на одне запитання, приймати думку іншого, відстоювати свою думку, комбінувати, моделювати, удосконалювати, створювати нові об'єкти [34, с. 14].

Д. Завалишина розробила модель структури креативності, яка ґрунтується на кількості інтегральних параметрів, що характеризують основні особливості будь-якої творчості. Таких параметрів нею запропоновано два:

- ✓ відкритість суб'єкта зовнішньому світові;
- ✓ вихід за межі первісного рівня перетворення.

Відкритість суб'єкта зовнішньому світові характеризується засобом зв'язку творчої особистості зі світом і об'єднує дослідницьку (пізнавальну, пошукову) активність та ініціативу суб'єкта, його вразливість, сприйнятливність. Говорячи про *вихід за межі первісного рівня перетворення*, автор має на увазі спеціальне формування нових шарів психічної організації суб'єкта, в результаті чого продуктивний процес стає багатомірним [92].

Н. Добровольська пропонує структуру креативної особистості менеджера як суб'єкта управлінського процесу, в ній можна визначити додатково такі *якості*: проблемне бачення предмета; вміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї; здатність до дослідницької діяльності; здатність до виявлення протиріч; уміння аналізувати, інтерпретувати та синтезувати інформацію; вміння планувати й організовувати особисту працю і раціонально використовувати робочий час; здатність до аутодидактичних функцій (самоконтроль, самооцінка, самоаналіз); знання та досвід ефективних технологій міжособистісного спілкування; пошуково-креативний стиль мислення тощо [83].

А. Морозов визначає структурними компонентами креативної особистості: індивідуальні здібності, компетентність, індивідуальні психологічні властивості [127].

Існують й інші підходи до структуризації креативності. До структурних компонентів креативної особистості вчені відносять інтерес до нетрадиційного, самокритичність, незалежність суджень, гостроту розуму, інтуїцію та творчу уяву, відчуття новизни, здатність використовувати різноманітні докази у процесі вирішення проблем [121].

Важливу роль для нашого дослідження мають наукові роботи **Т. Любарта і Р. Стернберга**, які розробили теорію креативності, згідно з якою для розвитку творчої активності особистості необхідні шість взаємопов'язаних компонентів: здібності (синтетичні, аналітичні, практично-концептуальні), адже саме вони передбачають уміння по-новому бачити проблеми, здатність аналізувати й порівнювати ідеї та знаходити їм практичне застосування; знання (конкретні, практико-зорієнтовані, підкріплені фантазією); мислення (сміливість думок, рухливість розуму); особистісні якості (готовність долати перешкоди, застосовувати розумний ризик, терпіти невизначеність); мотивація; навколишнє середовище [175].

Зазначимо, що певні компоненти інвестиційної теорії креативності можуть виявлятися нерівномірно, порівняно з іншими, але при цьому вони можуть компенсувати один одного. При цьому Р. Стернберг стверджує, що творча діяльність вимагає збалансованості трьох видів здібностей (синтетичних, аналітичних, практичних). Учений зауважує: «Ми повинні почати навчати креативності, так само як ми навчаємо читанню або математиці» [175].

Досліджуючи структуру креативності особистості, **Л. Пузеп** виділяє сім взаємопов'язаних компонентів, що є основою креативної діяльності: креативні здібності як основа творчого процесу, креативна мотивація як вияв креативних здібностей, креативна спрямованість як мотиваційна орієнтація у творчій діяльності, креативна установка як прийняття творчої ситуації, креативно-вольовий акт як подолання внутрішніх перешкод у реалізації креативних здібностей, креативна активність як пошук нестандартних шляхів вирішення проблем, рівень креативних домагань, що характеризує труднощі творчих завдань [156].

Д. Богоявленська пропонує вважати системотвірним чинником креативності інтелектуальну активність, що розуміється як інтелектуальне утворення, властивість цілісної особистості та мотивує особистість до ситуативно нестимульованої продуктивної діяльності [49]. Вона аналізує креативність як здатність особистості використовувати власний креативний потенціал та здібності у професійній діяльності [49]. Крім того, Д. Богоявленська акцентує увагу на вагомості креативних здібностей у процесі діяльності особистості та розглядає їх як систему, в якій визначає такі компоненти: когнітивну підсистему, що містить розумові здібності, інтелектуальну активність та когнітивний стиль діяльності; особистісні чинники, до складу яких входять: мораль, мотив досягнень, психофізіологічні особливості інтелектуальної активності [49].

Велику увагу проблемі креативності приділяють **українські дослідники**: І. Гриненко, О. Дунаєва, О. Куцевол, І. Подорожна, В. Фрицюк.

О. Дунаєва [89, с. 9] визначає різнотипні **компоненти педагогічної креативності**: *внутрішні* – мотиваційний (прагнення до нового, гуманістичні настановлення), когнітивний (загальні професійно-педагогічні знання, знання теорії педагогічної креативності), рефлексивний (перцептивність і усвідомлення проблем, сприйняття невизначеності); *зовнішні* – організаційні (соціальна спрямованість, стимулювання й створення креативного середовища), діяльнісний (дивергентне та системне мислення, комунікативність), продуктивний (демонстрація зразків результатів, креативний ступінь вирішення навчально-виховних завдань) [89, с. 7].

І. Гриненко визначив **структуру креативності майбутнього вчителя як динамічну взаємодію п'ятьох компонентів**:

- ✓ мотиваційного (передбачає формування мотивації успіху);
- ✓ емоційно-ціннісного (сприяння стану психофізіологічної когерентності та прийняття майбутніми учителями засад культури);
- ✓ когнітивного (засвоєння студентами специфічних знань психолого-педагогічних основ креативності);
- ✓ конативного (оволодіння специфічними навичками – прийомами і методами генерування та аналізу ідей);
- ✓ результативного (створення креативного навчального продукту – тексту) [79, с. 51].

В. Фрицюк запропонована модель креативності майбутніх учителів музики, яка складається з **трьох компонентів**:

- ✓ музично-пізнавального (когнітивного) – типові для креативів характеристики мислення і сприйняття;
- ✓ емоційно-мотиваційного (мотиваційного) – установка на професійну значущість цієї якості, на її особистісно-ціннісне значення, що розвивається від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби у творчій діяльності;
- ✓ діяльнісно-творчого (поведінкового) – характеризує реалізацію креативних рис на поведінковому рівні [184, с. 55–59].

О. Куцевол розробила модель креативних якостей особистості, професійно сутнісних для творчої методичної діяльності вчителя літератури, яка включає:

- 1) *мотиваційно-креативні властивості*: мотиви, інтереси, потреба в самореалізації; творча позиція;
- 2) *емоційно-креативні властивості*: емпатія; багатство емоційного досвіду; експресивна та імпресивна емоційність;

3) *інтелектуально-креативні властивості й здібності*: інтуїція; здатність до перетворень; уява й фантазія; дивергентне мислення; прогнозування;

4) *естетично-креативні властивості та здібності*: прагнення до краси; естетична емпатія; почуття форми, стилю; почуття гумору;

5) *комунікативно-креативні властивості*: співробітництво у творчій діяльності; здатність мотивувати творчість інших; акумулювати творчий досвід;

6) *екзистенціально-креативні властивості*: позитивна «Я-концепція», нонконформізм; індивідуальний стиль діяльності [109, с. 19].

Когнітивний компонент виконує системотвірну функцію, є будівельним матеріалом для творчої методичної діяльності, це – професійні знання, що в єдності з творчим мисленням і творчою уявою складають основу для народження нових задумів.

До *діяльнісного компонента* входять професійно-педагогічні вміння і творчі способи вирішення дидактично-методичних завдань, а також досвід творчої діяльності й індивідуально-творчий стиль.

До *особистісного компонента* належать характеристики різних сфер особистості. Вчена доводить провідну роль особистісного компонента в процесі методичної творчості, оскільки від рівня сформованості його складових залежить спрямованість учителя на самовдосконалення на шляху до професійної творчості та якість результатів його праці [109, с. 34].

Польський учений J. Kozielski у своїй праці розглядає дві концепції креативності, одна з яких підпорядкована ідеї освіченої людини, інша – ідеї інноваційної людини [13, с. 32–43].

Перша концепція ґрунтується, швидше, на озброєнні учнів знаннями (я знаю ...), ніж способами діяльності (я знаю, як ..). Важливу роль відіграє тут пам'ять. У результаті:

- розвиток функцій лівої півкулі мозку (аналітичної) за рахунок розвитку функцій правої півкулі (інтуїтивної) не сприяє творчому мисленню;

- передача знань домінує над оволодінням власним досвідом. Учень рідко доходить до проблем, рідко висуває гіпотези і перевіряє їх і т. д.;

- для учня стає важливим введення у школу способу структурування знань;

- школа відображає систему цінностей і стандартів минулого покоління – вчить покори і конформізму;

- учень розглядається не як самостійний суб'єкт, а як частина системи;

•цілі навчання – це пристосування учня до поточних умов у існуючих соціальних та інституційних структурах. Мета полягає в тому, щоб адаптуватися в існуючих умовах. Отже, ця концепція не сприяє розвитку креативності учнів.

Друга концепція (креативна особа) будується на твердженні, що для креативних ідей потрібен час, щоб ці ідеї визріли настільки, щоб їх можна було використовувати в педагогічній діяльності. На цьому шляху необхідно враховувати такі положення:

•головною метою освіти є «... формування дослідницької позиції людини, а отже, певної стійкої тенденції до пошуку проблем у світі й для самостійного їх подолання. Людина креативна бачить оточення не як постійну, гармонійну структуру, до якої можна пристосуватися, а як перелік питань, на які потрібно дати відповідь, і як численні труднощі, які потрібно поступово подолати» [13, с. 39];

•під час навчання учню важливо самостійно здобувати знання, а не надавати йому їх;

•структурування знань підпорядковується фактичному досвіду. Отже, необхідна самостійність учня при організації матеріалу. Таким чином, фактичний матеріал, повідомлення інтегруються і не розсіюються;

•учень стає активно діючим суб'єктом, здатен самостійно змінювати стратегії навчання;

•учень починає виявляти орієнтацію перспективи, яка означає побудову розумних інновацій, а не адаптацію до поточної або майбутньої ситуації [13, с. 32–43].

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити **компонентні складники, якими ми будемо послуговуватися:**

мотиваційний компонент – передбачає формування мотивації успіху;

емоційно-ціннісний – сприяє формуванню інтересу до невідомого, відстоювання своєї думки, розвитку креативного потенціалу;

когнітивний – передбачає засвоєння учнями специфічних знань (креативна грамотність), знань способів вирішення завдань, розуміння сутності проблеми;

конативний – забезпечує оволодіння специфічними навичками – прийомами і методами генерування ідей.

особистісний – визначає наявність певних рис особистості.

Проаналізувавши погляди учених щодо структури креативності, ми дійшли висновків:

1) на сьогодні серед педагогів і психологів немає узгодженої, єдиної думки щодо структури креативності;

- 2) дивергентне мислення є важливим компонентом креативності;
- 3) вирішальну роль відіграє мотивація;
- 4) істотне значення має позитивний емоційний стан людини, її віра у свої можливості;
- 5) креативні досягнення неможливі без засвоєння людиною загальних і специфічних знань, пов'язаних із креативністю.

Аналіз психологічних і педагогічних досліджень, присвячених проблемі розвитку креативності, дає підстави стверджувати про те, що більшість учених розглядає креативність як складне інтегративне утворення, що визначає здатність особистості до творчості. У структурі креативності дослідники виділяють різноманітні компоненти, які поєднують *мотиваційний аспект* (потреби, інтереси, установки, цілі, переконання, прагнення, побажання, мотиви), *когнітивний* та *поведінковий*.

Розділ II. Особливості розвитку креативності молодших школярів

2.1. Вікові особливості прояву та розвитку креативності учнів

Орієнтація школи на формування в учнів репродуктивної діяльності часто призводить до того, що більшість випускників, які на «відмінно» засвоїли зміст шкільної програми, не вміють використовувати отримані у школі знання під час розв'язання проблемних життєвих ситуацій. Як наслідок, на сучасному етапі життя суспільства особливого значення набуває завдання розвитку креативності учнів у школах, яке необхідно вирішувати шляхом розробки науково обґрунтованих методик, програм або моделей.

Соціальний запит на креативну особистість відображений у законодавчих актах із проблем освіти, в яких наголошується на перспективах формування неповторної унікальної людини, що здатна творити. Як зазначається в Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, галузевих стандартах вищої освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та інших державних документах, освіта повинна забезпечувати формування в дітей і молоді не лише системи знань, наукового світогляду, а й розвиток їхньої креативності, навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації. Розвиток креативності особистості є пріоритетним напрямом сучасної освіти.

Зміст Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальних програм галузей освіти не передбачає вивчення основ творчої діяльності. Проте найвищий рівень (творчий) дванадцятибальної системи оцінювання діяльності учнів вимагає визначення конкретних критеріїв дослідження динаміки якісних змін в оволодінні відповідними вміннями, які б засвідчували певний рівень опанування школярами креативно-практичними діями.

Розвиток креативності має свої особливості в кожному віковому періоді, причому різні фактори, що впливають на її динаміку, в тому чи іншому періоді можуть набувати першорядного значення. У молодшому шкільному віці визначальними є фактори організації навчально-пізнавальної діяльності, особливості мікросередовища, а саме: характер спілкування вчителя з дітьми, стиль сімейного виховання, статусна структура групи і ряд інших.

Глибокі зміни, яких зазнає особистість молодшого школяра, свідчать про широкі можливості розвитку дитини на даному віковому етапі. Протягом цього періоду на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, що пізнає навколишній світ і самого себе, що здобуває власний досвід життя в цьому світі.

За даними Г. Костюка, «онтогенез людського організму визначається біологічною спадковістю, онтогенез особистості – соціальною спадковістю» [102, с. 165]. Ці дві детермінанти тісно пов'язані в процесі розвитку людини. Біологічна спадковість має своїм джерелом генетичний апарат людини, що сформувався в процесі біологічної еволюції й визначає розвиток організму. Соціальна спадковість представлена сукупністю культурних досягнень людства, накопичених у процесі його історичного і суспільного розвитку.

У молодшому шкільному віці триває функціональний розвиток нервової й серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічного погляду, цей віковий період – відносно спокійний, ріст і розвиток відносно рівномірні [57].

Процеси гальмування в молодших учнів переважають над процесами збудження частіше, ніж у дітей дошкільного віку, що створює важливі фізіологічні передумови для формування таких волевих якостей, як здатність коритися вимогам, виявляти самостійність, утримуватися від небажаних учинків, контролювати себе. В учнів початкових класів більш рухливими стають нервові процеси, завдяки чому діти можуть швидко змінювати поведінку відповідно до обставин, легше звикають до незнайомих людей, нових видів діяльності.

Молодший шкільний вік є сенситивним:

для формування мотивів навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів;

розвитку продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, вміння вчитися;

розкриття індивідуальних особливостей і розвитку здібностей;

розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції;

становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності щодо себе та інших;

засвоєння соціальних норм, морального розвитку;

розвитку навичок спілкування з однолітками, встановлення міцних дружніх зв'язків.

Найважливіші новоутворення виникають у всіх сферах психічного розвитку: перетворюється інтелект, особистість, соціальні відносини. Провідна роль навчальної діяльності в цьому процесі не виключає того, що молодший школяр активно включений і в інші види діяльності (гра, елементи трудової діяльності, заняття спортом, мистецтвом), в ході яких удосконалюються і закріплюються нові досягнення дитини.

Молодший шкільний вік – це період позитивних змін і перетворень. Тому так важливий рівень досягнень, здійснених дитиною на даному віковому етапі. Якщо в цьому віці дитина не відчує радості пізнання, не

набуде вміння вчитися, не навчиться дружити чи не набуде упевненості у своїх здібностях і можливостях, зробити це надалі буде значно важче і вимагатиме більш високих душевних і фізичних витрат. Більшість цих позитивних досягнень (організованість, самоконтроль, зацікавлене ставлення до навчання) зовні можуть бути загублені дитиною на піку глобальної перебудови підліткового віку. Чим більше позитивних набутоків буде у молодшого школяра, тим легше він впорається з майбутніми труднощами підліткового віку [42, с. 110].

Із урахуванням підходу вчених (В. Клименко, І. Лернер, В. Сухомлинський, Н. Юхимчук та інші) визначено, що повноцінний розвиток креативності необхідно розпочинати з молодшого шкільного віку, який є сенситивним для їхнього розвитку, оскільки саме в цей період відбувається становлення новоутворень, що визначатимуть творчий успіх / неуспіх дорослої людини. Однак можемо виділити протиріччя загального й особистого характеру.

До загальних протиріч віднесемо неузгодженість між реально існуючим соціальним запитом на особистість, здатну до креативного вирішення найрізноманітніших проблем (державних, виробничих, соціальних та ін.), і усередненим освітнім рівнем, орієнтованим на стандарти; між установками соціуму на внутрішню стабільність, безперервне відтворення існуючих форм відносин, продуктів і потребою в креативних особистостях як потенціалі суспільного (економічного та ін.) розвитку.

Серед протиріч особистого характеру виділимо такі:

між нормативністю навчальної діяльності та потребою у креативних особистостях;

між регламентацією поведінки, діяльності дитини і стимулюванням її до проявів креативності;

між очікуваннями батьків та педагогічною реальністю консервативної освіти;

між прагненням дитини до креативності, творчої діяльності та системою обмежень (заборон) з боку педагогів, соціального оточення;

між креативністю учня і відсутністю проявів креативності у педагога (близьких дорослих).

В області наукової теорії розвитку креативності теж існує ряд протиріч, як у визначенні самого поняття «креативність», його моделі, так і в пошуку операційної складової, спрямованої на ідентифікацію загальної здатності до креативності та прогнозування її розвитку в кожній дитини.

Молодший шкільний вік має велике значення для розвитку креативності, адже початок системної навчально-виховної діяльності є

оптимальним періодом для цілеспрямованого розвитку креативних особистісних якостей. Оскільки для учнів початкової школи шаблонні, стереотипні форми мислення та дій ще не стали домінантними, стає можливим інтенсивне засвоєння ними креативних способів діяльності, складних операцій мислення і форм поведінки, які вимагають креативної діяльності.

Навчання творчо діяти для молодшого школяра аналогічне навчанню читати, писати, рахувати. Готовність учнів до пошуку нового, невідомого, бажання діяти, висока адаптивність віднаходять підтвердження в технологіях: розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков), творчої самореалізації особистості (І. Волков, Є. Ільїн), проектної (Дж. Дьюї), інтерактивної (О. Пометун).

Розвиток креативності учнів відбувається на всіх етапах шкільного навчання, разом із тим найдоцільніше вчити творити школярів із раннього віку, оскільки у початковій школі діти опановують способами навчальної діяльності, прийомами вирішення навчальних завдань, якими користуються надалі. Розвитку креативності особистості у процесі навчання сприяють притаманні молодшим школярам *властивості*: відкритість до всього нового, допитливість, емоційність, цілісність сприйняття, яскрава уява, образність мислення, активне ставлення до дійсності, що їх оточує.

Креативність повільно і поступово розвивається з простіших форм, на кожній віковій стадії вона має своє вираження, кожному періоду властива своя форма. Можливості прояву креативності у людей не однакові в різні вікові періоди.

У дитячому віці креативність проявляється більш яскраво. Але з віком потреби в прояві креативності зменшуються, так як дорослішання вимагає жорсткіших форм поведінки. Людині властива наростаюча ригідність (жорсткість), але здібності не втрачаються. Щоб увійти в суспільство, соціалізуватися, дитина повинна пожертвувати своєю унікальністю. У підлітковому віці розвиток креативності відбувається не лінійно, а має два найбільш яскраво виражених піки: найяскравіший сплеск здібностей відзначається до віку 10 років, а другий сплеск – у юнацькому віці.

У молодшому шкільному віці закріплюються і розвиваються основні людські характеристики *пізнавальних процесів* (увага, сприйняття, пам'ять, уява, мислення і мова), необхідність яких зв'язана з приходом у школу. Для того, щоб уміло використовувати наявні в дитини резерви для розвитку креативності, необхідно якнайшвидше адаптувати дітей до роботи в школі та вдома, навчити їх учитися, бути уважним. У початковий період навчальної роботи з дітьми потрібно, насамперед,

спиратися на ті сторони пізнавальних процесів, які у них найбільш розвинуті, не забуваючи, звичайно, про необхідність рівнобічного удосконалення інших.

У молодшому шкільному віці дитина, знаходячи вирішення завдання, на цьому не зупиняється і шукає додаткові рішення, що призводить до знаходження інших способів вирішення. Наступний креативний рівень характеризується тим, що закономірність, яка знайдена самостійно, не виступає як прийом рішення, після якого завдання відкладається, а розглядається як нова проблема. Перше виявлення цього рівня відзначається в 10 років.

Для креативності, як і для багатьох інших психологічних якостей, існує сенситивний період – обмежений відрізок часу, протягом якого ця якість проявляється особливо інтенсивно, якщо цьому сприяє середовище.

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного креативного становлення (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко). Молодший шкільний вік – сенситивний період для розвитку креативності учнів, оскільки є періодом бурхливих процесів перетворень у фізіології й психіці особистості [61]. Ключова роль у розвитку креативності молодших школярів належить школі й учителям початкових класів.

Молодший шкільний вік – це вік, коли спонтанна креативність дошкільного віку поєднується з абстрактним мисленням, логічністю та інтелектом, який швидко зростає. Цей вік характеризується появою можливості самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів креативних дій та контролю результатів. Але, на жаль, спостереження показують, що значна частина учнів під час навчальної діяльності перетворюється на пасивних виконавців завдань.

В учнів молодшого шкільного віку формуються різноманітні навчальні мотиви. Першокласнику подобається вчитися читати, писати та рахувати. У деяких першокласників мотиви учіння пов'язані з привабливістю самого шкільного навчання, його атрибутами. Для багатьох першокласників іноді більше значить переживання самої участі в процесі навчання, ніж усвідомлення результату навчальних дій (нові знання, уміння та навички). Тут переважають ігрові мотиви, хоча вони спонукають до навчальних дій. Друга група мотивів учіння молодших школярів – це так звані внутрішні умови, які характерні для діяльності, спрямованої на здобуття знань. Школярів приваблює сам процес учіння – вони отримують задоволення від того, що долають труднощі, які виникають під час розв'язання навчальних задач. У школярів мотиви учіння залежать від рівня навчальної успішності учнів [170, с. 123].

Концепція креативної освіти стала предметом дослідження таких учених, як О. Антонова, С. Сисоєва, А. Сологуб, А. Хуторський. Ефективному розвитку особистості сприяє навчальна діяльність (В. Богоявленська, В. Глухова, А. Петровський, К. Платонов, В. Рогозина та ін.). Навчальні завдання як дидактичний засіб засвоєння знань займають чільне місце в колі наукових інтересів Н. Бібік, М. Вашуленка, В. Давидова, О. Савченко, О. Умана. Сучасним педагогічним технологіям присвячено наукові праці О. Пометун, Г. Селевка, В. Чайки та ін.

Креативність молодшого школяра, за визначенням Т. Воробйової, – це загальна властивість особистості учня, яка виявляється, передусім, у навчально-пізнавальній діяльності й зумовлює творчу спрямованість дитини, її здатність до самостійного вибору оптимального та оригінального шляху вирішення навчальних завдань, створення нових ідей, продуктів, новизна яких може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною [60, с.6].

Під *креативними властивостями молодшого школяра* розуміємо комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність. Вони розкриваються і розвиваються в процесі цієї ж навчально-творчої діяльності.

У структурі креативності учня виділяють такі компоненти: дивергентне мислення (Г. Альтшуллер, Дж. Гільфорд, В. Моляко, Г. Терехова); здатність генерувати велику кількість ідей (Н. Баришева, Дж. Гільфорд); творчу мотивацію (О. Матюшкін, Л. Пузеп); натхнення (В. Роменець); володіння прийомами творчості (Г. Терехова, С. Гін) тощо.

Компонентний склад креативності у сучасній психолого-педагогічній літературі тлумачиться неоднозначно. На думку вчених, креативність учнів може бути розвинена в процесі навчання: *креативний інтерес, креативне мислення, уява й інтуїція; енергопотенціал, психомоторика, мислення, уява та почуття* [167, с. 1]. Т. Воробйова визначає компонентний склад креативності учнів початкової школи: *продуктивна уява, креативне мислення* (поєднання елементів творчого й критичного мислення), *інформаційна грамотність* [60, с. 4].

Систематизація матеріалів досліджень провідних вітчизняних і зарубіжних учених дала змогу визначити структурно-компонентний склад креативності учнів, які можуть бути оптимально розвинені в процесі навчання: **креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність**. Вони тісно пов'язані між собою і можуть розвиватися в процесі навчально-творчої діяльності одночасно.

Креативна уява є одним із найбільш важливих компонентів здібностей особистості, особливо в дитячому віці. Креативна уява

визначається, насамперед, спрямованістю таких умінь, як створювати нові образи; встановлювати нові зв'язки між об'єктами, явищами, поняттями тощо.

Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливої уваги. На думку деяких психологів [59], якщо не розвивати відтворювальну уяву у молодшому шкільному віці, то це неминуче призведе до гальмування креативного сприймання не тільки у цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості.

Л. Виготський приділяє велику увагу аналізу механізму креативної уяви – важливого компонента креативного потенціалу учня. На думку вченого, креативна уява включає в себе:

виділення окремих елементів предмета, їх зміну;

з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизацію образів та їх кристалізацію в предметному втіленні.

Учений зазначає, що «дитина, навіть найменша, знаходиться в постійному пошуку нового, раніше невідомого, що в подальшому стає супутником дитячого розвитку» [61, с. 93].

Л. Виготський виділив чотири форми, що зв'язують уяву з дійсністю:

1) уява спирається на досвід, нове створюється з елементів дійсності – чим багатший досвід людини, тим більше матеріалу, яким володіє його креативна уява;

2) уява виступає як засіб розширення досвіду. Це вища форма зв'язку уяви з реальністю, яка можлива лише завдяки чужому або соціальному досвіду;

3) емоційний зв'язок, який проявляється двояко: уява керується емоційним фактором – внутрішньою логікою почуттів, почуття впливають на уяву (це найбільш суб'єктивний, найбільш внутрішній вид уяви); уява впливає на почуття, проявляється закон емоційної реальності уяви;

4) уява стає дійсністю, коли вона кристалізується, втілюється, починає реально існувати в світі й впливати на інші речі.

Це повне коло креативної уяви, можливе також і для суб'єктивної уяви, що спирається на емоції [61, с. 121].

Домінуючою функцією в молодшому шкільному віці стає мислення. У дошкільному віці завершується перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Образне мислення все менше і менше виявляється необхідним у навчальній діяльності.

Наприкінці молодшого шкільного віку виявляються індивідуальні відмінності: серед дітей виділяються групи «теоретиків» або «мислителів», які легко вирішують навчальні завдання у словесному плані, «практиків», яким потрібна опора на наочність та практичні дії, й «художників» із яскравим образним мисленням. У зв'язку з розвитком функції мислення у дітей до кінця молодшого шкільного віку розвивається здатність до аналізу (це проявляється, перш за все, в аналізі умов вирішуваних завдань), специфічна рефлексія (в тому числі й у міжособистісних відносинах, здатність утримувати завдання і вирішувати його у внутрішньому плані).

У більшості дітей спостерігається відносна рівновага між різними видами мислення. Важлива умова для формування креативного мислення – формування наукових понять.

Креативне мислення визначає творчу спрямованість усіх видів діяльності учнів. Критичне мислення – здатність школяра аналізувати, оцінювати інформацію, самостійно обирати оптимальні шляхи вирішення завдань. Креативне мислення – це здатність до генерування нових і вдосконалення вже існуючих ідей, пошук альтернативних шляхів вирішення завдань.

Дж. Гілфорд (1967) уперше ввів поняття креативного мислення як цілісне, інтуїтивне, релятивне і вказав на принципову відмінність між двома розумовими операціями: конвергенцією і дивергенцією. Креативне мислення визначається ним як «тип мислення, що йде в різних напрямках». Це мислення допускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Креативне мислення спирається на уяву. Воно передбачає, що на одне питання може бути кілька відповідей, що і є умовою породження оригінальних ідей і самовираження особистості.

За Дж. Гілфордом, креативне мислення вміщує чотири основні якості: швидкість, гнучкість, оригінальність, точність. *Швидкість* – здатність висловлювати якомога більше ідей за певний відрізок часу. В даному випадку важлива не їх якість, а їх кількість. *Гнучкість* – здатність висловлювати різноманітні ідеї. *Оригінальність* – здатність породжувати нові нестандартні ідеї. Вона може також виявлятися у відповідях, які не збігаються з загальноприйнятими. *Точність* – закінченість, здатність удосконалювати або надавати завершений вигляд своїм думкам.

Креативне мислення дозволяє учневі вирішувати завдання, орієнтуючись не на зовнішні, наочні ознаки і зв'язки об'єктів, а на внутрішні, істотні властивості й відносини. Розвиток креативного мислення залежить від того, як і чому вчать дитину, тобто від типу навчання.

У початковій школі відбувається розвиток усіх пізнавальних процесів, але Д. Ельконін, як і Л. Виготський, вважає, що зміни в сприйнятті, в пам'яті є похідними від мислення. Саме мислення постає в центрі розвитку дитини в даний період. У силу цього розвиток сприйняття і пам'яті йде шляхом інтелектуалізації. Учні використовують розумові дії при вирішенні завдань на сприйняття, запам'ятовування і відтворення. «Завдяки переходу мислення на новий, більш високий щабель відбувається перебудова всіх інших психічних процесів, пам'ять стає мислячою, а сприйняття думачим. Перехід процесів мислення на новий щабель і пов'язана з цим перебудова всіх інших процесів і складають основний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці» [43, с. 19].

Отже, креативне мислення дитини є сприятливим інтегруючим чинником її соціалізації, оскільки соціальна діяльність дитини, яка є вирішально-визначальною під час її соціального дорослішання, в своїй основі має творчий характер. Під час засвоєння досвіду суспільного життя дитина переживає кожний етап цього процесу як суб'єктивне відкриття та створення власного соціального простору. Креативне мислення як когнітивний аспект творчої діяльності є постійним супутником та передумовою гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя, забезпечуючи вміння особистості аналізувати проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити пропозиції прогностуючого характеру, виявляти та формулювати суперечності, досягати результат із меншими енерговитратами та більшою радістю, розуміти «множинність» першопричин і наслідків ситуацій, учинків, рішень тощо.

Креативна грамотність, від якої залежить ефективність творчої діяльності, полягає у володінні базовими прийомами пошуку, аналізу, продуктивного опрацювання інформації.

Для оптимального розвитку креативності слід створити відповідні умови. Створення таких умов залежить від учителя. Однак роль учителя у даному процесі не обмежується лише створенням психологічного клімату. Вона полягає ще й у тому, щоб активно допомогти дитині у розвитку її креативності.

Новоутворення молодших школярів у фізичному та психічному розвитку та заходи педагогічного впливу відображено в таблиці 1.

Таблиця 1

Новоутворення психічного і фізичного розвитку

Новоутворення в психічному та фізичному розвитку	Засоби педагогічного впливу
Провідною діяльністю є навчання.	Учитель повинен враховувати індивідуальні особливості учнів для

	вибору того чи іншого методу впливу на них.
Змінюється уклад життя молодшого школяра, з'являються нові обов'язки, новими стають відносини дитини з оточуючими, розширюється сфера спілкування. Нове становище дитини в суспільстві – позиція учня – характеризується появою обов'язкової, суспільно значущої, суспільно контрольованої діяльності.	Швидкоплинний розвиток молодших школярів диктує педагогам сувору спрямованість усієї навчально-виховної діяльності. Соціальна роль учителя пов'язана з пред'явленням дітям важливих, рівних і обов'язкових для виконання вимог, з оцінкою якості навчальної роботи.
Удосконалюється нервова система, інтенсивно розвиваються функції великих півкуль головного мозку, посилюються аналітична і синтетична функції кори; вага мозку збільшується в середньому до 1400 і майже досягає ваги мозку дорослої людини.	Мова: словниковий запас (4 клас) налічує приблизно 3500-4000 слів, у процесі шкільного навчання учні набувають уміння усно і письмово викладати свої думки.
Швидко розвивається психіка дитини: змінюється взаємовідношення процесів збудження і гальмування (процес гальмування стає більш сильним, але молодші школярі залишаються у високому ступені збудження); підвищується точність роботи органів чуття.	Необхідно, щоб учитель і батьки постійно і чітко висували нові вимоги до життя першокласника, контролювали їх виконання.
Мислення розвивається від наочно-образного до абстрактно-логічного. За словами Л. Виготського, дитина вступає в шкільний вік із відносно слабкою функцією інтелекту (набагато краще розвинені функції сприйняття і пам'яті). Мислення розвивається у взаємозв'язку з мовою.	Необхідно приділяти увагу виробленню в учнів умінь самоконтролю при заучуванні, знань раціональної організації навчальної праці.

<p>Пам'ять має переважно наочно-образний характер (безпомилково запам'ятовується цікавий, конкретний, яскравий матеріал).</p>	<p>Необхідно включати учнів у організовану, посильну продуктивну працю (самообслуговування, допомога дорослим або старшим школярам) з метою формування соціальних якостей.</p>
<p>Сприйняття відрізняється нестійкістю і неорганізованістю, але разом з тим «споглядальною допитливістю» (молодший школяр може плутати цифри «9» і «6», але в той же час з цікавістю сприймає навколишнє життя); мала диференційованість сприйняття, слабкість аналізу при сприйнятті частково компенсується яскраво вираженою емоційністю сприйняття; до кінця молодшого шкільного віку сприйняття ускладнюється і поглиблюється, стає більш диференційованим, набуває організованого характеру.</p>	<p>Необхідно привчати школярів цілеспрямовано слухати і дивитися, розвивати спостережливість. Поширений недолік уваги – неуважність (увага, сила концентрації якої мала). Причини неуважності: перевтома; фізіологічні причини (наприклад, хронічні захворювання носоглотки, коли порушується дихання і постачання головного мозку киснем); недостатня розумова активність учня на уроці; швидка зміна нових вражень; негнучка увага, пов'язана з типом темпераменту (флегматик, меланхолік).</p>
<p>Становлення особистості молодшого школяра відбувається під впливом нових відносин з учителями та однокласниками, навчання і спілкування, включення в цілу систему колективів (загальношкільного, класного); розвиваються елементи соціальних почуттів (колективізм, відповідальність за вчинки, товарищескість, взаємодопомога та ін.); передумовами формування високоморальної особистості є</p>	<p>К. Ушинський нагадував учителям, що «дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі», закликаючи на перших порах спиратися на ці особливості дитячого мислення. Завдання початкової школи – підняти мислення дитини на якісно новий етап, розвинути інтелект до рівня розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Учитель повинен прищепити учневі розуміння того, що клас, школа – це не чужа йому група людей, а доброзичливий колектив</p>

сугестивність учнів, довірливість, схильність до наслідування, авторитет учителя.	однолітків, молодших і старших товаришів.
Увага мимовільна, недостатньо стійка, обмежена за обсягом; довільна увага розвивається разом з мотивацією навчання, почуттям відповідальності за успіх навчальної діяльності.	Молодший школяр тільки починає опановувати рефлексією (здатністю розглядати й оцінювати власні дії), тому на перших порах навчання будь-якої дії необхідно вимагати від дитини розгорнутого словесного пояснення всіх виконаних операцій для усвідомлення ним сенсу та змісту власних дій. У початковій школі весь процес навчання і виховання дитини підпорядкований вихованню культури уваги.
Пам'ять: пластичність мозку молодшого школяра дозволяє йому здійснювати дослівне запам'ятовування (дошкільник, наприклад, з 15 пропозицій запам'ятовує 3-4, а молодший школяр (1 клас) – 6-8).	Способом попередження «насичення» знаннями є постановка вчителем досить складних навчально-пізнавальних завдань, системи завдань, що вимагають активного з'ясування шляхів і засобів їх вирішення.
Умови розвитку уваги: високий темп уроку; чіткість, доступність, стислість пояснень до початку виконання завдання; опора на активну розумову діяльність дітей; дбайливе ставлення до уваги дітей (неприпустимі запізнілі пояснення); різноманітність видів і форм роботи на уроці (чергувати розумові заняття із складанням графічних схем); включення в навчальну діяльність усіх учнів; використання ігор та вправ для розвитку креативності	Необхідно поєднувати працю з грою для максимального прояву учнями ініціативності, змагальності, пізнавальних мотивів, рухової активності, працьовитості, навичок взаємодії з однолітками. Приклад учителя – важлива умова розвитку креативності молодшого школяра (Д. Ельконін зазначав, що дитина дуже чутлива до того, як учитель ставиться до дітей: якщо у нього є «улюбленці», то ореол учителя падає; якщо вчитель по відношенню до правила допускає лояльність, то правило руйнується зсередини).

(«переплутані лінії», пошук прихованих фігур та ін.).	
---	--

Л. Виготський вивчав феномен опосередкування як факт формування і застосування певних засобів для перетворення своїх власних психологічних можливостей або можливостей інших людей. Кожна людина має особливий, унікальний внутрішній світ. Особистість характеризується здатністю виражати світ, проявляти свою творчу сутність, творчий потенціал. Однак цілі й завдання виховання та навчання не завжди стимулюють розвиток креативності дітей.

Учений вважає, що креативність особистості відбувається впродовж життя людини і одним і найважливіших критеріїв особистості є творчість, оскільки в процесі життя розвивається уява як внутрішній механізм, що забезпечує прояв творчості.

Креативність – це природна властивість особистості, яка існує від початку життя людини; це найвища форма активності особистості; характеристика особистості, що свідчить про здібність до творчості. Завдяки креативності людина виражає свій внутрішній світ, змінюючи його.

Розвиток особистості передбачає появу психічних новоутворень у діяльності, активності суб'єкта. Коли дитина привласнює психічні новоутворення, то її особистість ускладнюється, відбувається розгортання внутрішнього плану, який має кожна людина. Тільки у дитини, включеної в соціальні відносини, розвиваються вищі психічні функції. Розвиток їх обумовлюється генезисом, активністю особистості й особливостями навчально-виховного процесу. Завдяки процесу опосередкування відбувається розвиток вищих психічних функцій. Опосередкування передбачає, що дитина привласнює культурні засоби у власній формі особистісної активності [62].

Як відзначають дослідники А. Лук, Я. Пономарьов, «розвиток креативності школяра залежить не тільки від індивідуальних особливостей дитини, а також від зовнішніх умов, у тому числі від відносин між педагогами та дітьми» [116, с. 90; 147, с. 142.]

Учені (Г. Костюк, Н. Лейтес, Г. Люблінська, О. Скрипченко) відзначають, що «діти цього віку, як правило, слухняні, з готовністю виконують вимоги дорослих. У них яскраво виявляється наслідувальність – важлива умова успіхів у початковому навчанні.

Поняття «умова» нами розглядається як необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення чого-небудь або сприяє розвитку чомусь, у нашому дослідженні, розвитку креативності [54, с. 1506].

Дж. Гілфорд твердить, що для розвитку креативності потрібно забезпечити такі основні умови:

- створювати сприятливу атмосферу для розвитку креативності;
- уникати критики дитини;
- сприяти вільному розвитку різноспрямованого мислення;
- збагачувати середовище дитини з різних, нових для неї, об'єктів для розвитку її цікавості;
- допомагати формулювати оригінальні ідеї;
- забезпечити можливість для використання нових ідей на практиці;
- показувати особистий приклад креативного підходу до вирішення проблеми;
- дозволяти дітям активно задавати питання [68, с. 4].

Психолог **В. Дружинін** вважає, що для розвитку креативності необхідні такі умови:

- не обмежувати свободу поведінки;
- застосовувати форми, методи та прийоми для розвитку креативного мислення;
- створити умови, щоб наслідувати творчі взаємовідносини [146, с. 25].

На думку Дж. Сміта розвиток креативності є можливим за таких умов:

- фізичні умови, тобто наявність матеріалів для творчості й можливість у будь-яку хвилину діяти з ними;

- соціально-економічні умови, за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її нові ідеї не отримають негативної оцінки з боку дорослих;

- психологічні умови, зміст яких полягає у тому, що у дитини формуються відчуття внутрішньої безпеки, розкнутості і свободи за рахунок підтримки дорослих її творчих починань.

Ефективні умови розробив американський психолог **Дж. Гален**, а саме:

1. Створити дитині затишну і безпечну психологічну базу для її пошуків, до якої вона могла б повернутися, якщо буде налякана власними відкриттями.

2. Підтримати схильність дитини до творчості й проявити співчуття до невдач. Уникати несхвальних оцінок її креативних ідей.

3. Бути терплячими до дивних ідей, поважати допитливість, запитання та ідеї дитини. Відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються абсурдними. Пояснювати, що на багато її запитань не завжди можна відповісти однозначно. Для цього потрібно час, терплячість. Дитина повинна жити в інтелектуальній напрузі.

4. Давати дитині можливість побути наодинці й дозволяти, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати розвиток креативності. Бажання і цілі дітей належать їм самим, а допомога дорослих інколи може сприйматися як «порушення кордонів» особистості.

5. Допомогти дитині навчитися будувати її систему вартостей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї наряду з іншими ідеями та їх носіями. Таким чином, її саму, у свою чергу, будуть цінувати інші.

6. Допомогати дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любові, поваги до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скована основними потребами, менше здатна досягти висот самовираження.

7. Виявляти симпатію до її перших незграбних спроб висловлювати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим.

8. Знаходити слова підтримки для нових креативних починань дитини, уникати критикувати перші спроби – якими б невдалими вони не були.

9. Допомогати дитині стати «розумним авантюристом» і часом покладатися у пізнанні на ризик та інтуїцію; найвірогідніше, саме це допоможе зробити справжнє відкриття.

10. Підтримати необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя і подолати негативну реакцію однолітків. Чим більше надається можливостей для конструктивної творчості, тим щільніше закриваються клапани деструктивної поведінки. Дитина, позбавлена позитивного творчого виходу, може спрямувати свою творчу енергію у зовсім небажаному напрямі.

Саме в початковій школі мають бути створені сприятливі **умови** для всебічного розвитку учнів, розкриття їх нахилів і здібностей.

Н. Бібікова у своєму дослідженні виділила комплекс *умов* розвитку креативності молодших школярів у педагогічному процесі:

I група – 1) психофізіологічні особливості, включаючи провідні модальності;

2) вроджені особливості;

3) вікові особливості та пов'язані з ними сенситивні періоди розвитку креативності.

II група – 1) організація педагогічної взаємодії як свободи креативності (створення позитивних креативних зразків; креативність вчителя; ослаблення регламентованого, прийняття і підкріплення креативної поведінки);

- 2) робота вчителя в зоні найближчого розвитку креативності дитини;
- 3) організація безпечного креативного простору;

ІІІ група – 1) соціальне оточення (оточення розвитку);

- 2) сімейна ситуація розвитку [44, с. 17].

К. Роджерс вважає, що необхідно створити умови для виявлення внутрішніх можливостей дітей. У дітей із *високим рівнем* креативності до 7 років уже практично сформовані найважливіші характеристики особистості: позитивне ставлення до себе і навколишнього світу, сформована особистісна рефлексія. Діти з *середнім* та *низьким рівнем* креативності відрізняються середнім та низьким рівнем розвитку особистісних якостей [159, с. 164-167].

Узагальнення результатів аналізу багатьох джерел дозволило нам визначити педагогічні умови, сприятливі для розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку.

До внутрішніх умов віднесено:

психофізіологічні надбання (розвиток мовлення, сформованість наочно-образного, образно-схематичного, логічного мислення, достатній рівень розвитку творчої уяви, довільної уваги, образної та смислової пам'яті);

соціальні надбання (готовність до впливів дорослих; засвоєння норм і правил поведінки; оволодіння способами навчання, пізнання навколишнього світу);

інтелектуальний, практичний та емоційний досвід.

Зовнішніми умовами є:

створення в класі креативного освітнього середовища для діяльності молодших школярів;

системне використання вчителем інтерактивних, пошукових і дослідницьких методів навчання;

розвиток самостійності учнів у креативній діяльності;

наслідування учнями креативної діяльності вчителя;

соціальне оточення (сімейне).

Термін «педагогічна умова» науковці визначають як певну обставину чи обстановку, яка впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, систем та якостей особистості [41].

Створення в класі *креативного освітнього середовища* передбачає: виховання в учнів поваги до почуттів та емоцій іншої людини; надання можливості креативного розвитку. Результатом створення креативного освітнього середовища є розвиток особистісних якостей, необхідних для творчої діяльності учнів. Відповідно до теорії А. Маслоу, креативність – це якість, з народження властива всім, але яка втрачається більшістю під впливом середовища [119].

Істотною умовою розвитку креативності учні у навчально-виховному процесі є розвиток *самостійності*, оскільки творча діяльність людини передбачає самостійне створення нових, оригінальних продуктів.

Для розвитку креативної особистості необхідно надавати можливість учням початкової школи самостійно знаходити шляхи вирішення завдань, а не вирішувати за них. Креативне мислення починає працювати в кожній й будь-якій нормальній людини, коли саме життя, практика наражають її на якісь труднощі, перепони, що виступають у вигляді більш чи менш складних задач, які збуджують їх розум, примушують мислити, шукати і знаходити відповідні рішення.

Тим не менш, не кожен вид діяльності розвиває креативність. Когнітивна потреба реалізується у процесі розумової праці. Розумова робота на уроці відбувається без примусу, тобто з власних потреб учнів. Центральне місце в творчості слід надати самостійній продуктивній діяльності учнів, спрямованій на отримання нового результату. Щодо учнів початкових класів, то їх інноваційна діяльність повинна бути спрямована не стільки на технічні рішення, як на вирішення реального завдання:

- ✓ складання прикладів завдань, загадок;
- ✓ формулювання вихідної гіпотези;
- ✓ створення казки, метафори, прислів'я;
- ✓ розробка фізичної або навчальної гри;
- ✓ опис нових властивостей об'єкта та його практичного застосування;
- ✓ оцінка варіантів завдання;
- ✓ генерація шляхів вирішення технічних і соціальних проблем;
- ✓ виробництво іграшок, рукоділля, шкільних посібників та ін. [191, с. 36].

Важливу роль у розвитку креативності у навчально-виховному процесі відіграє *наслідування* учнями креативної діяльності вчителя. Педагог повинен володіти такими креативними характеристиками: креативною уявою й мисленням, розвиненими почуттями та високим рівнем працездатності.

Торренс першим помітив, що причиною гальмування креативної діяльності учнів є неправильна позиція вчителя. Таким чином, він виробив вимоги щодо поведінки вчителів, щоб вони могли допомогти дітям розвинути креативне мислення:

- відкритість запитань учнів. Учитель повинен слухати навіть дивні, на його думку, за питання й адекватно реагувати на них;
- незвичайні ідеї, які виникають у ході заняття, вчитель повинен підтримати, не критикувати;

- давати дітям відчувати, що кожна ідея є важливою і цінною;
- час від часу не оцінювати, щоб не осуджувати роботу учнів, оскільки процес пошуку сприяє появі оригінальних ідей;
- оцінка ідеї повинна завжди бути обґрунтована. Учитель повинен точно визначити, що дана ідея є цікавою і що вона має позитивні наслідки [86, с. 146].

Дотримання цих вимог у поєднанні з відповідною розвивальною атмосферою в класі, де вчитель є координатором уроку, готовий допомогти кожній дитині, – зміцнює віру в можливості учнів.

До складових креативного викладання відносимо: подання сучасного навчального матеріалу в широкому контексті, використання метафор, аналогій для встановлення міжпредметних зв'язків, часта зміна видів діяльності, варіювання темпу викладання, демонстрація впевненості, заохочення учнів до активної, емоційної взаємодії [97, с. 9].

Учені надають перевагу демократичному типу викладання, порівняно з авторитарним підходом до дитячих прагнень до знань. В умовах демократичного типу викладання діти частіше ставлять запитання вчителю, ніж за авторитарного типу. Не менш важливим є той факт, що створення сприятливого середовища для творчих дітей призводить до зміни соціального статусу учня, і це дозволяє змінювати значення «градації» всіх учнів у класі, підвищити престиж креативного мислення, що, в свою чергу, впливає на розвиток креативності усіх учнів.

На розвиток креативності дитини впливають *стилі сімейного виховання*. Похвала, особливо дуже часта, знижує якість і легкість мислення, знижує здатність дитини досягати нових результатів. Надмірна допомога батьків при вирішенні будь-якої задачі також знижує гнучкість мислення, що призводить до зниження прояву креативності.

Основою сімейного мікроклімату, на думку дослідників А. Макаренка, А. Петровського, А. Захарова та інших, є міжособистісні відносини, що і визначають його клімат. Саме за ставленням до дитини, як вважає Є. Волкова, можна припустити, якою вона стане у майбутньому.

Проблему впливу батьківського ставлення на розвиток дитини досліджували такі науковці, як А. Петровський, А. Захаров, І. Балинський, В. М'ясищев та ін.

Для підвищення ступеня прояву в дитини креативності необхідно батькам надати їй можливість робити вибір самостійно (дати їй психологічну свободу), підвищувати її самооцінку, знижувати покарання за вчинки і всіляко підтримувати її дослідницьку активність. Креативність розвивається у дитини тоді, коли їй при вирішенні задачі не дають інструкції й зразка дій.

Завдання сім'ї полягає у тому, щоб:

створити максимальні умови для розвитку креативності дитини; забезпечити соціально-економічний і психологічний захист дитини; передати досвід створення відносин у сім'ї, творчого мікроклімату; виховати почуття власної гідності, цінності власного «Я» [134, с. 442].

П. Лесгафт виділив шість позицій батьків стосовно дітей, що впливають на розвиток дитини:

1. Батьки не звертають уваги на дітей, принижують, ігнорують їх. У таких сім'ях діти виростають лицемірними, брехливими, у них часто спостерігається низький рівень інтелекту.

2. Батьки постійно захоплюються своїми дітьми, вважають їх зразком досконалості. Діти часто у таких родинах виростають егоїстичними, самовпевненими із завищеною самооцінкою.

3. Гармонійні відносини, побудовані на любові й повазі. Діти у таких сім'ях вирізняються добросердям, глибиною мислення, прагненням до знань, до створення оригінальних ідей.

4. У сім'ях, де батьки постійно не вдоволені дитиною, критикують і сварять її, дитина виростає дратівливою, емоційно неврівноваженою.

5. Батьки надмірно опікують дитину – діти виростають ледачими, соціально незрілими.

6. Батьки, на позицію яких впливають фінансові труднощі. Діти у таких сім'ях виростають із песимістичним ставленням до навколишнього світу [113, с. 105].

Креативність може не допомогти в досягненні результатів, якщо людина не має вольових якостей, внутрішньої витримки. Реалізована креативність є наслідком прояву сильних особистісних якостей, таких як уміння протистояти суспільству, домагатися реалізації поставленої мети і перемагати в боротьбі.

Також на розвиток і прояв креативності впливає *сімейний фактор*: порядок народження і число дітей у сім'ї. Первістки зазвичай інтелектуальні діти, а креативними стають останні, бо до первістка зазвичай пред'являється більша кількість вимог і покладається відповідальність за реалізацію всіх батьківських очікувань. Але креативність первонароджених дітей зростає, якщо потім народжуються діти протилежної статі або діти тієї ж статі, але з невеликою різницею у віці.

Також на прояв креативності впливає *місце народження*. Більш креативні люди народжувалися у великих містах, що пояснюється культурним середовищем мегаполісів, значною кількістю бібліотек, театрів, філармоній. У великих містах проживає істотна кількість

талановитих батьків, які виділяють достатньо кількість часу для виховання своїх дітей.

Зазвичай, креативні люди володіють високим інтелектом і готовністю до ризику, тобто креативна людина не боїться висловлювати свої ідеї вголос, і головною особливістю таких людей є оригінальність, але без прагнення підкреслити свою незвичність.

У результаті аналізу основних педагогічних підходів виявлено такі шляхи розвитку креативності молодших школярів:

у процесі вивчення загальноосвітніх дисциплін;

за допомогою спеціальних програм;

на заняттях, організованих у системі позаурочної діяльності.

Не можемо заперечувати, що розвиток креативності учнів у процесі навчання нерозривно пов'язаний зі змістом навчальної програми. Розробники теорії навчання наголошують на основних правилах, які сприяють формуванню в класі атмосфери креативного розвитку:

по-перше, вчитель повинен вчитися демонструвати дітям «живі думки». Він не виступає в якості передавача готової інформації, а як людина, яка знає, як здобуваються знання;

по-друге, діти не одержують знання в якості готового продукту, це відбувається через командне формулювання міркувань, на основі існуючих навичок, попереднього досвіду роботи з дітьми;

по-третє, основна мета уроків не знайти і вирішити певну кількість навчальних завдань, не гонити за високими показниками, а створення такої педагогічної ситуації, такої атмосфери, яка повинна сприяти створенню нової думки.

Основне завдання вчителя не «спілкуватися», «пояснити» і «показати», а організувати спільний пошук та вирішення навчальних завдань. Ці умови вимагають від учителя навички викладання, вислуховування всіх бажаних учнів, здатності зрозуміти логіку міркувань учнів і знайти правильний вихід із навчальних ситуацій; аналізувати відповіді та пропозиції дітей і непомітно привести їх до істини.

Розвиток креативності учнів молодшого шкільного віку здійснюється на уроках й у процесі самостійних занять удома. Застосування різних типів уроків зумовлює етапність розвитку компонентів креативності. Урок розвитку креативності проходить декілька етапів:

1.Організаційний (творча зарядка).

2.Цільовий (постановка мети).

3.Проективний (розробка ідеї).

4.Практично-дієвий (виконання).

5.Оцінно-рефлексивний (оцінка нового продукту).

6. Самореалізація (застосування в дії).

Особливості психо-фізіологічного розвитку дитини в молодшому шкільному віці дозволяють ефективно розвивати в неї креативність у процесі навчання в початковій школі. Тому предметом особливої уваги педагога сьогодні має бути використання в роботі таких форм, методів, прийомів та засобів навчання, що спрямовані на розвиток креативності особистості.

Таким чином, якщо вчитель ставить за мету розвиток креативності дитини, він повинен оволодіти тими формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативності, а також додаткових мотивів, особистісних якостей, які сприяють успішній діяльності. Для цього і сам учитель повинен бути креативним, бо як добро виховує добро, так і креативність розвивається через креативність.

Гармонійність розвитку креативності забезпечується: підбором нових, оригінальних форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання, розробкою індивідуальних завдань для учнів, які спрямовані на розвиток креативної уяви, креативного мислення та креативної грамотності.

Розвитку креативності сприяють такі *форми* організації навчально-пізнавальної діяльності: *загальні* (фронтальна, групова, парна, індивідуальна) та *конкретні* (урок, екскурсія, самостійна робота, домашнє завдання).

Ефективною формою занять із розвитку креативності молодших школярів є самостійна робота вдома. З цією метою розробляється зошит із творчими завданнями.

Важливим засобом розвитку креативності молодших школярів є інтеграція традиційного програмного навчального матеріалу й завдань із комплексом навчальних завдань креативного спрямування, стимулюючий вплив якого посилюється за допомогою *креативних методів*.

На уроках слід використовувати креативні індивідуальні завдання, які посилюють вплив на компоненти креативності. Комплексний вплив на розвиток усіх компонентів креативності забезпечується через використання методів: евристичного, дослідницького та методу проблемного викладу. Можемо виділити такі групи методів:

1) **методи проблемного навчання** – основою є створення проблемної ситуації, яка формує пізнавальну потребу молодших школярів, забезпечує необхідну спрямованість їх думок на розв'язання суперечливих даних;

2) **методи продукування ідей** (за концепцією М. Боден) – включають прийоми розвитку пошукового креативного мислення для розгляду

ситуацій із різних точок зору (гра «Шість капелюхів мислення», «Реверсування» тощо), для створення стимулювання більшої кількості ідей («Мозковий штурм», «Творчий діапазон», «Банк ідей» тощо);

3) **розвивальні методи** – спрямовані на розвиток аналітичних умінь («Карти пам'яті», «Кейс-стаді» тощо).

Для розвитку креативності слід враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку.

Учням із *високим рівнем* розвитку креативності притаманні: висока працездатність; прояв власної ініціативності, максимальна самостійність під час вирішення творчих завдань; оригінальність ідей та творчих проектів; довготривале утримання уваги; швидке та міцне засвоєння нового навчального матеріалу.

У молодших школярів із *середнім рівнем* розвитку креативності спостерігається середня працездатність; ініціативність після спонукання вчителя, короткочасне переключення уваги; під час вирішення завдань вони радяться з учителем, товаришами, батьками; поєднують продуктивну та творчу діяльність, фантазують, але в діях відсутній елемент новизни; вагаються при продукуванні нових ідей.

Дітям із *низьким рівнем* розвитку креативності властива: низька працездатність; безініціативність при висуненні ідей; розсіяна увага; репродуктивна діяльність; трудність під час засвоєння нового навчального матеріалу; копіювання ідей товаришів.

Можемо виділити такі етапи розвитку креативності учнів початкової школи (табл. 2).

Таблиця 2

Етапи розвитку креативності учнів початкової школи

1 клас		
Перший етап (підготовчий)	Наслідування, імітація	Накопичення сенсорного, емоційного, інтелектуального досвіду як основи для розвитку креативності. Освоєння еталонів творчої діяльності, технологій, засобів, способів.
2-3 класи		
Другий етап (основний)	Перетворення	Застосування освоєних еталонів і їх перетворення в нових особистісно значущих умовах відповідно до індивідуальних здібностей, можливостей, потреб.
4 клас		

Третій етап (завершальний)	Альтернатива	Індивідуалізація, гармонізація творчої діяльності, становлення креативної індивідуальності, власного неповторного стилю.
-------------------------------	--------------	--

Отже, на першому етапі навчання (1 клас) для подальшої креативної діяльності важливо вчителю сформувати в учнів звичку бути позитивно активним. Ключовими фразами для цього є «я хочу», «я прагну», «я вибираю», «я віддаю перевагу», «я можу», «я зроблю». Учитель формує учня як особистість і допомагає йому відчувати себе особистістю й від цього отримати емоційне задоволення.

2.2. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі

У «Навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів» прописані компетентності, якими повинні володіти учні. Основним завданням навчання *математики* (1–4 класи) є опанування учнями предметних компетенцій – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних. Предметні компетенції є структурними елементами змісту математичної освіти. Їх базис становлять знання, уміння, навички, способи діяльності, яких набувають школярі у процесі навчання. Результатом засвоєння предметних компетенцій є математична компетентність учнів [128, с. 139].

Основна мета курсу «Українська мова» (1–4 класи) полягає у формуванні ключової комунікативної компетентності молодшого школяра, соціокультурної компетентності та компетентності уміння вчитися [128, с. 10].

Вивчення «Природознавства» (1–4 класи) передбачає формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння учнями системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної й природоохоронної діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій у ставленні до природи [128, с. 18].

«Музичне мистецтво» (1–4 класи) передбачає формування в учнів світоглядних, ціннісно-орієнтованих, навчально-пізнавальних, творчодіяльнісних, комунікативних компетентностей, що досягається через сприйняття та інтерпретацію творів народного і професійного музичного мистецтва, оволодіння досвідом художньо-практичної

діяльності, розвиток творчих здібностей; потреби в міжособистісному спілкуванні та спілкуванні з творами музичного мистецтва [128, с. 212].

«Образотворче мистецтво» (1–4 класи) забезпечує формування і розвиток в учнів комплексу ключових, міжпредметних і предметних компетентностей у процесі опанування художніх цінностей та способів художньої діяльності шляхом набуття власного естетичного досвіду [128, с. 245].

«Мистецтво» (1–4 класи) має за мету у процесі сприйняття та інтерпретації творів мистецтва, практичної художньо-творчої діяльності формувати в учнів комплекс ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей, що забезпечить здатність до художньо-творчої самореалізації особистості [128, с. 270].

Ключові компетентності – якості особистості, що дають змогу ефективно брати участь у різноманітних сферах діяльності (загальнокультурна, соціальна, інформаційно-комунікативна тощо).

Міжпредметні естетичні компетентності – здатність особистості виявляти естетичне ставлення до світу, естетично оцінювати предмети та явища у різних сферах життєдіяльності, що формується під час опанування різних видів мистецтва та їхньої взаємодії.

Предметні мистецькі компетентності – здатність особистості до пізнавальної діяльності та творчого самовираження у певному виді мистецтва (музичному, образотворчому, театральному та ін.), що формується під час його сприймання і практичного опанування.

Основна мета курсу «Літературне читання» (2–4 класи) – формування читацької компетентності молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної й пізнавальної компетентностей, ознайомлення учнів із дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення курсу літератури в основній школі [128, с. 71].

Метою курсу «Сходинки до інформатики» (2–4 класи) є формування і розвиток в учнів інформаційно-комунікаційної компетентності (ІКТ-компетентності) та ключових компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу, соціалізації у суспільстві [128, с. 171].

«Я у світі» (3–4 класи) забезпечує особистісний розвиток учня, формування його соціальної й життєвої компетентностей на основі поетапного засвоєння соціального досвіду, який охоплює загальнолюдські, загальнокультурні й національні цінності соціальної норми, громадянську активність, практику прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій, різних точок зору [128, с. 204].

Метою «Трудового навчання» (1–4 класи) в початковій школі є формування і розвиток у межах вікових можливостей предметно-

перетворювальної компетентності учнів, яка дає змогу їм самостійно вирішувати предметно-практичні та побутові завдання [128, с. 296].

«*Основи здоров'я*» (1–4 класи) забезпечують формування компетентності зі збереження здоров'я учнів на основі засвоєння ними знань про здоров'я та безпеку, практичних навичок здорового способу життя і безпечної поведінки, сприяння їхньому фізичному, психічному, соціальному і духовному розвитку і, завдяки цьому, – утвердження ціннісного ставлення самих школярів до життя і здоров'я [128, с. 314].

«*Фізична культура*» (1–4 класи) спрямована на формування в учнів ключових компетентностей: *соціальних* (здатність до співробітництва, взаєморозуміння, соціальної активності, формування фізичної культури особистості, основ здорового способу життя); *мотиваційних* (формування особистісних уявлень про протилежність високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості, здатність до навчання, творчий підхід до застосування рухових дій у різних умовах); *функціональних* (здатність до оперування знаннями про рухову активність, знаннями з історії фізичної культури та спорту, розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і природних здібностей відповідно до вікових особливостей, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей), які відображають низку вимог до фізкультурної діяльності, що поступово розширюються й удосконалюються [128, с. 331].

У контексті проблеми розвитку креативності виникає інтерес до організації педагогічного супроводу, що направлений на створення креативного середовища в освітньому закладі. Він відбувається навколо інтересів дитини і виконує функцію адаптації школи до індивідуальних особливостей і суб'єктивних потреб учнів. У сучасній педагогіці порушується актуальне питання про те, що креативна компетенція має вирішальне значення в роботі вчителів [7, с. 43].

Педагогічна діяльність, що спрямована на створення креативного середовища, має ряд характерних ознак:

- увага вчителя до незвичайних запитань;
- увага вчителя до незвичайних ідей;
- демонстрація цінності дитячих ідей;
- надання учням більшої самостійності;
- створення вільних навчальних умов.

Компетентності, якими повинні володіти учні початкової школи України, подано у таблиці 3.

Компетентності, якими повинні володіти учні початкової школи

№ з/п	Навчальний предмет	Компетентності
1.	Математика (1–4 класи)	Предметні компетенції – обчислювальні, інформаційно-графічні, логічні, геометричні, алгебраїчні.
2.	Українська мова (1–4 класи)	Комунікативна компетентність молодшого школяра, соціокультурна компетентність та компетентність уміння вчитися.
3.	Природознавство (1–4 класи)	Природознавча компетентність учнів.
4.	Музичне мистецтво (1–4 класи)	Світоглядні, ціннісно-орієнтовані, навчально-пізнавальні, творчо-діяльнісні, комунікативні компетентності.
5.	Образотворче мистецтво (1–4 класи)	Комплекс ключових, міжпредметних і предметних компетентностей.
6.	Мистецтво (1–4 класи)	Комплекс ключових, міжпредметних естетичних і предметних мистецьких компетентностей.
7.	Літературне читання (2–4 класи)	Читацька компетентність молодших школярів, яка є базовою складовою комунікативної й пізнавальної компетентностей.
8.	Сходінки до інформатики (2–4 класи)	Інформаційно-комунікаційні компетентності (ІКТ-компетентності) та ключові компетентності.
9.	Я у світі (3–4 класи)	Соціальні й життєві компетентності.
10.	Трудове навчання (1–4 класи)	Предметно-перетворювальна компетентність учнів.
11.	Основи здоров'я (1–4 класи)	Компетентність зі збереження здоров'я учнів.
12.	Фізична культура (1–4 класи)	Ключові компетентності: соціальні, мотиваційні, функціональні.

У процесі викладання, що базується на принципах педагогічного супроводу, акцент робиться не на програмному матеріалі, а на організації індивідуальної пізнавальної діяльності на основі знання її

психологічної природи, і вчитель допомагає дітям відчувати власну значущість, віру в себе.

В умовах такого навчання педагог стає не інформатором, а координатором, організатором діалогу, консультантом учнів із урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Він здійснює пошук найбільш ефективних форм та методів засвоєння знань, заохочує цікаві знахідки, аналізує невдалі спроби, стимулює дітей до усвідомлення своїх поразок та невдач. Такий підхід до розвитку креативності є найбільш оптимальним в умовах навчально-виховного процесу школи [112, с. 112].

Відомо, що можна бути творчою людиною, але не досягти жодних результатів. Для розвитку креативності необхідно мати сильні особистісні якості, внутрішню витримку та підтримку ззовні. Важливу роль відіграють також мотивація досягнення, наявність знань (креативна грамотність), які дозволяють оцінити ефективність різних варіантів рішень, і відповідні ціннісні орієнтації, які дають можливість реалізувати творчий задум. Для трансформації дитячої креативності в дорослу, завданням якої є створення принципово нового значущого для суспільства продукту, дитина повинна набути якостей, які дозволяють їй подолати супротив суспільства. Таким чином, провідну роль у детермінації креативної поведінки відіграють мотивація, ціннісні орієнтації та особистісні риси.

Т. Малиновський (Tadeusz Malinowski) зазначає, що розвиток креативності залежить від віку та рівня розумового розвитку учнів і самих учителів (поколінь). Має здійснюватися розвиток креативності, орієнтований на добробут іншої людини, піклування про суспільство в цілому [19].

Р. Арендс (R. Arends) зазначає, що школа завжди буде давати фундаментальні знання та вчити основам (читання, письмо, усне мовлення, лічба та ін.), готувати учня до ролі громадянина, до сімейного життя, навчати моралі. Завдання вчителів – усебічно розвинути учнів, підготувати їх до життя в суспільстві.

У праці «Педагогіка творчості» К. Шмідт (K. Szmidt) пише, що нині відбувається перехід до креативної школи і саме в школі слід експериментувати, створюючи щось нове, роблячи помилки. За його словами, слід дізнатися, чи креативною є школа, щоб забезпечувати формування креативних знань та навичок. [24].

Важко не погодитися з твердженням, що успіх будь-якої шкільної реформи залежить від якості професійної підготовки учителів, їхнього професіоналізму й компетентності. Тому увага зосереджується на розвитку креативних компетенцій у підготовці педагогічних кадрів, а також у креативності самих учителів під час їхнього подальшого

професійного розвитку. Перевага надається учителям, відкритим до інноваційних методів навчання. Стиль роботи вчителя полягає у виході за межі прийнятого, ґрунтується на оригінальності, креативності, прагненні змін, підтримується цікавістю, сміливістю у думках і діях. Креативність у роботі вчителя є необхідною умовою для стимулювання розвитку креативності школярів [7, с. 44].

Розглянемо схему розвитку креативного потенціалу R. Ripple'a (рис.1).

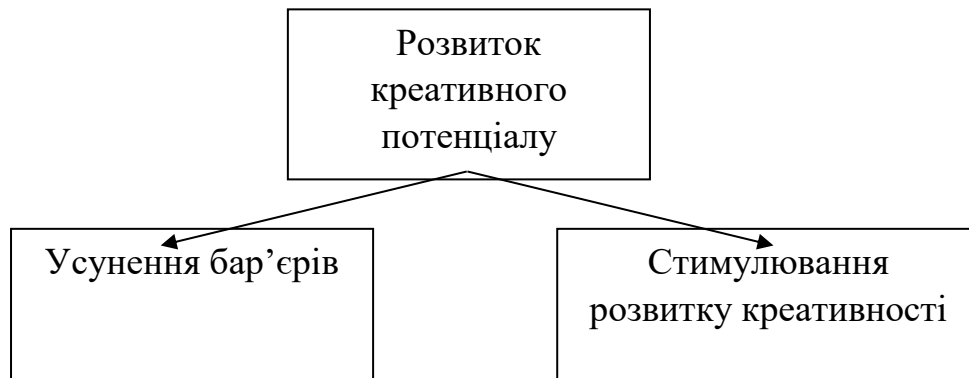


Рис. 1. Розвиток креативного потенціалу R. Ripple'a

Припускається, що кожна людська істота має креативний потенціал, який часто блокується зовнішніми та внутрішніми бар'єрами. Завданням освітніх програм є усунення бар'єрів на шляху розвитку креативного потенціалу людини. Методи взаємодії повинні спиратися на усунення таких бар'єрів, як швидкість мислення, домінування аналітичного мислення, прагнення до успіху, конформізм.

К. Шмідт зазначає, що не всі люди креативні, тому повинні застосовуватися конкретні технології й методи, щоб розвивати креативність на уроках та під час тренінгів. Їх основна мета полягає в розвитку гнучкості й оригінальності мислення [24].

Для того, щоб ефективно допомогти дитині в розвитку креативності, вчитель у ході навчальної взаємодії, повинен уміти здійснити діагностику стану розвитку дитини.

Учитель, який є креативним, легше сприймає інших людей, розпізнає і розуміє їх психологічний стан і риси, які виявляються в повсякденному житті, як правило, у процесі взаємодії. Крім того, креативний учитель може свідомо створювати навчальні ситуації для діалогу, обміну та обговорення матеріалу.

Якості креативного вчителя: сила, гнучкість, витривалість, координація розуму, абнотивність.

Сила розуму – здатність учителя зосередитися на тому, що потрібно, і настільки, наскільки необхідно.

Гнучкість розуму – здатність учителя переключатись із одного перебігу думок на інший. Це вміння нестандартно мислити.

Витривалість – здатність учителя тривалий час підтримувати високий рівень активності, не відволікаючись і не втрачаючи координації.

Координація розуму – здатність учителя оперувати одночасно кількома поняттями, зберігаючи рівновагу за будь-яких обставин.

Абнотивність – комплексна здатність учителя до адекватного сприйняття, осмислення і розуміння креативного учня, здатність помітити креативного учня і надати необхідну психолого-педагогічну підтримку в процесі актуалізації та реалізації його творчого потенціалу [135, с. 15-21].

Передбачається така креативна освітня ситуація, яка є системою умов і стимулів до більш-менш спонтанної діяльності, у якій дитина збирає нові враження і порівнює їх із існуючими, будує нові, вже власні знання про себе і світ, створює нові об'єкти, набуває нових навичок. Особливістю креативної освітньої ситуації є те, що вона не має готових рішень. У такій ситуації вчитель адаптує свою програму для розвитку дитини [9].

Існують певні вимоги щодо розвитку креативного потенціалу людини. На наш погляд, цікаву класифікацію принципів запропонував K. Szmidt.

Принципи розвитку креативного потенціалу:

- принцип доступності (**Zasada facylitacji**) стосується діяльності, яка сприяє розвитку креативного потенціалу для підвищення ефективності процесу навчання. Він передбачає проведення комплексу заходів, що стимулюють до креативності, які ґрунтуються на автентичності, відкритості та сприйнятті;

- принцип договірної групи (**Zasada kontraktu grupowego**) стосується формальних норм створення правил, що регулюють процес розвитку креативного потенціалу учнів, таких як ініціативність, чесність, відповідальність, співробітництво, комунікабельність. Ці способи регулюють відносини між учителем і учнями класу. Договір створюється у співпраці всіх учасників, визначаються стандарти і принципи співпраці, призначені для розвитку креативного клімату. Дотримання прийнятих правил сприяє розвитку креативного потенціалу, запобігає бар'єрам креативності, які можуть виникнути в результаті роботи в групі;

- принцип ігровий (**Zasada ludyczności**) зобов'язує людей, які організовують процес для розвитку креативного потенціалу, сприяти

створенню атмосфери терпимості, доброти, відкритості й безтурботності;

- принцип особистісної мотивації розвитку пізнавальної потреби (**Zasada rozwijania autonomicznej motywacji poznawczej**) розвиває пізнавальну допитливість та інтереси. Процес спирається на реалізацію цього принципу, зокрема, у виборі дій і часу для виконання завдання;

- принцип зміцнення творчого процесу (**Zasada wzmacniania procesu twórczego**) – підтримувати розвиток креативного потенціалу шляхом стимулювання. Реалізація цього принципу проявляється у стимулюванні учасників творчого пошуку, усуненні бар'єрів, що виникають під час творчого процесу, підкресленні значення роботи, пропонуванні багатьох спроб вирішення проблем;

- принцип запобігання перешкодам (**Zasada przeciwdziałania przeszkodom**) – бар'єри та перешкоди існують внутрішні: творчі дії, що пов'язані з когнітивною сферою, емоційно-мотиваційні й зовнішні;

- принцип креативного вчителя (**Zasada osobistej kreatywności prowadzącego zajęcia**) – передбачається, що тільки креативна людина може стимулювати розвиток креативності інших. Креативний учитель – це особа, яка характеризується стійким пізнавальним інтересом, відкритістю до новизни, терпимістю до різноманітності [23].

Цікаві принципи розвитку креативного потенціалу людини пропонує А. Tokarz [26]:

- принцип різноманітності (**Zasada różnorodności**) – стосується змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності з розвитку креативного потенціалу. Принцип різноманітності сприяє розвитку інтересу до навчання, мотивації до дії;

- принцип відтермінування і формування цінностей (**Zasada odroczonego i wielostronnego wartościowania**) стосується ідей, що генеруються учнями. Він спрямований на те, щоб «відкласти» їх критичну оцінку, яка має інформативний і описовий характер;

- принцип відносної корисності знань (**Zasada względnej przydatności wiedzy**) – відповідно до надмірного застосування знань раціональне використання знання може виконувати функцію бар'єра в творчому процесі;

- принцип протиріч (**Zasada respektowania sprzeczności**) (недомовленість, неясність ситуації) – стосується суперечностей когнітивних, міжособистісних, а також пов'язаних із характером творчого процесу. Апелює до такої з основних якостей креативної особистості, як терпимість;

- принцип позитивних емоцій (**Zasada prymatu emocji pozytywnych**) – полягає у створенні атмосфери доброти і веселощів, яка дає більше

можливості для участі у творчій роботі, усуваючи страх потенційних дій, сприяє ліквідації емоційних перешкод творчої діяльності;

• принцип агентства (**Zasada sprawstwa**) – це створення ситуації, яка дає можливості брати активну участь у різних видах творчої діяльності.

В останні роки простежується посилений інтерес до проблем креативності. В Інтернеті можна знайти готові навчальні матеріали, блоги тренерів з розвитку креативності, приклади курсів і тренінгів креативності, готові плани уроків, приклади стимулювання креативності учнів. Щодо вчителів, то їх діяльність спрямована на поліпшення методів роботи з учнями, вони мають у своєму розпорядженні багато цікавого матеріалу, існують також спеціальні навчальні курси. У питанні початкової освіти гарним прикладом щодо креативності вчителів є недавно опубліковані роботи I. Adamek і J. Bałachowicz «Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka» [1].

Діти від природи дуже допитливі, отож учителі повинні знати, як розвивати креативний потенціал і як забезпечити продуктивне використання несформованого потенціалу. Не існує єдиної методики чи технології розвитку дитячої креативності, але є широкий спектр ефективних форм та методів, які можуть допомогти вчителю. Багато з них розробляються від схематичного викладання до креативних і цікавих вправ і вже використовуються в педагогіці, – наприклад, в рамках методу проекту. Математика успішно поєднує креативне мислення з логічними задачами, є проекти, які ефективно активізують дітей до творчої діяльності. Для обдарованих дітей використовуються вправи, які дозволяють вийти за межі шаблонів. На таких уроках учні можуть продемонструвати свої здібності, отож, це дуже популярна форма організації навчання. Така форма є досить ефективною для ранньої стадії навчання (1–3 класи), коли учні тільки починають входити в світ знань.

Учителі повинні допомогти дитині у формуванні креативної компетентності удома. Слід спільно організувати і використовувати час для вправ та ігор, які будуть сприяти розвитку креативного мислення, що впливатиме на успішність у школі.

Отже, креативність потрібна не тільки в науці або професійній діяльності, а й у повсякденному житті. Це допомагає застосувати нетрадиційний підхід до проблем і адаптуватися до реалій стрімко змінюваного світу. Учителю слід дбати про розвиток креативності у дітей, тому що це може допомогти їм задовольнити вимоги сучасності.

2.3. Педагогічний супровід розвитку креативності молодших школярів на уроці

Високий динамізм життя, науково-технічний прогрес, складність завдань, що стоять перед суспільством, вимагають постійного нарощування креативного потенціалу суспільства, розвитку креативного мислення як атрибуту вільної особистості. Звідси випливає, що розвиток креативності молодого покоління стає найважливішою метою навчання і виховання.

Праці українських педагогів не завжди відповідають реаліям сьогодення. Відомо, що традиційна дидактика постійно застаріває, хоча не можна спростувати її досягнення. З позицій досягнень психолого-педагогічної науки проаналізуємо принципи дидактики:

принцип наступності передбачає врахування того, що було в минулому досвіді. В. Давидов підкреслює, що «в сучасних умовах принцип наступності може зберегтися за умови, що учень з першого дня повинен зрозуміти відмінність наукових понять від життєвих і емпіричних; в іншому ж випадку процес навчання учнів початкової школи і випускників принципово не відрізняється, за винятком поглиблення та розширення знань. Це відбувається тому, що дидактика, починаючи від Я. Коменського до теперішнього часу, не вказує, які ж відмінності між ступенями навчання» [80, с. 190].

Для підтвердження позиції В. Давидова А. Рахімов підкреслює, «що вже з початкових класів повинен упроваджуватися принцип дослідницького підходу в навчанні й в основі має лежати відмінність між різними ступенями навчання» [158, с. 30];

принцип доступності, з точки зору сучасних дослідників, теж викликає заперечення. Традиційна дидактика не має критерію доступності матеріалу. Виникає запитання: «Як же можна давати навчальний матеріал, якщо він не доступний?» Сьогодні встановлено, що навчання веде за собою розвиток дитини. Доступність матеріалу залежить від умов життя і способів навчання прийомам мислення. З цього випливає, що принцип доступності повинен бути замінений принципом розвивального навчання на основі вимог діалектичної логіки;

принцип усвідомленості припускав механічне запам'ятовування навчального матеріалу. Сьогодні ж усі дослідники єдині в думці про те, що знання, поняття не слід давати в готовому вигляді, а повинні виводитися і засвоюватися самими учнями;

принцип наочності, за К. Ушинським, означає, що «усяке знання є виділення схожого і загального; продукт порівняння фіксується в слові, тобто понятті» [182, с. 205].

З часів К. Ушинського в педагогічній науці відбулися значні зміни. Сьогодні ми не можемо обмежитися тим трактуванням наочності, яка була у прогресивних педагогів минулого. Сучасна педагогіка передбачає замінити принцип наочності принципом предметності, який спрямований на розвиток креативного мислення учня» [158, с. 60].

Таким чином, якщо керуватися виключно попередньо визначеними принципами дидактики, то в учнів може розвиватися лише емпіричне мислення, а основним завданням сучасної школи є розвиток креативного мислення, креативної уяви, що дає людині можливість знаходити щось нове, раніше невідоме.

Серед робіт зарубіжних дослідників у галузі креативності слід відзначити праці Е. де Боно, Дж. Гілфорда, Т. Емабайла, Д. Лаверта, А. Маслоу, Р. Стернберга, К. Тейлора, Е. Торренса, К. Урбана, Дж. Хейса, Е. Фромма та ін.

Питання вибору типу і структури уроку потребує ретельного обмірковування і врахування таких умов: змісту навчального матеріалу, вікових особливостей учнів, місця конкретного уроку в системі уроків з певної теми, дидактичних можливостей і функцій різних методів та навчальних технологій. Спочатку вчитель визначає, *що* планує зробити, а потім – *як і якими засобами* [145, с. 6].

Перш ніж перейти до розгляду креативного уроку, спробуємо з'ясувати сутність поняття креативного уроку й порівняємо його із загальновідомими традиційними підходами до навчання.

Скористаємось існуючими у сучасній українській школі підходами, які запропонував Е.Я. Голант. Науковець виокремлює активну та пасивну моделі навчання залежно від участі в навчальній діяльності [76].

Пасивна модель навчання – учень виступає в ролі «об'єкта» навчання, повинен засвоїти й відтворити матеріал, переданий йому вчителем, текстом підручника та ін. До відповідних методів навчання належать методи, за яких учні менше слухають і дивляться (лекція-монолог, читання, пояснення, демонстрація й відтворювальне опитування учнів). Учні, як правило, не спілкуються між собою і не виконують завдання на розвиток креативності.

Активна модель навчання – передбачає застосування методів, які стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог із вчителем.

Основні методи: самостійна робота, проблемні та творчі завдання, запитання від учнів до вчителя і навпаки.

Інтерактивна модель навчання – навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це взаємонавчання, під

час якого і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [145, с. 9].

Важливо й те, що інноваційний і традиційний підходи до навчання школярів відрізняються. Структура уроку розвитку креативного потенціалу школярів суттєво відрізняється від традиційного уроку. Пропонована нами модель розвитку креативного потенціалу учнів складається з *трьох* етапів, під час яких усі елементи уроку цілеспрямовано орієнтовані на розвиток креативності.

Розроблена нами модель процесу розвитку креативного потенціалу учнів на уроці має такий вигляд (див. табл. 4).

Таблиця 4

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної форм розвитку креативного потенціалу учнів

Етапи	Робота на уроці	
	Традиційна форма	Інноваційна форма
Мотиваційний етап	1. Перевірка домашнього завдання. 2. Словесне пояснення мети і завдань уроку вчителем. 3. Визначення кола питань, які слід знати.	1. Виконання креативних завдань. 2. Вирівнювання знань, знання вивченого матеріалу. 3. Знання теорії й мотивація до вивчення нового матеріалу, формулювання завдань уроку.
Операційно-діяльнісний етап	1. Заучування, запам'ятовування понять і відтворення завченої інформації.	1. Розподілення завдань уроку на індивідуальні завдання, створення проблемної ситуації, програмування процесу пізнання. 2. Розв'язання завдань уроку через систему проблем, формулювання висновків, визначень, способів вирішення. 3. Моделювання (графічне, знакове та ін.) засвоєного змісту.

		4. Індивідуальна й групова робота з вирішення завдань уроку та рефлексія засвоєного, самоконтроль і самооцінка.
Рефлексивно-оцінний етап	1. Перевірка засвоєння учнями знань. 2. Домашнє завдання.	1. Узагальнюючі питання для класу. 2. Обговорення учнями мети й завдань уроку, висновків і визначень. 3. Домашнє завдання творчого характеру.

На відміну від традиційної школи, у якій найчастіше здійснюється передача готових знань і вчитель є головною дійовою особою, інноваційний урок перетворює учня з об'єкта пасивного сприйняття педагогічного впливу вчителя на суб'єкт активної творчої діяльності.

I. Мотиваційний етап.

Мотивація є психологічною паузою, яка дає можливість учням усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати інший (після попереднього уроку) предмет, що перед ними інший учитель та інші завдання. Крім того, кожен тему, яку ми засвоюємо з учнями, відповідно до фундаментальних положень теорії психолого-філософського пізнання, можна вважати засвоєною, якщо вона стала основою для розвитку в особистості суб'єкта пізнання власних новоутворень [145, с. 83].

Суб'єкти навчання повинні бути налаштовані на ефективний процес пізнання, мати в ньому особистісну зацікавленість. Слід забезпечити розуміння змісту їхньої діяльності, чого вони повинні досягти на уроці й чого від них чекає вчитель.

Мотиваційний етап складається з чітко виражених елементів:

1. Традиційний етап перевірки домашнього завдання замінюється на перевірку креативної домашньої роботи. У цьому випадку учні отримують креативне завдання на трьох рівнях:

- а) знання програмного матеріалу й готовність відтворити його (цей рівень обов'язковий для всіх учнів);
- в) завдання на креативне застосування засвоєних знань;
- г) завдання для креативної обробки отриманих знань відповідно до індивідуальних особливостей особистості.

Два останні рівні є довільними й пропонуються для розвитку креативного потенціалу учнів. Під час перевірки креативних завдань учні отримують заохочення від учителя.

2. Вирівнювання знань учнів – традиційна система навчання не спрямована на вирівнювання знань. Учні класу неминуче розподіляються за рівнем академічної успішності. Пропонована модель розвитку креативного потенціалу учнів дає впевненість у тому, що всі учні загальноосвітньої школи здатні нормально засвоїти програмний навчальний матеріал. Завдання вчителя полягає лише в тому, щоб усі учні в класі знаходилися на однаковій стартовій позиції й були зацікавлені в навчанні.

3. Після виявлення знань необхідного матеріалу шляхом ланцюжка проблемних запитань учні підходять до формулювання навчальних завдань і під керівництвом учителя визначають орієнтири й мотиви навчання. Учні пропонують питання, на які вони не можуть відповісти. Виникає *проблемна ситуація*, що підвищує інтерес до подальшого навчального процесу.

Реалізація моделі розвитку креативного потенціалу учнів на креативному уроці дозволяє вибудувати такий алгоритм навчальної діяльності: виникнення проблемної ситуації → постановка проблеми і мотивація → висунення ідеї → висунення гіпотези → доказ істини → оцінка і спростування → перевірка правильності рішення → нова проблема [136].

Будь-яке дослідження учнів присвячене певній проблемі. Пошук істини змушує учня висувати ідеї, гіпотези, мотивує на доведення раніше невідомого. Результатом дослідної діяльності учнів є виступ на уроці, під час якого доводиться гіпотеза, яка в свою чергу відкриває нові проблеми, пов'язані з попередньою проблемою.

Підсумком першого етапу є те, що вчитель отримує повну інформацію про ступінь виконання домашнього завдання на трьох рівнях, про прогалини в знаннях, що дозволяє створити ситуацію впевненості у своїх силах і мотивує учнів на успіх у навчанні.

II. Операційно-діяльнісний етап – це етап розв'язання завдань уроку і формування навчальних дій замість традиційного пояснення нового матеріалу. Основна функція вчителя на цьому етапі полягає в умілому розподіленні навчального завдання на складові, через виконання яких відбувається діалектичний процес сходження від абстрактних компонентів до конкретного поняття. Процес розв'язання навчальної задачі супроводжується виділенням навчальних дій і формуванням спільного способу мислення, необхідного для вирішення всіх завдань креативного уроку. Формулювання способу мислення змінюється його графічним моделюванням – найважливішим механізмом креативного розвитку. Індивідуальні та групові форми роботи поєднуються за потребою. Оцінка кожного виконаного завдання

полегшує виставлення підсумкової оцінки, роблячи її найбільш об'єктивною. Оцінки ставляться з урахуванням таких розроблених нами критеріїв:

- ✓ «високий рівень» – якщо учень може відтворити засвоєний матеріал і проявляє високу креативність;

- ✓ «достатній рівень» – якщо учень у повному обсязі й послідовно не може відтворювати навчальний матеріал, але виявляє креативність;

- ✓ «середній рівень» – якщо відтворює навчальний матеріал із використанням довідкового матеріалу і не проявляє себе у креативному пошуку;

- ✓ «низький рівень» – зазвичай не ставиться, а даються тільки рекомендації щодо коригування неправильних відповідей [137].

Таким чином, операційно-діяльнісний етап забезпечує приблизно однакове засвоєння навчального матеріалу всіма учасниками досліджуваного матеріалу й допомагає усвідомлено виокремити навчальні дії, дозволяє отримати інформацію про ступінь засвоєння знань.

ІІІ. Рефлексивно-оцінний етап уроку (замість традиційного закріплення матеріалу) дозволяє завершити креативний урок загальною самооцінкою. У традиційній школі контроль та оцінювання учнів покладається на вчителя. За інноваційного підходу до процесу навчання діти контролюють і оцінюють себе упродовж усього уроку. Вони можуть ставити оцінки собі й іншим учням. Єдність індивідуальної та групової роботи забезпечує високу креативну самостійність дітей, педагогічну ефективність результатів, високий розвивальний характер навчання. Головне педагогічне правило – не розподіляти учнів на сильних і слабких, а забезпечити взаємонавчання дітей шляхом організації групової навчальної діяльності.

Педагогам, які використовують креативні уроки, варто переосмислювати критерії оцінювання навчальних досягнень школярів. Важливими є такі вміння, як здатність висловлювати власну думку чи аргументувати свою позицію під час дискусії чи дебатів.

Отже, оцінювання повинно базуватися саме на цих важливих вміннях, а не бути лише оцінюванням здатності учня запам'ятовувати та відтворювати фрагменти інформації.

На креативному уроці вчителі, повідомляючи учням завдання, заздалегідь інформують їх про критерії, за якими воно буде оцінюватися. Такий спосіб дає можливість досягнути більшої ефективності навчання. Нові критерії оцінювання повинні показати рівень оволодіння навичками мислення і комунікації та вирішення складних проблем.

Проілюструємо, як змінюється структура уроку під час інноваційного навчання, порівняно з традиційною школою (див. табл. 5).

Таблиця 5

Структура уроку за традиційного та інноваційного навчання

Традиційне навчання	Інноваційне навчання
1. Перевірка домашнього завдання. 2. Пояснення теми, мети і завдань уроку. 3. Розкриття учителем змісту теми. 4. Читання за підручником матеріалу й з'ясування значень незрозумілих слів і виразів. 5. Закріплення знань: відповіді на запитання в кінці параграфа. 6. Підведення підсумків уроку, виставлення оцінок. 7. Домашнє завдання.	1. Мотиваційний етап: а) пропозиція креативного завдання; б) наведення прикладів, що підтверджують факти. 2. Операційно-діяльнісний етап: а) поділ навчальних задач на індивідуальні завдання пошукового характеру; б) розв'язок завдання із опертям на додатковий матеріал; в) вікторина (проводить учень). 3. Рефлексивно-оцінний етап: складання опорного конспекту з теми уроку з вимогою виведення відповіді на ключове питання теми.

Креативний урок дозволяє зацікавити навіть найбільш пасивних учнів. Цікавим є досвід польських учителів, які використовують різноманітні технології навчання, спрямовані на розвиток креативного потенціалу школярів. До них можна віднести такі, як: *«евристичне занурення в предмет»*, *«роздуми з проблеми»*, *«банк ідей і розробка креативного проекту»*, *«польські майстерні»*, *«модель бінарних опозицій»*, *«використання матеріалів із інших мов у оригіналі»* та ін. Такі форми та методи вдало вписуються в модель розвитку креативного потенціалу учнів, дозволяють урізноманітнити урок, підвищують інтерес учнів до досліджуваної теми уроку. Дамо коротку характеристику деяким формам та методам.

«Евристичне занурення у предмет» – це особлива форма навчання, що забезпечує збереження освітньої домінанти протягом тривалого часу шляхом організації пізнання учнями різних освітніх об'єктів за допомогою евристичних засобів. У цьому випадку учні занурюються в певну тему і, спираючись на свій творчий потенціал, розробляють багато аспектів програмних вимог самостійно. Такого роду форма навчання є інтеграцією традиційного та інноваційного навчання в дидактичний творчий процес.

Головна мета «евристичного занурення в предмет» – організація діяльності учнів не лише з вивчення нового, але й із розвитку їхньої креативності, створення власної системи знань із певного розділу програми.

Спираючись на аналіз досвіду польських учителів, ми розробили евристичну форму проведення «занурень» на міжпредметній основі, що дає можливість самостійного вивчення предмета через авторські технології навчання. До них можна віднести «роздуми з проблеми», складання учнями тестів із розділу програми самими учнями замість опрацювання готових тестів із підручника, самостійне вивчення термінів, опис історичного портрета особистості, використання додаткових джерел із інших мов у оригіналі, застосування опорних сигналів і матеріалів періодичної преси на уроках.

«Роздуми з проблеми» – це ланцюг висновків на певну тему, викладених у логічно послідовній формі; є необхідним елементом у вивченні навчальної дисципліни. На сьогодні підручник втратив статус основного джерела знань, і викладеного в ньому навчального матеріалу недостатньо для розширення кругозору людини. Водночас саме від широти кругозору залежить рівень креативності особистості. Особливо важливе використання цієї технології для здійснення міжпредметних зв'язків.

За правильної організації мотиваційного етапу уроку учні самостійно здатні виробити план міркування, розбити навчальні завдання на окремі частини й моделювати зміст, часто ілюструючи свої думки малюнками.

Технологія **«Банк ідей і розробка креативного проекту»** цікава тим, що дозволяє розширити знання учнів із будь-яких навчальних дисциплін. Спочатку перед учнями, які зацікавлені у створенні креативного проекту, ставиться такий аргумент, який відтворює увесь процес роботи учня:

- Кому цей проект принесе користь?
- Чи можна впоратися з таким проектом і за який час?
- Складання таблиці креативного проекту з назвою.
- Необхідність розвивати свою ідею. Яким є кінцевий результат?

Короткий виклад (резюме) для реалізації проекту.

Елементом креативного уроку є складання тестів самими учнями. **Тест** (англ. – випробування, дослідження) – це метод дослідження або випробування здатності людини до виконання тієї чи іншої певної роботи, виявлення рівня розумового розвитку, професійних нахилів випробуваного за допомогою стандартних схем і форм [171]. У шкільній практиці тестування найчастіше слід проводити в трьох випадках:

- на початку навчального року для відновлення в пам'яті знань минулого року;

- у ході навчального процесу для швидкої оцінки знань з розділу програми;

- використання тестування без урахування ступеня готовності дітей до виконання завдань. Однак така практика тестування викликає багато нарікань:

1) велика ймовірність випадкового отримання високої оцінки, оскільки не враховується рівень знань учня, і тест для нього може виявитися занадто легким; зауважимо, що у багатьох дітей дуже добре розвинена інтуїція;

2) тестування з історії навряд чи відповідає у всьому обсязі поставленим цілям, оскільки відсутнє пояснення фактів, подій, дій, а перевіряються лише «сухі» знання;

3) у ході тестування перевіряється реалізація лише однієї функції навчання – освітньої; осторонь залишається перевірка реалізації розвивальної функції – вміння учня говорити, обстоювати свою точку зору, спростовувати або доводити істину;

4) в умовах тестування учень, який не володіє глибокими знаннями, але здатний інтуїтивно відчувати, може отримати високу оцінку, а учень, який мислить логічно і для якого важливо не лише «скільки, де і чому та ін.», може не встигати.

Ураховуючи негативні, на наш погляд, моменти, було розроблено авторську технологію використання тестів у навчальному процесі з урахуванням необхідності введення елементів креативності. Суть цієї технології полягає в тому, що учням пропонується самостійно скласти тести з розділу програми або з окремої теми. Ми збагачуємо завдання тим, що за складеними тестами пропонуємо створити зв'язну розповідь, розширюючи й доповнюючи зміст тестових завдань. Підготовка до проведення такої роботи розпочинається з пояснення форм тестів:

- тест на знаходження правильної чи неправильної відповіді;
- тест на встановлення відповідності;
- тест на встановлення послідовності;
- тест «доповни».

Обов'язковим елементом роботи є письмове виконання різних форм тестів. Як показує досвід учителів, після проведеної роботи учні зазвичай досить добре справляються зі складанням тестів. Більше того, така робота корисна у зв'язку з тим, що:

1) складання тестів допомагає здійснити поточний контроль знань. На власні тести учні відповідають усно і не дивлячись у зошит;

2) складені тести допомагають учителю встановити динаміку засвоєння знань учнями, тобто є засобом моніторингу;

3) складання тестів групою учнів дозволяє порівнювати й зіставляти рівні знань учнів різних груп;

4) тести можуть бути використані для самоперевірки знань учнями, коли вони пропонують свої тести один одному й дають на них відповіді.

Отже, ми прийшли до висновку, що технологія розвитку креативного потенціалу учнів, що синтезує традиційні та інноваційні форми навчання, ефективна для розширення кругозору, духовного збагачення особистості, а також представляє цілісність для самостійного отримання знань.

Опитування багатьох українських учнів показало, що вони вибирають продуктивний стиль навчання, набагато зручніший для них, ніж засвоєння готових знань.

Порівняємо характеристики традиційної та інноваційної школи (див. табл. 6).

Таблиця 6

Порівняльна характеристика традиційної та інноваційної шкіл

Традиційна школа	Інноваційна школа
1. Стиль педагогічного спілкування	
1. Пряма передача готових знань шляхом пояснення навчального матеріалу та ілюстрацій.	1. Навчання дітей шляхом залучення всіх у творчий навчальний процес.
2. Учні, що не встигають у навчанні, швидко втомлюються; у них зникає бажання продовження навчання в школі.	2. Навчання відбувається без поділу на учнів, що не встигають.
3. Навчання – важка праця.	3. Навчання приносить радість і розвиває дитину розумово.
4. Учитель зі своїми жорсткими вимогами.	4. Учитель – друг учнів, пізнає світ разом із ними.
5. Примушення учня до процесу навчання.	5. Педагогічна співпраця на принципах поваги особистості дитини.
6. На уроці оцінку своєї праці отримує мала кількість учнів.	6. Усі учні на кожному уроці отримують оцінку своєї праці.
7. Діти не захищені від образ з боку нетактовних учителів.	7. Ніхто не ображає учня й не звинувачує в нездатності.
8. Позашкільний креативний продукт не завжди отримує визнання та оцінку.	8. Позашкільна креативність піднімає статус учня та схвалюється всіма.
9. Результат діяльності:	9. Результат діяльності:

діти мислять шаблонно; відсутня доказовість відповідей; відсутній пошук інформації.	діти мають креативну уяву, інтерес до досліджуваного, логічно мислять; розвиваються організаторські та комунікативні здібності.
2. Характер навчання	
1. Виставлення негативних оцінок як покарання за неуспішність.	1. Відсутність негативних оцінок – шлях до креативного розвитку особистості.
2. Звернення до батьків з вимогою змусити дітей вчитися.	2. Педагогічне співробітництво вчителів, батьків і дітей; відмова від скарг батькам з приводу успішності дитини.
3. Результат: виснаження сил учителя; зневіра у своїх можливостях у навчанні й вихованні; вимушене полегшення навчального матеріалу через його складність для слабких учнів.	3. Результат: праця – радість для вчителя, хоча не виключається напруженість при підготовці до уроку; з'являється можливість для засвоєння не лише програмного матеріалу, але й понадпрограмного матеріалу за більш короткий час.
3. Постановка мети навчання	
1. Учитель оголошує тему уроку, ставить мету і завдання.	1. Кожен урок є продовженням попереднього й починається з виконання креативного завдання; мета уроку формулюється учнями.
2. Тему уроку пояснює вчитель з початку до кінця. Під час закріплення знань участь беруть не всі учні.	2. Тема уроку розкривається самими учнями через креативні завдання проблемного характеру; рівень засвоєння знань можна перевірити у всіх учнів.
3. Результат: учні – пасивні слухачі, що одержують готову інформацію.	3. Результат: учителю відводиться роль «режисера»; результат діяльності учнів – креативний розвиток.
4. Принцип опорних сигналів у навчанні	
1. Поділ дітей на сильних і слабких.	1. Усі учні поставлені в однакові умови навчання.

2. Застосування пояснювально-ілюстративного методу.	2. Використання проблемних ситуацій; технології креативного розвитку та ін.
3. Результат: негативне ставлення до учнів, які не розуміють тему уроку; позбавлення їх допомоги й уваги.	3. Результат: включення всіх учнів у творчий процес; створення креативного середовища.
5. Ідея великих блоків у навчанні	
1. Дотримання вчителями послідовності вивчення навчального матеріалу чітко за підручником.	1. Об'єднання уроків у великі блоки: синтез на уроці всіх відомих технологій, включаючи власні інновації.
2. Результат: вивчення дрібних тем призводить до відсутності в учнів загальних принципів, законів мислення, що гальмує розвиток логічного та креативного мислення.	2. Результат: вивчення матеріалу великими блоками звільняє учня від страху перед труднощами; спостерігається зацікавленість у креативному пошуку (створення нового продукту).
6. Ідея випереджувального навчання	
1. Навчання за програмою; відсутність ініціативи; учитель не ризикує змінювати час, відведений на вивчення навчального матеріалу.	1. Випередження часу проходження програми.
2. Суворі регламентація навчального матеріалу, відсутність креативної атмосфери ведуть до падіння інтересу до навчання й викликають почуття незадоволення в учнів.	2. Випередження програми приносить задоволення учням, викликає гордість, сприяє швидкому розумовому розвитку, підвищує креативний потенціал учнів.
3. Обдаровані учні страждають від бездіяльності й втрачають навички від роботи на повну силу; при роботі з обдарованими учнями без уваги залишаються учні, що не встигають у навчанні.	3. Від випереджального навчання найбільше виграють обдаровані учні, а учні, що не встигають, тягнуться за ними, виконуючи креативні завдання; поступово відбувається підвищення якості знань.
4. Результат:	4. Результат:

у класі формується неоднорідний, «сірий» колектив.	клас стає думаючим, працьовитим, ініціативним.
7. Ідея вільного вибору в навчанні	
1. Дітям пропонуються єдині й готові завдання для обов'язкового виконання без будь-якого самостійного вибору дії; диференціація знижує статус одних учнів і підвищує егоїзм інших.	1. Розвиток почуття співробітництва й самостійності учнів шляхом надання їм вибору завдань для вирішення; пред'явлення безлічі завдань для вибору будь-якої кількості з них; вибору способу виконання заданої теми, що розвиває креативне мислення учнів.
2. Результат: формування догматичного мислення учнів.	2. Результат: розвивається креативне мислення і народжується віра у власні сили; успіх стосується всіх без винятку – і слабких, і сильних.
8. Оцінка роботи учнів у навчанні	
1. Письмове й усне домашнє завдання перевіряється лише частково, більшість учнів залишається поза контролем та оцінкою.	1. Виконання креативного завдання в домашніх умовах і перевірка в класі викликає дух змагання. Учитель має можливість перевірити завдання у всіх учнів.
2. Учні працюють епізодично, сподіваючись, що після отримання оцінки їх не запитуватимуть.	2. Учні працюють систематично і з цікавістю; відсутність у класі відстаючих надихає всіх; проведена робота надихає на досягнення результату; ніхто не може залишитися в тіні.
3. Учитель часто ставить негативні оцінки, вважаючи їх стимулом до навчання.	3. Негативні оцінки не ставляться (порожня клітка є своєрідним попередженням, на що учень реагує швидко); часто нікому ставити негативну оцінку.
4. Результат: розвиваються лінощі, безвідповідальність;	4. Результат: розвивається воля до перемоги, почуття обов'язку й

у багатьох спостерігаються поверхові знання.	відповідальності (особливо під час групової роботи).
9. Навчання і самоаналіз	
1. Учні не мають можливості аналізувати й оцінювати свою діяльність; оцінка діяльності учнів повністю належить учителю.	1. Учні привчаються аналізувати свою діяльність; розвивається індивідуальний і колективний самоаналіз; підводить учнів до роздумів про власне життя; вчить вільному колективному аналізу відповідей учнів; вчить рецензувати й оцінювати роботи товаришів; вчить самоаналізу й самооцінці всіх навчальних дій.
2. Кожна шкільна справа оцінюється вчителем; діти не можуть і не мають можливості обстоювати свою позицію.	2. Кожен вид діяльності оцінюється учнями; дається аналіз будь-якої справи з позицій школярів.
3. Домінує авторитарний стиль керівництва над учнівським колективом; існує принцип: «Я правий, тому що я вчитель».	3. Колективний самоаналіз зміцнює співпрацю дітей, і поступово складається демократичний стиль керівництва з боку самих дітей.
10. Креативний потенціал у навчанні	
1. Колективна креативна робота здійснюється нерегулярно; у креативну роботу залучаються не всі учні.	1. Увесь колектив учнів систематично займається розвитком креативності й розширює свій кругозір.
2. При проведенні видів діяльності оцінюються поодинокі досягнення, а не зростання креативного потенціалу.	2. Спеціальні журнали спостережень і ведення обліку креативного зростання дозволяють учителю аналізувати результати креативної діяльності й визначати рівень креативного потенціалу учнів.
3. Інтерес до надпрограмних знань не стимулюється.	3. Розвивається інтерес учнів до знань різного роду, а не лише до програмних;

	учитель стимулює й направляє цей інтерес.
4. Креативні ідеї часто залишаються в тіні.	4. Будь-яка креативна ідея заохочується й використовується для підвищення активної діяльності, а згодом – і креативного потенціалу.
5. Результат: креативний потенціал характерний не для всіх учнів; якщо навіть він і є, то прихований і непомітний; учням досить складно визначити коло інтересів, вони часто вони вступають у вищий навчальний заклад випадково, без урахування інтересів.	5. Результат: креативний потенціал підвищується з року в рік, а в подальшому допомагає учневі визначити коло інтересів і професію; креативні учні мають чіткий орієнтир у виборі вищого навчального закладу.

Передумовами розвитку креативного потенціалу учнів є такі положення:

- сучасна епоха диктує необхідність пошуку нових форм навчання, які б дозволили засвоювати великий обсяг складної інформації без психічних зривів і без шкоди для здоров'я;

- спостерігається велика різниця між традиційною та інноваційною школою в стилі педагогічного спілкування, характері навчання, постановці завдань навчання, принципах навчання, ідеях, пов'язаних з підвищенням креативного потенціалу учнів, аналізі та самооцінці діяльності вчителя та учнів;

- у сучасних умовах актуального значення набуває проблема людини де із урахуванням таких характеристик особистості, як мислення, креативність, інтереси;

- одне з основних завдань сучасної дидактики полягає в самостійному отриманні знань, що передбачає узгодження технологій навчання із вимогами життя.

Таким чином, інноваційні форми навчання спрямовані на розвиток креативного потенціалу учнів.

1. Розроблена нами модель процесу розвитку креативного потенціалу учнів складається з мотиваційного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного етапів, у які вдало вписується як традиційна, так й інноваційна форми навчання. Модель може бути використана не тільки на уроці, але й у позакласній роботі.

2. Процес навчання є основним фактором розвитку креативного потенціалу учнів. У навчальному процесі ефективними технологіями навчання, що підвищують креативний потенціал учнів, є такі інновації, як *«евристичне занурення в предмет»*, *«роздуми з проблеми»*, *«банк ідей і розробка креативного проекту»*, *«українські майстерні»*, *«модель бінарних опозицій»*, *«використання матеріалів із інших мов в оригіналі»* та ін.

3. Технологія розвитку креативного потенціалу учнів, що інтегрує традиційні та інноваційні технології навчання, ефективна для розширення кругозору, підвищення інтересу учнів до навчального предмета.

4. Сучасна школа не може керуватися лише традиційними технологіями навчання. Пристосовуючись до постійно змінюваних умов навколишнього світу, вона покликана виховувати особистість із високим креативним потенціалом, що вимагає від учителя креативного підходу до педагогічної праці.

Розділ III. Розвиток складових креативності дитини

3.1. Особливості розвитку креативного мислення школярів

У наукових дослідженнях останніх років проблема розвитку креативності школярів займає значне місце. Зусилля вчених спрямовані на розробку методів, що сприяють цілеспрямованому розвитку в школярів креативного потенціалу. Психологи і педагоги (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, З. Калмикова, Д. Ельконін та ін.) підкреслюють значення навчальної діяльності для формування креативного мислення, пізнавальної активності, накопичення суб'єктивного досвіду креативної пошукової діяльності учнів.

З вивченням креативного мислення також пов'язаний цілий комплекс проблем, що виник ще на етапі формулювання єдиного поняття. Термінологічне різноманіття даного феномену представлено в літературі такими поняттями: «креативне мислення», «продуктивне мислення», «дивергентне мислення», «нешаблонне мислення». Мислення відрізняється від інших психічних процесів тим, що воно передбачає наявність проблемної ситуації, розв'язуючи яку необхідно відволіктися від чуттєвого досвіду і зробити певні практичні або теоретичні висновки, розширивши межі пізнання. Мислення найчастіше розглядається як продукт історичного розвитку суспільної практики, як особлива теоретична форма людської діяльності. Мислення відображає дійсність не лише у вигляді простих образів, але і в різних зв'язках, законах, які, в свою чергу, були отримані теоретичним шляхом.

Фізіологи вважають, що мислення – це ідеальний прояв вищої нервової діяльності мозку. Психіатри вважають, що мислення – це інтелект у дії. Утворюється коло взаємно сполучених визначень: мислення – це продукт мозку, а мозок – це матеріальний носій мислення [114, с. 6].

Англійський кібернетик У. Росс Ешбі розглядає мислення, як процес обробки інформації за деякою програмою. Зрозуміло, що не можна ототожнювати людське мислення лише з процесом обробки інформації: воно має і біологічний, і соціальний аспекти. Але пізнавальна сторона мислення полягає в активному вилученні інформації із зовнішнього світу та її обробці.

Єдиний встановлений досвідом канал, по якому до людини йдуть відомості про навколишній світ, – це органи чуття. А єдиний спосіб передачі цих відомостей із органів чуття у мозок – нервові імпульси. Частотна модуляція імпульсів – спосіб передачі відомостей у наш мозок. Імпульси йдуть численними шляхами від різних органів чуття різними хвилями в різні ділянки мозку. Просторова і тимчасова сумація імпульсів

і пов'язана з нею мозаїка збудження і гальмування в корі головного мозку – це фізіологічна основа людського мислення [114, с. 7].

Однак обробка і сумація імпульсів це ще не мислення. Необхідне формування просторових і часових конфігурацій імпульсів, у яких виділяється структурна інваріанта та відсіюється шум. Ця інваріанта лежить в основі образів. З того рівня взаємодії й починається мислення.

Природа мислення полягає в тому, що воно завжди самостійне, завжди відкриває щось істотно нове. Спочатку майбутній продукт пізнавальної діяльності невідомий, його неможливо відразу ж отримати. З іншого боку, він необхідний для подальшої діяльності. Протиріччя між цими полюсами дозволяється в процесі формування психічних новоутворень, що представляють собою невідоме і потім знайдене рішення певної задачі або проблеми. Ось чому мислення є процесом, який формується, а не заздалегідь заданим [174].

Психологи виділяють за формою різні типи мислення: наочно-дієве, наочно-образне й абстрактно-креативне [103, с. 281].

Наочно-дієве мислення характеризується нерозривним зв'язком зі сприйняттям, оперованим безпосередньо з речами і їх зв'язками, даними в сприйнятті; безперервним зв'язком із прямим маніпулюванням речами; неможливістю вирішити поставлену задачу без виконання практичних дій. Ця форма мислення призначена, перш за все, для вирішення практичних задач. У переддошкільному віці (до трьох років включно) мислення в основному наочно-дієве. Дитина аналізує і синтезує пізнавальні об'єкти в міру того, як вона руками, практично, роз'єднує, розчленовує і знову поєднує, співвідносить, пов'язує один із одним ті чи інші предмети, що сприймаються в даний момент. У дошкільнят (від 4 до 7 років) переважає наочно-образний спосіб мислення.

Наочно-образне мислення – це тип мислення, в основі якого лежить моделювання і розв'язання проблемної ситуації в плані уявлень. Наочно-образне мислення дошкільнят повністю підпорядковане сприйняттю, і вони не можуть відволіктися, абстрагуватися. Зв'язок мислення з практичними діями у цих дітей хоча і зберігається, але не є таким тісним, прямим і безпосереднім, як раніше. Примітивна чуттєва абстракція, за якої дитина виділяє одну сторону, відволікаючись від інших, призводить до першого елементарного узагальнення. Це узагальнення формується в основному на підставі емоційного досвіду дитини, на виникаючих асоціаціях. У більшості випадків суттєві властивості відкидаються. Порівняння і зіставлення в цьому віці ґрунтуються на спостереженні. Воно ще не може слугувати основою для виявлення закономірностей, але є основою для розвитку розуміння причинно-наслідкових зв'язків. Діти цієї вікової групи вчать робити висновки. Для характеристики таких

висновків В. Штерн ввів термін «трансдукція» – висновок, що переходить від одного окремого випадку до іншого, минаючи загальне [45].

Мислення дітей 4–6 років повністю підпорядковане їхньому сприйняттю, тому абстрагування для них є непосильним завданням. Головною особливістю наочно-образного мислення є те, що розумова діяльність опосередковано пов'язана з навколишнім середовищем і здійснюється за допомогою зорових, слухових і рухових образів. Істотні зрушення в інтелектуальному розвитку відбуваються в шкільному віці. У цей час провідною діяльністю дитини стає навчання, в якому формуються розумові операції, спрямовані на засвоєння понять, виявлення різних властивостей об'єктів. Шкільний етап поділяється на три періоди: молодший шкільний вік (від 6–7 до 9–10 років), середній (від 10–11 до 13–14 років), старший (від 14 до 17 років). У молодшому шкільному віці на перший план виступає розвиток пізнавальних процесів [93, с. 74].

Діти молодшого шкільного віку мають величезний потенціал для розвитку всіх пізнавальних процесів, у тому числі й креативного мислення. Л. Виготський [63] вказував, що саме молодший шкільний вік є періодом активного розвитку мислення. Розвиток полягає насамперед у тому, що виникає незалежна від зовнішньої діяльності внутрішня інтелектуальна діяльність, система власне розумових дій. Дана задача була вирішена в концепції Д. Ельконіна [201].

У сучасних умовах цей вік може вирішити свої освітні завдання, якщо протягом даного часу будуть виникати і розвиватися такі основні новоутворення: навчальна діяльність і її суб'єкт; абстрактно-теоретичне мислення; довільне керування поведінкою. Якщо в першому класі мислення дитини ще дуже нагадує мислення дошкільника (у своїх судженнях діти в основному спираються на реальні предмети з чуттєвого досвіду, їх висновки ґрунтуються на наочних посиленнях), то до третього класу спостерігається істотний розвиток розумових операцій у сторону абстрактно-креативних.

Школярі вчаться класифікувати різні предмети і явища, що, в свою чергу, веде до розвитку більш складних форм розумової діяльності. При переході в середню ланку більшість учнів уже вміють узагальнювати, робити аналіз і синтез. «У розумовій діяльності учнів у підлітковому віці відбуваються суттєві зміни. Зростає здатність до абстрактного мислення, при цьому зберігаються і розвиваються конкретно-образні компоненти мислення. Помітний розвиток критичного мислення. Завдання вчителя – формувати і розвивати необхідні для будь-якого віку школяра розумові операції» [154].

Для розвитку креативного мислення потрібні відповідні умови, які допоможуть учневі оволодіти науковими методами вивчення, пізнання нового, такими як абстрагування, порівняння, узагальнення, аналіз і синтез. Вважається, що складна до 11 років система розумових операцій готує ґрунт для формування наукових понять, і на останньому етапі інтелектуального розвитку, тобто періоді формальних операцій, підліток звільняється від конкретної прив'язаності до об'єктів, і тим самим набуває можливість мислити так само, як доросла людина. Л. Виготський зазначає, що підліток уперше оволодіває процесом освітніх понять і переходить до нової, вищої форми інтелектуальної діяльності [63].

Підліток розглядає судження як гіпотези, з яких можна вивести різні висновки; його мислення стає гіпотетико-дедуктивним. Підлітки відрізняються підвищеною інтелектуальною активністю, вони можуть міркувати і досліджувати. Мислення школярів цього віку характеризується прагненням до широких узагальнень. Вікова самостійність дітей вимагає, щоб учитель пропонував загальний метод інтелектуальної діяльності, за допомогою якого вони могли б самостійно виконувати завдання. При цьому, як зазначає Л. Вяткін [66, с. 5], дії, сформовані на такій орієнтовній основі, виконуються швидко і безпомилково і характеризуються великою стійкістю і широтою перенесення. Розвиток мислення у дитини від наочно-образного до абстрактно-креативного пов'язаний із морфофункціональним дозріванням певних відділів головного мозку, зокрема з міжпівкульною асиметрією.

Є. Симеєв встановила, що у дітей ліва і права лобові частини залучаються до вербально-мнестичної діяльності неоднаково. У дітей лобові частини правої півкулі раніше проявляють свою участь у цьому виді діяльності, ніж лобові частини лівої півкулі. Звідси випливає припущення, що на ранніх етапах онтогенезу розвиток вищих психічних функцій іде з більшою опорою на праву півкулю. У міру ж морфофункціонального дозрівання відповідних відділів лівої півкулі й міжпівкульних зв'язків воно бере на себе більш складні функції. Тобто, розвиток мозкової організації функцій в онтогенезі йде від правої півкулі до лівої [168, с. 95].

Відповідно до сформованих у науках про мозок сучасних уявлень, закономірності міжпівкульної взаємодії належать до найважливіших, фундаментальних основ роботи мозку. Тому не випадково, що показники міжпівкульної асиметрії виявляють кореляцію з особливостями протікання різних психічних процесів. У людини напрямок і ступінь вираженості функціональної асиметрії мозку багато в чому залежить від виду та якості навчання.

Вивчення показників міжпівкульної асиметрії головного мозку на різних рівнях побудови психомоторних дій у різних вікових групах показало, що у 10–11-річних дітей вони відрізняються від представників інших вікових груп практично на всіх рівнях. Отже, в цей віковий період латералізація психомоторних дій інша, ніж в інших, що обумовлено перебудовами, характерними для даного періоду. Ця обставина і повинна враховуватися при розвитку креативного мислення. У цьому процесі дитина все частіше починає мислити не лише образами, у неї з'являється можливість до абстрагування. Зокрема, необхідно використовувати моделювання навчальних завдань, програвання їх на уроці, накопичення образів, пов'язаних із власними співпереживаннями тієї чи іншої навчальної задачі.

З точки зору філософії, мислення – «вища форма активного відображення об'єктивної реальності, яка полягає у цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому пізнанні суб'єктом істотних зв'язків і відносин предметів і явищ у креативному творенні нових ідей, у прогнозуванні подій і дій» [183, с. 391].

Проблема взаємозв'язку навчання та розвитку давно є однією з основних проблем педагогіки. Відповідно до Л. Виготського і його послідовників, процеси навчання і виховання не самі по собі безпосередньо розвивають дитину, а лише тоді, коли вони мають діяльні форми і відповідний зміст. Між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть її діяльність (Д. Ельконін [200]). Це загальне положення по-різному конкретизовано в працях дослідників.

У всіх перерахованих теоріях взаємозв'язку навчання і розвитку є одна загальна особливість: розвивальний вплив на учня здійснюється за допомогою різних змін процесу навчання, зовнішніх по відношенню до учня, до його безпосередньої діяльності в цьому процесі через зміну змісту, методики навчання й ін. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень, присвячених розвитку креативного мислення у дітей, можна зробити такі висновки:

1. Розвиток креативного мислення безпосередньо пов'язаний із процесом навчання; формування первинних креативних умінь за певних умов може успішно здійснюватися у дітей переддошкільного та молодшого шкільного віку; процес формування креативних умінь як компонента інтелектуальної культури повинен бути цілеспрямованим, безперервним, пов'язаним із процесом вивчення шкільних дисциплін на всіх його етапах.

2. Для ефективного розвитку креативного мислення школярів необхідно, насамперед, опиратися на вікові особливості психічних процесів дітей. Однією з причин виникнення у школярів труднощів у

навчанні є слабка опора на загальні закономірності розвитку дитини в сучасній масовій школі. Учені відзначають зниження інтересу до навчання, небажання відвідувати уроки у школярів середньої ланки як наслідок недостатньої сформованості рівня навчально-пізнавальної й розумової діяльності. Подолати ці труднощі неможливо без урахування вікових індивідуально-психологічних особливостей школярів.

3. Особливо важливим у навчанні є опора на знання особливостей міжпівкульної асиметрії головного мозку в молодших підлітків. Навчання обумовлює зрушення міжпівкульної мозкової активності. Креативне мислення характеризується високим ступенем новизни одержуваного результату, його оригінальністю. Креативне мислення з'являється тоді, коли людина, спробувавши вирішити завдання з урахуванням формально-логічного аналізу з прямим використанням її відомих способів, переконується в безрезультатності таких спроб і у неї виникає потреба в нових знаннях, які дозволяють вирішити проблему [123].

Для відкриття невідомих ознак, істотних для вирішення проблем, дитина змушена діяти в умовах невизначеності, прогнозувати і перевіряти ряд можливих рішень, здійснювати вибір між ними, часто не маючи для того достатніх підстав. Істотну роль у цьому відіграють узагальнення, які дозволяють скорочувати кількість інформації, на основі аналізу якої дитина приходить до відкриття нових знань, зменшувати число проведених у своїй голові операцій, кроків до досягнення мети.

Креативне мислення характеризується новизною пізнаваного продукту, своєрідністю процесу отримання, істотним впливом на рівень розвитку, здійснює рух до нових знань [30, с. 2].

Учені, які працюють над дослідженням спеціального, цілеспрямованого розвитку креативності, виділяють такі умови формування креативного мислення учнів:

- ✓ наявність завдань дивергентного і конвергентного типу, причому завдання дивергентного типу повинні не лише бути представленими рівномірно, але і в деяких предметних заняттях домінувати;
- ✓ домінування розвивальних можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю;
- ✓ поєднання умови розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання;
- ✓ домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань;
- ✓ орієнтація на інтелектуальну ініціативу: прояв дитиною самостійності при вирішенні різноманітних навчальних і дослідницьких

завдань, прагнення знайти оригінальний, можливо альтернативний шлях вирішення, розглядати проблему на більш глибокому рівні;

- ✓ неприйняття конформізму, необхідно виключати всі моменти, що вимагають конформістських рішень;

- ✓ формування здібностей до критичності й лояльності в оцінці ідей;

- ✓ прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми;

- ✓ висока самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук знань, дослідження проблем;

- ✓ індивідуалізація – створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу;

- ✓ проблематизація – орієнтація на постановку перед дітьми проблемних ситуацій [163].

Дослідження процесу засвоєння та застосування знань показали, що зазвичай учні засвоюють змістовий аспект знань і безпосередньо пов'язані з ним конкретні прийоми вирішення досить вузького кола завдань. Лише у школярів із високою успішністю на основі розв'язання одиничних завдань формуються узагальнені прийоми, методи вирішення цілого класу задач [96].

Формування такого роду узагальнених прийомів розумової діяльності є надзвичайно важливими, оскільки означає істотний інтелектуальний розвиток, розширює можливості перенесення знань у відносно нові умови. Відповідно до цього одним із принципів розвитку креативного, продуктивного мислення є спеціальне формування узагальнених прийомів розумової діяльності. Узагальнені прийоми розумової діяльності поділяються на дві великі групи – прийоми алгоритмічного типу та евристичні [30, с. 2].

Прийоми алгоритмічного типу – це прийоми раціонального, правильного мислення, яке повністю відповідає законам формальної логіки; точна відповідність алгоритму, що забезпечує безпомилкове розв'язання широкого класу задач, на який ці прийоми безпосередньо розраховані. Озброєння учнів правильними, раціональними прийомами мислення, навчання тому, як визначати поняття, класифікувати їх, вирішувати відповідно до цього алгоритму завдання, здійснює позитивний вплив і на самостійне, продуктивне мислення. Ці прийоми служать тим фондом знань, з яких учень може отримувати «будівельний матеріал» для створення, конструювання методів вирішення нових для нього завдань.

Прийоми іншого типу назвали евристичними тому, що вони безпосередньо стимулюють пошук вирішення нових проблем, відкриття

нових проблем, відкриття нових для суб'єкта знань і тим самим відповідають самій природі, специфіці креативного мислення. На відміну від прийомів алгоритмічного типу, евристичні прийоми орієнтують не на формально-логічний, а на змістовний аналіз проблем. Евристичні прийоми стимулюють включення в процес вирішення проблем наочно-образного мислення, що дозволяє використовувати його перевагу перед словесно-логічним мисленням – можливість цілісного сприйняття ситуації.

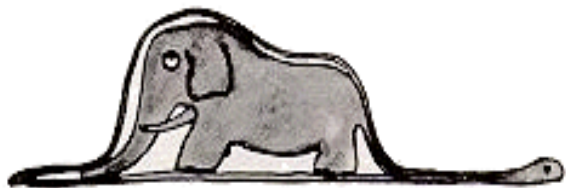
Отже, алгоритмічні прийоми забезпечують правильне вирішення відомих учням типів задач, слугують фоном, який можливо використовувати при пошуках вирішення проблем. Евристичні прийоми дозволяють діяти в умовах невизначеності, в принципово нових ситуаціях, полегшуючи пошук розв'язання нових проблем. Отже, одним із принципів розвитку креативного мислення школярів має бути спеціальне формування як алгоритмічних, так і евристичних прийомів розумової діяльності. Розвиток експериментальних досліджень із проблеми креативного мислення спричинив висновок, що для формування креативного мислення креативною повинна стати не лише навчальна діяльність дітей, а й діяльність педагога. Очевидно, в процесі навчання креативному педагогу доводиться приймати нестандартні рішення, використовувати нетрадиційні шляхи, передбачати наслідки. Основним фактором розвитку креативності дитини є не стільки її включення в креативну діяльність, скільки наявність у її оточенні «взірця креативної діяльності» [161, с. 14-24].

Зміни видів діяльності, уміле керівництво навчальним процесом сприяють розвитку креативних здібностей. За словами Я. Коменського, «учитель – помічник природи, а не її володар, її будівничий, а не реформатор», тому він сам вибирає форми, методи та прийоми, які сприяють розвитку природних нахилів учнів.

Креативні методи навчання набувають ваги, коли педагогічна індивідуальність повністю проявляє себе, поєднуючись із індивідуальністю кожної окремої дитини. Така взаємна співтворчість, яка збагачує особистість учителя й учня, зумовлює розвивальний характер навчання.

Для розвитку креативного мислення на уроках слід використовувати найбільш дієві форми, методи та прийоми з урахуванням особливостей школярів кожної вікової групи.

3.1.1. Метод Едварда де Боно «Шість капелюхів мислення» як засіб розвитку креативного мислення у школярів



*«Якщо наша справа – в капелюсі,
Якщо наше тіло – в капелюсі,
Якщо навіть думки – в капелюсі,
Значить, в капелюсі – вся суть!»*

Едвард де Боно

У сучасному світі нам усе важче орієнтуватися в потоках інформації, в різних поглядах на ті чи інші факти. Прагнення до істини завжди демонструє людині нескінченність цього розумового процесу. Наявність стереотипів і шаблонів мислення порушує атмосферу для об'єктивного сприйняття інформації. Проблемі розвитку мислення присвятили праці такі вчені: Е. де Боно, Л. Виготський, В. Давидов, А. Зак, Л. Занков, Д. Ельконін.

«Призначення мислення – передати вам бажані цінності, точно так само, як призначення велосипеда – везти нас туди, куди ми хочемо. Велосипед дозволяє їздити швидше і на більш далекі відстані, а мислення – використовувати цінності більш ефективно» [199].

Існує тип мислення, який притаманний нам споконвічно, як дихання, мова і здатність ходити. Користуючись цим типом мислення, ми відповідаємо на телефонні дзвінки, переходимо через дорогу, виконуємо повсякденні завдання. Ми замислюємося над виконанням цих справ. Ми виконуємо їх несвідомо, автоматично. Особливої розвиненості мислення для цього не потрібно. Щоб справлятися з подібними проблемами, досить мати мінімум кмітливості – тип мислення буденності, який виявляє себе автоматично і виступає в ролі закономірної відповідної реакції на будь-яку вимогу обставин [199, с. 23].

Але є й інший тип мислення, який відрізняється більшою широтою можливостей, більшою заплутаністю підходу до справи і який використовується нами не так часто, але неодмінно усвідомлено і в ті моменти, коли це є вкрай необхідним.

За традиційного мислення потрібні чіткість, правильність кожного кроку у вирішенні проблеми. Якщо десь зроблено помилку, то й кінцевий результат виявиться хибним. Прикладом може бути вирішення математичних завдань: якщо на якомусь із етапів їх розв'язання ми допускаємо помилку і не помічаємо цього, то при виконанні подальших дій ця помилка не зникне, а, наймовірніше за все, буде лише збільшувати похибку. Кінцевий результат, природно, теж виявиться помилковим.

У креативному мисленні помилковість якогось конкретного кроку необов'язково веде до некоректності загального результату. Так

відбувається тому, що це мислення протікає відразу в декількох напрямках, є свого роду «мережевим пошуком» вирішення проблеми. Тому навіть якщо деякі напрямки пошуку виявляються помилковими, безрезультатними, це ще не означає невдачу в пошуку рішення. Більше того, є підстави стверджувати, що бажання завжди діяти правильно, острах допускати помилку – це серйозні бар'єри, що перешкоджають творчому пошуку. «Слід надавати перевагу ідеям, нехай навіть якісь із них будуть помилковими, ніж постійно мати рацію при дефіциті яскравих думок» [197].

При креативному мисленні для нас важливо не стільки те, наскільки точні ті чи інші елементи інформації, скільки те, наскільки виявиться корисним те чи інше їх поєднання, чи дозволить воно побачити проблему в новому, незвичайному ракурсі, знайти можливі способи її вирішення. Ідеї оцінюються не стільки з позиції правильні / неправильні, скільки з позиції функціональності, застосовування в конкретних умовах.

Особливістю мислення, що застосовується відповідно до творчої стратегії, є «розширення простору незнання» на початкових етапах роботи над проблемою. При традиційному мисленні що далі людина просувається в роботі над завданням чи проблемою, то більш визначеною вона для неї стає. При креативному мисленні, починаючи працювати над проблемою, людина бачить тільки більше варіантів її вирішення – виходить, що ступінь невизначеності для неї зростає [77, с. 21].

Креативне мислення спрямоване на нові ідеї. В одному випадку результат креативного мислення є геніальним творінням, в іншому – це новий погляд на вже існуючі речі, більш значущий, ніж раніше. У більшості випадків креативне мислення для свого прояву передбачає потребу в таланті, хоча воно характерне для кожної людини, яка зацікавлена в отриманні нових ідей.

Проблемою розвитку креативного мислення протягом багатьох років займався доктор Кембриджського університету Едвард де Боно. Особливий внесок Е. де Боно полягає в тому, що він продемонстрував креативність як характеристику самоорганізуючої інформаційної системи. Зважаючи на специфіку роботи лівої й правої півкуль, учневі вкрай складно гармонізувати їх спільну діяльність.

Використання в роботі педагога методу Е. де Боно «Шість капелюхів мислення» як засобу організації продуктивної навчальної діяльності дозволяє сконцентруватися на розумінні й осмисленні однієї проблеми, не розсіюючи уваги. Кожен капелюх передбачає відповідний образ і тип мислення.

Метод «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно заснований на *принципах* рольової гри. Одягаючи капелюх відповідного кольору, учень

відіграє певну роль і розглядає проблему з конкретної точки зору. Автоматичне мислення учня перетворюється в зосереджене (свідоме).

У науковій праці «Шість капелюхів мислення» Е. де Боно пояснює відмінності між реагуючим і свідомим мисленням: «Коли ви керуєте машиною, вам доводиться вибирати дорогу, дотримуватися заданого напрямку й стежити за рухом іншого транспорту. Ви здійснюєте дуже багато швидких дій, зумовлених минулим або майбутнім досвідом. Ви стежите за сигналами і реагуєте на них. Це реагуюче (реактивне) мислення. Буденне мислення дуже нагадує керування автомобілем: ви читаєте дорожні знаки і приймаєте рішення. Але ви не складаєте карти. Інший тип мислення ви використовуєте для складання карти: ви вивчаєте предмет і складаєте план. Це вимагає об'єктивного і нейтрального ставлення. Щоб скласти план, потрібно дивитися ширше. Ця дія істотно відрізняється від простого реагування на дорожні знаки у міру їх появи» [195, с. 12].

Метод «Шість капелюхів мислення» спрямований на реалізацію таких *цілей*: організація мислення, робота з інформацією, розвиток креативного мислення, звернення до інтуїтивної сфери, генерація креативних ідей, розвиток логічних умінь і навичок.

Метод «Шість капелюхів мислення» – це спосіб подолання таких труднощів, як: зайві емоції, безпорадність у вирішенні навчальних завдань, плутанина серед вибору позиції й аргументації власного погляду бачення ситуації. «Шість капелюхів мислення» ділиться на 6 методів, кожен капелюх представлений певним кольором.

В основі цього методу лежить ідея паралельного мислення. Традиційне мислення ґрунтується на полеміці, дискусії та зіткненні думок. Однак за такого підходу часто виграє не найкраще рішення, а те, яке більш успішно реалізувалося в дискусії. Паралельне мислення – це мислення конструктивне, за якого різні погляди і підходи не конфліктують, а співіснують.

Зазвичай, коли ми намагаємося думати над вирішенням практичної задачі, то натрапляємо на деякі труднощі. *По-перше*, ми часто взагалі не схильні думати над рішенням, замість цього обмежуючись емоційною реакцією, яка зумовлює нашу подальшу поведінку. *По-друге*, відчуваємо невпевненість, не знаючи, з чого почати і що робити. *По-третє*, намагаємося одночасно утримувати в голові всю інформацію, що стосується задачі, бути креативними, конструктивними, логічними, стежити, щоб наші співрозмовники були логічними і так далі, і все це, звичайно, не викликає нічого, крім плутанини [196]. Цей метод універсальний, він дозволяє генерувати нові ідеї, вільні від шаблонів мислення.

Білий капелюх: акцентує увагу на *інформації* та фактах, спрямовує роботу учня тільки на сприйняття конкретних елементів без емоційної реакції.

Ключові питання: Яка інформація є? Яка інформація необхідна? Як і де отримати відсутню інформацію?

Ключові моменти: оцінити доречність і точність інформації; відокремити факти від припущень; визначити дії, необхідні для усунення прогалин; дізнатися про настрої та емоції [199, с. 58–78].

Червоний капелюх: *почуття та інтуїція*. Учні мають можливість сказати про свої почуття і здогади щодо розв'язуваної проблеми, не вдаючись у пояснення. Червоний капелюх дозволяє учню побачити подію, явище, проблему в яскравих емоційних фарбах. Тим самим створюються умови для фіксації емоцій, завдяки чому вони більше не будуть заважати роботі [199, с. 83–102].

Чорний капелюх: *критика*. Дозволяє дати волю критичним оцінкам, побоюванням, захищає від нерозважливих і непередуманих дій, вказує на можливі ризики і підводні камені. Чорний капелюх допомагає учню побачити всі негативні сторони події, явища, проблеми, він дозволяє оцінити ризики. Мислення учня в такому капелюсі ґрунтується на логіці відповідності та невідповідності (критичний і об'єктивний аналіз).

Ключові питання: Чи правда це? Спрацює це? У чому недоліки? Що тут неправильно? [199, с. 108–141].

Жовтий капелюх: *логічний позитив*. Капелюх спрямовує учня на пошук позитивних моментів і достоїнств, а також переваг розглянутої ідеї. Жовтий капелюх допомагає розкрити ресурси, позитивні сторони ситуації; побачити «плюси» ситуації, явища, проблеми.

Ключові питання: Чому це варто зробити? Які переваги? Чому це можна зробити? Чому це спрацює? [199, с. 144–165].

Зелений капелюх: *креативність*. Перебуваючи під зеленим капелюхом, учень придумує нові ідеї, модифікує вже існуючі, шукає альтернативи, досліджує можливості. Зелений капелюх актуалізує креативне мислення людини і дозволяє здійснювати нестандартний підхід до вирішення завдання, шукати нові способи і прийоми.

Ключові питання: Які альтернативи? [199, с. 171–202].

Синій капелюх: *управління процесом, рефлексія*. Синій капелюх допомагає учневі знаходити сенс у тому, що він робить, продуктивно управляти процесом мислення, узагальнювати накопичений досвід, вписувати проблему в контекст глобальних подій в економіці, політиці, культурі; філософськи осмислювати події та явища, розуміючи, що одна проблема є проявом загальних механізмів і сил, що діють у Всесвіті. Під синім капелюхом складають програму, роблять висновки.

Ключові питання: Чого ми досягли? Що потрібно зробити далі? [199, с. 209–227].

Для кращого запам'ятовування кольорів капелюхів використовуються асоціації: Червоне і біле (кров на снігу); чорне і жовте (соняшник); синє і зелене (небо над травною).

Щодо критичного мислення Е. де Боно зазначав: «Ми одержимі вирішенням проблем. Ми занадто високо цінуємо критичне мислення. У нас набагато краще виходить вказувати на те, що здається неправильним, ніж пропонувати те, що може виявитися більш досконалим»; «Мислення зміцнює ваше почуття власної гідності – упевненість у собі – ви здатні правити світом, замість того, щоб плисти по волі хвиль»; «Не можна викопати яму в іншому місці, весь час копаючи її в глибину»; «Завершення – це той момент, коли ви вже втомилися мислити»; «Граючи мислителя, ви обов'язково ним станете» [65].

Послідовність одягання капелюхів виходить із конкретного завдання, головне – під час дискусії не одягати два капелюхи одночасно, щоб уникнути дисгармонії, а також контролювати себе. Рекомендується також під час організації такої рольової гри учасникам довго не носити капелюх одного кольору. Метод Е. де Боно дозволяє уникнути переходу на особистість учня – не всі хочуть бути в центрі уваги.

Отже, використання методу Е. де Боно сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в організації навчально-виховного процесу, в якому учень виступає повноправним партнером в атмосфері співробітництва. Створюється творча атмосфера і сприятливий психологічний клімат, зникає скутість і стриманість у рішеннях учня, з'являється почуття впевненості.

Використання методу Е. де Боно «Шість капелюхів» у роботі педагога дозволяє трансформувати розумову діяльність у більш захоплюючий процес пошуку істини, застосувати колірні метафори (у формі капелюхів), а також використовувати цей метод на уроках різних типів.

3.2. Розвиток креативної уяви

Креативність виступає потужним чинником розвитку особистості, що визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів. Але найголовніше, що спонукає людину бути креативною, – це мінливість сучасного світу. Унаслідок усього цього стає очевидною необхідність пошуку форм, методів та засобів, що дозволяють розвивати креативність.

Відомі різні підходи до побудови програм, що розвивають креативність, переважна більшість яких спрямована на розвиток тих чи інших складових креативності (креативної грамотності, креативної уяви, креативного мислення та ін.).

Звертаючись до характеристики креативності, дослідники характеризують її як «властивість», прояв і розвиток якої пов'язаний із розвитком уяви, фантазії, мислення. Учені стверджують також, що розвиток креативності якісно змінює особистість [123].

Відповідно до поглядів Л. Виготського, В. Давидова та інших авторів, розвиток особистості відбувається протягом життя людини. Однією з найважливіших властивостей особистості є креативність, оскільки в процесі людського життя розвивається уява як внутрішній механізм, що забезпечує прояв креативності.

У дітей креативність розвивається поступово, проходить декілька стадій розвитку. Ці стадії відбуваються послідовно: перш ніж бути готовою до переходу до наступної стадії, дитина обов'язково повинна оволодіти якостями, що формуються на попередніх стадіях.

Креативність не визначається генетично, а залежить від чинників, які впливають на формування особистості. Не існує перерви у розвитку креативності. Спад у розвитку креативності може бути спричиненим новим вимогам та стресовим ситуаціям, які переживає дитина. Уникнути такого спаду можна в будь-якому віці шляхом використання спеціальних технологій.

Розвиток креативності учнів буде ефективним, якщо він є цілеспрямованим процесом, у ході якого вирішується ряд педагогічних завдань, спрямованих на досягнення кінцевої мети.

Наприклад, Е. Торренс вважає, що найвищі підйоми в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (**5 років**), молодший шкільний вік, а також на підлітковий і старший шкільний вік (**9 років, 13 років, 17 років**). Приблизно кожні чотири роки спостерігається певний підйом у розвитку креативності.

В. Дружинін підкреслює, що в розвитку креативності є два сенситивних періоди: *перший* – у 3–5 років, коли відбувається інтенсивний розвиток «первинної» креативності як загальної творчої здібності; й *другий* – у 13–20 років, коли розвивається «спеціалізована креативність»,

тобто здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності. Другий період найбільш пластичний, сприйнятливий до зовнішніх впливів. Креативність виступає значущим чинником, що визначає розвиток особистості [87].

Саме уява призводить до великих відкриттів і інновацій. Уява допомагає людям створювати красу в світі, дає путівку в життя усьому новому. Вона допомагає генерувати креативні ідеї й способи виконання завдань. Під час творчих ігор діти виконують безліч ролей, використовують низку інструментів і різних матеріалів для презентації своєї ролі, що є позитивною вправою для розуму. Найгірше, що може зробити дорослий, – це пригнітити фантазію дитини, не дозволити їй розвиватися повною мірою.

Креативна уява є одним із найбільш важливих компонентів властивостей особистості, особливо в дитячому віці. Креативна уява виявляється, насамперед, у вмінні створювати нові образи, встановлювати нові зв'язки між об'єктами, явищами, поняттями тощо.

Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви у дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливої уваги. На думку деяких психологів [59], якщо не розвивати відтворювальну уяву в молодшому шкільному віці, то це неминуче призведе до гальмування креативного сприймання не тільки в цьому віці, а й на наступних етапах розвитку особистості.

Важливі для нашого дослідження положення містяться в працях Л. Виготського. Учений приділяє велику увагу аналізу механізму креативної уяви – важливого компонента креативного потенціалу учня. На думку вченого, креативна уява включає в себе:

- виділення окремих елементів предмета, їх зміна;
- з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизація образів та їх кристалізація в предметному втіленні.

Учений зазначає, що «дитина, навіть найменша, перебуває в постійному пошуку нового, раніше невідомого, що в подальшому стає супутником дитячого розвитку» [61, с. 93].

Л. Виготський виділив чотири форми, що зв'язують уяву з дійсністю:

- ✓ уява спирається на досвід, нове створюється з елементів дійсності – що багатший досвід людини, то більше матеріалу, яким володіє його креативна уява;

✓ уява виступає як засіб розширення досвіду. Це вища форма зв'язку уяви з реальністю, яка можлива лише завдяки чужому або соціальному досвіду;

✓ емоційний зв'язок, який виявляється двояко: уява керується емоційним фактором – внутрішньою логікою почуттів, почуття впливають на уяву. Це найбільш суб'єктивний, найбільш внутрішній вид уяви;

✓ уява впливає на почуття, проявляється закон емоційної реальності уяви;

✓ уява стає дійсністю, коли вона кристалізується, втілюється, починає реально існувати у світі й впливати на інші речі.

Це повне коло креативної діяльності уяви можливе також і для суб'єктивної уяви, яка спирається на емоції [61, с. 121].

Як показують дослідження Л. Виготського, уява у дітей бідніша, ніж у дорослої людини, що пов'язано з недостатнім особистим досвідом [64]. Учений вказує на необхідність «розширювати досвід дитини, якщо ми хочемо створити досить міцні основи для її творчої діяльності». Розвиток уяви в дитячому віці залежить не тільки від досвіду, але й від потреб та інтересів; від утілення продуктів уяви в матеріальну форму; від технічного вміння; від традицій, а також від навколишнього середовища. Дитяча уява має образний характер, її функціонування – це особливий тип переструктурування образів, які створюються через здатність вирізняти властивості образу від інших його властивостей і переносити на інший образ [61].

Уява проявляється в активній діяльності дитини з перетворення, поповнення, переструктурування досвіду. Так відбувається узагальнення досвіду діяльності, який у дитини виражається у здатності до комбінування. Важливу роль у процесі комбінування відіграє основний механізм мислення, аналіз через синтез, тому перетворення об'єкта здійснюється на основі нових властивостей об'єкта через включення його в нові зв'язки з іншими предметами [144].

А. Петровський [188] виокремлює такі прийоми комбінування в уяві: з'єднання частин різнорідних об'єктів, зміна кількості частин предмета, зміцнення частин. Подібні прийоми уяви, властиві дітям, називає і В. Левін [111]: включення об'єкта в нову ситуацію, зміна умов дії об'єкта, наділення об'єкта невластивими йому якостями.

О. Дьяченко зазначає, що уява дітей початкової школи має *два компоненти*: породження загальної ідеї й складання плану реалізації цієї ідеї. Учений зазначає, що при побудові нового образу діти шести років використовують в основному елементи реальності; на відміну від них,

діти восьми-дев'яти років будують образ вже в процесі вільного оперування уявленнями [90].

Для розвитку уяви слід встановлювати **квоту ідей**, тренувати свій розум. Наприклад, генерувати по п'ять ідей на день протягом одного тижня. Найважче вигадати п'ять перших ідей, потім вони будуть з'являтися самі. Що більше висунутих ідей, то більше шансів на перемогу.

Алгоритм розвитку креативної уяви:

Встановити квоту ідей → бачити мету → не діяти за звичкою → давати поживу для розуму → аналізувати зміст поточної інформації → створити банк ідей → «ловити» думки → мислити правильно → реєструвати ідеї.

Квота допомагає активно генерувати ідеї, не чекаючи, коли вони з'являться самі собою. Слід поповнювати квоту, навіть якщо ідеї, що приходять на думку, на перший погляд здаються смішними або «притягнутими за вуха». Квота не повинна заважати генерувати все більше і більше ідей, нехай вона служить лише гарантією того, щоб не опуститися нижче встановленого мінімуму [125, с. 32–33].

Томас Едісон запатентував тисячу дев'яносто три винаходи. Він свято вірив, що потрібно тренувати власний розум і розум своїх колег, і вважав, що без встановленої квоти ідей він би не створив так багато винаходів. Його особиста квота дорівнювала одному маленькому винаходу кожні десять днів і одному великому – кожні півроку.

Учений зазначає, що «ми не повністю використовуємо свою здатність бачити. Ми йдемо по життю і переглядаємо величезну кількість інформації, предметів, сцен. Ми дивимось, але не бачимо. Здатність звертати увагу на те, що відбувається навколо, можна розвинути в собі приголомшливу здатність бачити чудеса, дивлячись на звичайні речі» [125].

Навчившись звертати увагу на те, що відбувається навколо, сприяє розвитку «подвійного зору», який дозволяє помічати не лише те, що бачать усі, але і щось абсолютно непомітне.

Г. Григорієва у цьому контексті, звертаючись до особистості, пропонує: подивіться на малюнок. Чи бачите ви на ньому щось незвичайне? Якщо не бачите, придивіться уважніше. Ідею реально відшукати всюди. Ідея, може, ховається на пагорбі, під кущем, у придорожній канаві... Можливо, ви її ніде й ніколи не знайдете, але навіть у цьому випадку ви набудете багато, навчившись уважно дивитися на світ.

Отже, уява є основою будь-якої творчої діяльності. Вона допомагає людині звільнитися від інерції мислення, вона перетворює уявлення пам'яті, тим самим забезпечуючи у результаті створення свідомо нового.

У цьому сенсі все, що оточує нас і що зроблено руками людини, весь світ культури, на відміну від світу природи, – усе це є продуктом уяви [78].

Розвинути дитячу уяву можна за допомогою *літератури, мистецтва, рольових ігор, природи, допитливості самої дитини*.

Література. Фантастика – це продовження уяви. Коли ми читаємо або слухаємо фантастичні оповідання, то уявляємо кожную сцену і бачимо персонажів, світ розповіді оживає. Тому саме оповідання можуть допомогти дитині розвивати уяву.

Слід читати книги, ділитися історіями свого дитинства, грати сцени з улюблених п'єс. Батькам потрібно разом із дітьми дивитися фільми й допомагати дітям аналізувати ці історії з різних поглядів. Потрібно, щоб дитина вбирала в себе сюжети і мудрість кожної історії. При цьому не варто обмежувати читання лише фантастичними оповіданнями. Щоб усебічно збагатити розум дитини, слід використовувати історичну тематику, біографії й оповідання про видатні особистості, інновації й відкриття.

Ідеї для втілення:

- обговорювати різні сцени з книг і фільмів, вигадувати з дітьми альтернативні кінцівки;
- разом придумувати власні розповіді;
- ставати персонажами книги / фільму і грати за вигаданим сценарієм;
- читати ілюстровані книги для дітей дошкільного віку. Витрачати деякий час, щоб детально розглянути картинки;
- допомагати дітям дізнаватися нові слова, назви цікавих місць, вивчати ті історичні події, про які йдеться в оповіданнях.

Мистецтво. Дитячі малюнки є першими спробами творчого самовираження дитини. Замість того щоб забороняти або обмежувати такого роду діяльність, батькам слід знайти й запропонувати дитині спеціальне місце з придатними для творчості поверхнями.

Вибрати одну стіну в будинку й дозволити дітям використовувати її для творчості. Бажано, щоб діти використовували акрилові фарби, які легко змиваються й не залишають сліду.

Дітей старшого віку варто записати в художню школу (або школу мистецтв), ходити з ними на виставки і в музеї. Мистецтво сприяє розвитку креативного самовираження дитини. Дивлячись на картини й скульптури, діти розвивають креативність.

Ідеї для втілення:

- для занять мистецтвом слід забезпечити дитину необхідними інструментами (фарби, пензлі, папір, глина, тісто для ліплення та ін.);

- утримуватися від угадування кінцевого результату творіння дитини (ви можете не вгадати, що намалювала дитина, і тим самим злякати її), краще хваліть її палітру. Наприклад, дерева, намальовані нею, можуть не виглядати як дерева, тому краще просто залишатися спостерігачем, а не критиком;

- надати дитині предмети, на яких вона може малювати. Порожні лотки з-під яєць, картонні коробки й маленькі глиняні горщики чудово підійдуть як «полотно».

Рольові ігри. Коли дитина хоче побути в уявному, вигаданому нею світі, грайтеся разом із нею. Коли дитина звернеться до вас з дивним проханням або повідає дивну інформацію, погоджуйтеся з дитиною, навіть якщо вона говорить, що в кімнаті літає лебідь, або просить вас покуштувати свіжоспечений смачний торт із «ведмедиків» власного приготування.

Ідеї для втілення:

- надати малюкові реквізит, необхідний для його творчих ігор (старі шарфи, наволочки, подушки, килими, коробки й одяг – підходящі речі для таких вправ);

- якщо дитина просить дорослого стати певним персонажем, неодмінно слід брати участь у її іграх і дотримуватися її правил.

Природа. Природа є великим учителем. Пісочні замки – це спосіб висловити дизайнерські й архітектурні думки дитини. Малювання фігур за допомогою гілок або пальцями на піску є можливим завдяки креативній уяві дітей, яка запускає процес конструювання та оформлення. Спостереження за веселкою, розташуванням небесних світил і сузір'їв, заходами сонця, припливами – все це чудеса, які допомагають розвивати уяву малюка. Риба у воді, осіннє листя, що падає, набухання бруньок навесні й багато інших природних явищ допомагають відкрити нові горизонти дітям різного віку. Варто визначити як пріоритетне завдання прогулянки на свіжому повітрі, дозволяти дітям вільно гратися на природі. Слід усіляко сприяти дослідницькій діяльності дитини у природі.

Ідеї для втілення:

- відвідувати заповідники дикої природи, ботанічні сади, природні парки і знайомити дітей із новими рослинами і тваринами;

- ознайомити дітей із телескопом, читати книги про всесвіт і нашу планету;

- збирати разом із дітьми черепашки, камінці й гальку з пляжів і водойм.

Допитливість. Цікавість, або допитливість, пов'язана з дослідженням невідомого, навіть якщо невідоме – це стеблинка травинки. Доцільно

витрачати час, щоб вислухати запитання дитини і разом із нею знайти відповіді, допомогти їй зрозуміти сенс довкілля через думки, ідеї та творчість.

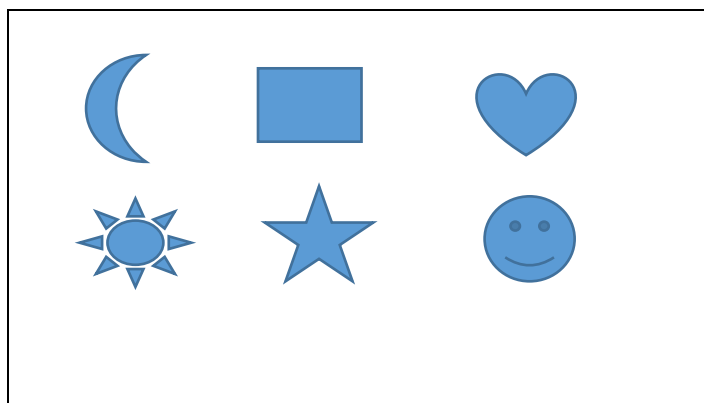
Ідеї для втілення:

- ставити дітям хитромудрі, відкриті питання, щоб вони відповідали творчо, а не тільки «так» або «ні»;
- необхідно надати дітям інструменти для задоволення цікавості. Якщо, наприклад, малюк любить тигрів, слід організувати для нього перегляд документального фільму про цих тварин. Подивитися фільм разом, дати відповідь на питання дитини – намагатися перетворити перегляд у веселе й цікаве проведення часу;
- разом розв'язувати головоломки;
- вигадувати римовані рядки;
- відвідувати нові місця.

Отже, «креативна уява» – це вміння виділити окремі елементи предмета та змінити їх; з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизація образів та їх кристалізація в предметному втіленні.

3.2.1. Методика О. Дьяченка «Домалюй фігури»

Методика спрямована на визначення рівня розвитку уяви, здатності створювати оригінальні образи. В якості матеріалу використовується один комплект карток, на кожній з яких намальована одна фігурка невизначеної форми. Усього в наборі по 6 карток.



Перед обстеженням учитель говорить дитині: «Зараз ти будеш домальовувати чарівні фігурки. Чарівні вони тому, оскільки кожну фігурку можна домалювати так, що вийде якась картинка, будь-яка, яку ти намалюєш».

Дитині дають простий олівець і картку з фігуркою. Після того, як дитина домалювала фігурку, її запитують: «Що у тебе вийшло?» Відповідь дитини фіксується.

Потім послідовно (по одній) пред'являються інші картки з фігурками.

Якщо дитина не зрозуміла завдання, то вчитель може на першій фігурці показати кілька варіантів малюнків.

Для оцінки рівня виконання завдання для кожної дитини підраховується коефіцієнт *оригінальності* K_{op} : кількість неповторюваних зображень. Однаковими вважаються зображення, в яких фігура для домальовування перетворюється в один і той же елемент. Наприклад, перетворення і квадрата, і трикутника в екран телевізора вважається повторенням, обидва ці зображення не зараховуються дитині.

Потім порівнюють зображення, створені кожною дитиною на підставі однієї й тієї ж фігурки для домальовування. Якщо двоє дітей перетворюють квадрат в екран телевізора, то цей малюнок не зараховується жодному з цих дітей.

Таким чином, K_{op} дорівнює кількості малюнків, які не повторюються (за характером використання заданої фігурки) у жодного із дітей. Найкраще зіставляти результати 20–25 дітей.

Нижче наведено протокол обробки отриманих результатів. По горизонталі розташовані фігурки для домальовування. По вертикалі – прізвища дітей. Під кожною фігуркою записується, яке зображення дала дитина. Назви повторюваних зображень по горизонталі (повтори в однієї дитини) і по вертикалі (повтори у різних дітей за однією і тією ж фігурою) закреслюють. Кількість некреслених відповідей – K_{op} кожної дитини. Потім виводять середній K_{op} у групі (індивідуальні величини K_{op} підсумовують і ділять на кількість дітей у групі).

Низький рівень виконання завдання – K_{op} менше середнього у групі на 2 і більше бали. Середній рівень – K_{op} дорівнює середньому у групі або на 1 бал вище або нижче середнього. Високий рівень – K_{op} вище середнього у групі на 2 і більше бали.

Прізвище, ім'я	Фігурки для домалювання					
						
Іванов	зірка (-)	квіточка (+)	листок (-)	будинок (-)	вухо (+)	квіточка (-)
Петров	буси (+)	кулька (-)	крапля (-)	поїзд (-)	котик (+)	вітрячок (+)
Степанов	зірка (-)	м'яч (-)	листок (-)	поїзд (-)	заєць (+)	закладка (+)

Поряд із якісною обробкою результатів можлива якісна характеристика рівнів виконання завдання.

Можна виділити такі рівні:

За **низького рівня** виконання діти фактично не приймають завдання: вони або малюють поруч із заданою фігуркою щось своє, або дають безпредметні зображення («такий узор»).

Іноді ці діти (для 1-2 фігурок) можуть намалювати предметний схематичний малюнок із використанням заданої фігурки. У цьому випадку малюнки, як правило, примітивні, шаблонні схеми.

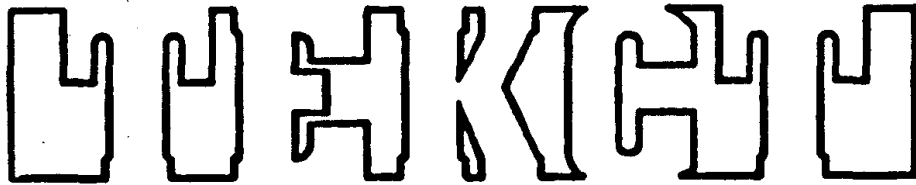
Середній рівень виконання завдання характеризується тим, що діти домальовують більшість фігурок, проте всі малюнки схематичні, без деталей. Завжди є малюнки, повторювані дитиною або іншими дітьми групи.

За **високого рівня** – діти дають схематичні, іноді деталізовані, але, як правило, оригінальні малюнки (які не повторюються дитиною або іншими дітьми групи). Запропонована для домальовування фігурка є зазвичай центральним елементом малюнка.

3.2.2. Вправи для розвитку креативної уяви

Щоб бути креативним, Ви повинні думати і діяти, ніби Ви вже креативні. Цінність пропонованих Вами ідей буде значно залежати від того, як Ви визначаєте свої проблеми.

Що тут зображено?

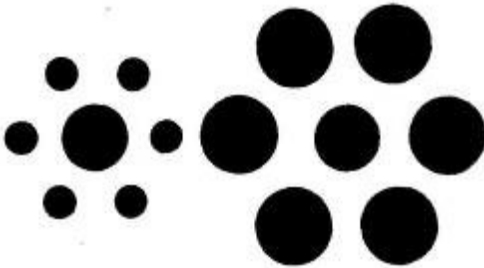


Що ви бачите в центрі?



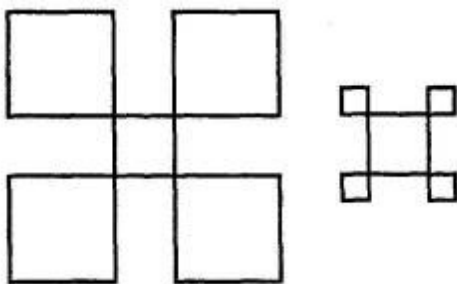
Звичайно, насправді квадрата з чітко окресленими сторонами на малюнку немає. Але, подумки розділивши центральну фігуру навпіл і розсунувши обидві її половинки, ми за допомогою уяви можемо побачити те, чого реально не існує.

Внутрішні кола на кожному з малюнків однакового розміру



Центральне коло на лівому малюнку здається більшим, аніж таке ж на правому, тому що на сприйняття впливає навколишній фон. Помістивши предмет у новий контекст, ви стимулюєте свою уяву, а вона допомагає вам генерувати ідеї.

Внутрішні квадрати мають однакові розміри



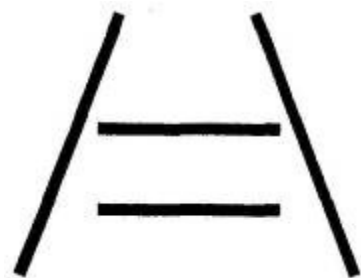
Центральний квадрат на правому малюнку здається більшим. Таке враження складається тому, що навколишні квадрати на правому малюнку значно зменшені. Шляхом зменшення оточуючих квадратів на правому малюнку внутрішній квадрат здається більшим, ніж внутрішній квадрат на лівому малюнку.

«Яка зворотна сторона цього явища?»

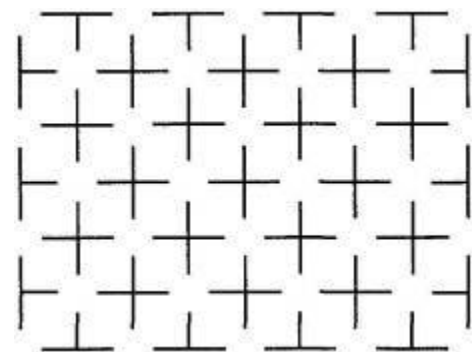


Розуміння особистістю зворотної сторони власних ідей відкриває їй можливості нового мислення. Малюнок був запропонований данським психологом Е. Рубіном у 1915 році. Його можна сприйняти і як вазу, і як два людських профілі. При використанні реверсивного методу предмет беруть таким, яким він є, і перетворюють у щось протилежне, щоб отримати нові ідеї.

На малюнку дві горизонтальні лінії рівні



Дві горизонтальні лінії рівні, хоча верхня здається довшою.



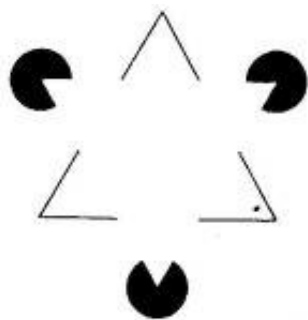
Наша уява сама домальовує кола або квадрати в передбачуваних точках перетину, створюючи ілюзію гранчастої структури. Щоб створити умови для виникнення оригінальної ідеї, часто необхідно сформувати у своїй свідомості нові шаблони. Іноді цього можна домогтися, примушуючи себе шукати і знаходити взаємозв'язки між абсолютно різними речами. Виявивши ці зв'язки, Ви почнете знаходити щось нове там, де і не очікували його побачити.

Що тут зображено?



Це буква Е. Її не відразу розпізнаєш через жирний шрифт. Якщо Ви не можете роздивитися букву Е, спробуйте подивитися на малюнок здалеку. Але якщо Ви зрозуміли, що це буква, то Вам вже важко буде від неї абстрагуватися.

Скільки трикутників ви бачите в цій фігурі?



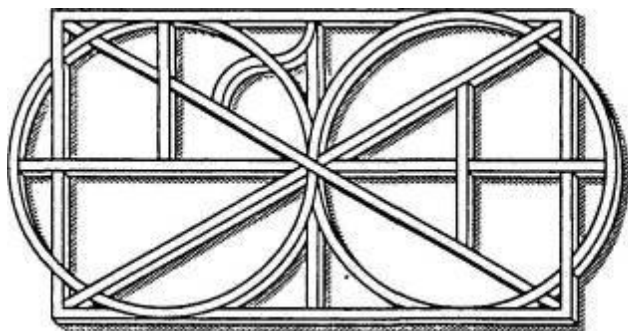
Дивлячись на цю фігуру, Ви одночасно бачите зображення в цілому й окремі його частини. Наша уява має властивість домислювати відсутнє, і тому нам здається, що ми бачимо тут вісім трикутників, а також шестикутну зірку, утворену накладенням великого білого трикутника на інший трикутник, чий кути видно з-під білого трикутника. Насправді жодних трикутників на малюнку немає. Ми вийшли за межі наданої інформації та побачили щось неіснуюче. Саме так мозок вибудовує «вільні асоціації». Ви бачите не тільки образ в цілому, але і його частини. За допомогою уяви Ви заповнюєте прогалини і на основі наявної інформації створюєте щось нове. Таким чином розвивається креативна уява.



Здається, що є дві прямі лінії, але Ви можете створити третю лінію. Щоб зробити це, нахиліть аркуш так, щоб вона розташовувалася перпендикулярно до ваших очей. Розташуйте її так, щоб точка перетину була перед Вами. Сфокусуйте погляд на точці перетину. Ви бачите третю лінію? (Вона повинна нагадувати коротку шпильку).

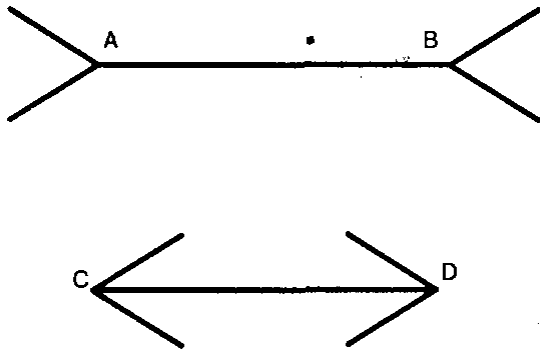
Якщо Ви вважаєте себе креативним і дієте так, ніби Ви креативні, у Вас будуть народжуватися ідеї, подібно до третьої лінії, з чого завгодно.

Що тут можна роздивитися?



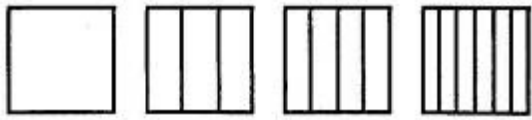
Можете роздивитись усі 26 букв латинського алфавіту і цифри від 0 до 9.

Який відрізок довший – АВ чи CD?



На перший погляд здається, що довший АВ, хоча насправді обидва відрізки рівні. Але переконатися в цьому можна, лише вимірявши відрізки.

Яка з фігур найширша?



Насправді всі вони однакові. Але чим більше частин у квадраті, тим ширшим він здається. Цей ефект був уперше продемонстрований у 1895

році Опелькундтом і відтоді носить його ім'я.

Щоб висунути оригінальні ідеї, необхідно не просто бачити те, що бачать інші, але вміти презентувати ту чи іншу інформацію по-новому. Це називається креативним мисленням.



Візьмемо, для прикладу, арифметичний вираз, записаний римськими цифрами, які викладені сірниками. Цей вираз –

неправильний. Чи можете Ви його виправити, не торкаючись до сірників, не додаючи і не прибираючи їх?

Щоб вирішити це завдання, потрібно відмовитися від звичного погляду на речі. Завжди дотримуючись однієї перспективи, ви самі окреслюєте те коло, всередині якого кружляють ваші думки. Щоб вирішити завдання, слід подивитися на нього по-новому. Переверніть аркуш догори ногами – тоді все буде правильно.

3.3. Засоби розвитку креативності молодших школярів

Освіта як організована система пізнання, розвитку креативності є одним із найважливіших засобів формування всебічно розвиненої особистості. Розвивальне навчання ставить за мету розвиток креативної особистості учнів, вироблення у них самостійного підходу до будь-якої проблеми, формування уміння глибоко розуміти проблеми, розвиток здатності особистості генерувати й продукувати нові ідеї. Перед учителями постає проблема формування в учнів такого механізму мислення (креативного), який би дав можливість швидко адаптуватися до вимог, що постійно змінюються; самостійно знаходити та аналізувати нові джерела інформації; творчо застосовувати їх у навчальній діяльності.

Завданням розвивального навчання є формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання і самостійних дій, з певними навичками і креативністю; визначити індивідуальні зони найближчого розвитку та сприяти формуванню ще не сформованих здібностей.

Принцип розвивального навчання активно і цілеспрямовано діє, він включений у навчально-виховний процес. Повноцінне навчання учнів молодшого шкільного віку неможливе без цілеспрямованого розвитку процесів мислення (аналізу, порівняння, узагальнення) і мовлення.

Зважаючи на інтеграцію української школи до європейського освітнього простору та її орієнтацію на підвищення якості відповідно до світових стандартів, важливого значення для реалізації поставлених завдань набуває вивчення й творче використання прогресивного зарубіжного досвіду, зокрема з розвитку креативності.

Усебічному розвитку учнів велику увагу приділяли Й. Песталоцці (термін «розвивальне навчання» належить саме йому), К. Ушинський (розвивав ідеї про «розвивальне навчання»). На сучасному етапі розвитку педагогіки під поняттям «розвивальне навчання» дослідники розуміють навчання, яке забезпечує повноцінне засвоєння знань, формує навчальну діяльність і тим самим безпосередньо впливає на розумовий розвиток [171].

У процесі відмови від догматичних методів навчання, підвищення розвивального значення навчального процесу відбуваються істотні зміни в побудові підручників, у їх змісті. Пріоритетність завдань усебічного формування особистості молодшого школяра зумовлює необхідність створення підручників, здатних змодельовати розвивальний, особистісно зорієнтований навчальний процес.

Сутність підручника, його структуру та функціональне забезпечення досліджували В. Бейлінсон, В. Безпалько, Д. Зуєв; підручник в умовах розвивального навчання – Л. Занков, А. Полякова;

теорію і практику підручника для початкової школи – Я. Кодлюк; використання навчальної книги у навчальному процесі – Ю. Бабанський, І. Лернер, О. Савченко.

У педагогіці підручник розглядається не лише як носій змісту освіти, а й як технологічна модель навчальної діяльності, що цілісно та послідовно відображає всі основні етапи процесу навчання. Технологічність підручників для початкової школи відображається та реалізується в побудові навчальних тем, структура яких відповідає загальній структурі уроків, та в організації всіх видів навчальної діяльності [105, с.150–162].

Е. Гельфман та М. Холодна, узагальнюючи результати аналізу підходів різних авторів, виокремили такі функції шкільного підручника:

- *інформаційну* – підручник – засіб фіксації соціального досвіду, зокрема наукового, який призначений для здобуття освіти;
- *управлінську* – підручник повинен забезпечити організацію навчально-пізнавальної діяльності;
- *розвивальну* – полягає у сприянні розвитку креативності, мотиваційної сфери, особистісних якостей, системи ціннісних відносин;
- *комунікативну* – забезпечення не лише монологічної передачі повідомлень, а й діалогів, полілогів;
- *виховну* – підручник має викликати позитивні емоції в суб'єктів учіння, і, не зменшуючи науковість викладу, використовувати образні порівняння та аналогії, які викликають у них яскраві асоціації;
- *диференціації навчання* – забезпечує реалізацію диференційованого підходу до учнів;
- *індивідуалізації навчання* – формує індивідуальність учнів, спрямовує на індивідуальні пізнавальні траєкторії учнів із урахуванням особливостей стилю їхнього мислення [82].

Принцип розвивального навчання реалізується у підручниках через:

- урахування рівня розумового розвитку школярів, психолого-педагогічних закономірностей пізнавальної діяльності дитини окремого вікового періоду;
- вмілу організацію самостійної роботи з текстами, схемами, малюнками;
- оздоблення кольоровими малюнками, схемами, що забезпечує розвиток інтересу та мотивації до учіння.

Аналіз підручників для початкового навчання дає змогу стверджувати, що розвивальна функція підручника здійснюється у таких напрямках:

- розвиток психічних процесів;

- формування загальнонавчальних умінь і навичок самостійної роботи;

- розвиток креативності.

Підручники для початкової школи реалізують інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну функції [105].

Аналізуючи розвивальні можливості підручника щодо формування загальнонавчальних умінь і навичок, слід зазначити, що ефективними у зазначеному аспекті є завдання на виділення ознак предметів, вилучення «зайвого», логічне комбінування; *вправи* на різнобічний аналіз об'єкта; на класифікацію; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; висловлення власної точки зору; використання спеціальної рубрики «Поміркуй».

Розвивальна функція підручників скерована на те, що ілюстративний матеріал має сприяти удосконаленню у школярів психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви, мислення) та розвитку креативності.

Важливим компонентом розвивального навчання є розвиток у молодших школярів *креативності*, а основою творчої діяльності вважають гнучкість, швидкість, логічність, креативність мислення, розвинену уяву і фантазію, нестандартність думки. Завдання можна поділити на дві групи: ті, які потребують перебудови або доповнення вже відомого (складання задачі за даним виразом, твору – за планом; доповнення текстів; складання розповіді за малюнком; виконання вправи різними способами та ін.), і такі, що потребують самостійності школяра, введення елементів новизни у зміст діяльності (складання творів, задач; створення власних проєктів).

Розвивальна функція підручника полягає у тому, що він не тільки озброює учнів знаннями, а і сприяє розвитку психічних процесів, загальнонавчальних умінь і навичок та креативності. Обов'язковою ознакою якісного підручника є наявність засобів для формування загальнонавчальних умінь і навичок:

- організованості – вміння планувати свою діяльність та користуватися підручником й іншими видами друкованих джерел;

- вміння працювати з книгою – засвоєння знань про особливості побудови навчальної книги, формування вміння працювати з кожним структурним компонентом підручника;

- вміння міркувати – пов'язувати між собою знання, розв'язувати мислительні задачі;

- загальномовленнєвих умінь та навичок (слухати, відповідати, запитувати, міркувати);

о загальнопізнавальних умінь: аналізу – учні мають усвідомити, що аналізувати предмети можна за різними ознаками, а серед виділених ознак є головні, тобто ті, що завжди притаманні об'єкту, і другорядні, які в одних випадках характерні для нього, а в інших – ні. Тому в системі навчальних завдань підручника доцільно передбачити вправи на виділення головного, визначення головної думки твору та ін.; порівняння – вміння виділяти ознаки та відшукувати серед них спільні й відмінні й на цій основі узагальнювати, підводити під поняття; узагальнення – знаходження спільного у предметах та явищах; контрольно-оцінних умінь (орієнтуватися на зразок, оцінювати власні дії та дії інших).

Посилюють розвивальну функцію підручників для початкової школи завдання креативного характеру, спрямовані на організацію пошукової діяльності учнів та на розвиток креативності.

Перша група завдань має *дослідницький характер*. Вправи цього виду передбачають збір відомостей про рідний край; про походження назв населених пунктів, вулиць, річок; вивчення родового дерева. Наприклад, рубрика «Будь дослідником» (у підручниках з читання) спонукає учнів користуватися додатковою літературою та іншими інформаційними джерелами, звертатися до попереднього матеріалу з метою його повторення і закріплення, здійснювати найпростіший узагальнюючий аналіз вивчених творів. Рубрики «Дослідіть», «Здійсніть пошук», «Спостерігай», «Поміркуй», «З'ясуй» (у підручниках «Я і Україна») спонукають дітей самостійно планувати хід роботи, відбирати матеріал для спостережень, дослідів, висловлювати припущення, фіксувати результати дослідів, робити замальовки, висновки. Наприклад, дати учням завдання дізнатися про традиції місцевості й створити фотоальбом [38, с.70]; при вивченні теми «Людина – частина України» дослідити, які держави є сусідами України, започаткувати проект «Подорожуймо Україною» [38].

Отже, дослідницький метод залучає увесь діапазон пошукових умінь учнів. Виконання учнями 3–4 класів елементарних дослідницьких завдань не тільки можливе, а й ефективно для їхнього розвитку. Протягом навчання у початковій школі вони здатні брати участь у різноманітних видах навчально-дослідницьких завдань.

Учні цілком спроможні виконувати тривалі дослідницькі завдання. Наприклад, формування нових понять на основі тривалих спостережень із подальшим встановленням причинно-наслідкових зв'язків, засвоєння властивостей об'єктів шляхом експериментального «відкриття» під час дослідів. Щоб зацікавити учнів дослідженнями, бажано прищепити їм смак до вдумливого нагромадження й осмислення спостережень, проведення короточасних експериментів з відомими об'єктами, які

відкривають нові властивості. Корисно також залучати весь клас до групових дослідницьких завдань, розрахованих на 2–3 тижні, місяць. Формування досвіду пошукової діяльності в атмосфері загального захоплення цікавою справою не лише має розвивальне значення, а й об'єднує процеси навчання і виховання, стимулює пізнавальні потреби до спостереження, аналізу, власних висновків і відкриттів; сприяє розвитку креативності, формуванню емоційно-ціннісного ставлення до природи; розвиває уяву, увагу, пам'ять, мислення; формує екологічну культуру і культуру спілкування.

Завдання на розвиток креативності привчають школярів добирати рими до рядка, окремого слова (з тексту, самостійно); складати власні вірші. Чималі розвивальні можливості містять вправи на складання казок, оповідань (одні з них пропонують продовжити твір, інші – скласти самостійно; частина завдань задає конкретну тему твору), скоромовок, загадок, лічилок тощо. Проаналізувавши підручники з *рідної мови* (автори М. Вашуленко, С. Дубовик), *читання* (автори В. Науменко), *математики* (автори М. Богданович, Г. Лищенко), *природознавства* (автори Т. Гільберг, Т. Сак), *основ здоров'я* (автори О. Гнатюк, Н. Бібік) та курсу «*Я і Україна*» (автори Т. Байбара, Н. Бібік), вдалося з'ясувати, що найбільший потенціал для формування пізнавальних процесів мають підручники з математики. Ці підручники відрізняються, зокрема, кількістю завдань на розвиток уяви і фантазії, які представлені спеціальними рубриками: «Порівняй», «Згрупуй», «Знайди невідоме число», «Знайти і виправ помилки», «Розшифруй слово», «Задачі-жарти», «Завдання-пастки», «Цікаві квадрати», «Цікаві задачі», гра «Танграм», гра «П'ятий зайвий».

Найбільше завдань на *формування уваги* вміщують підручники «Рідна мова». Вони представлені вправами типу «Зверни увагу» та рубрикою «Візьми до уваги». Завдання спонукають учнів зосередитися на об'єкті та привернути увагу школярів до важливих правил і порад.

Перше місце за кількістю вправ на *формування пам'яті* займають підручники «Я і Україна», причому всі ці завдання можна розділити на дві групи: ті, що забезпечують довготривале запам'ятовування (вони вміщені в рубриці «Запам'ятай»), і такі, що допомагають виявити міцність засвоєного та активізують процеси відтворення (рубрика «Пригадай»).

Найчисельнішою є група завдань, спрямованих на формування у молодших школярів *уміння міркувати*. Вони представлені у читанках та у підручниках «Я і Україна» (рубрика «Поміркуйте разом», робота в парах, колективна робота «Обговори спочатку з сусідом по парті, а потім – у класі»; вправи на доведення власної думки, підбиття підсумків та ін.). Такі завдання вміщено у підручнику з математики: це завдання, які

спонукають учнів пояснити хід міркування, послідовність дій; сприяють розвитку логічного та нестандартного мислення; завдання з підвищеним логічним навантаженням (завдання «з зірочкою»). Завдання розвивального характеру (наприклад, скласти план до задачі, зробити короткий запис задачі, вибрати із запропонованих правильний короткий запис до задачі) забезпечують розвиток математичних знань.

Слід відзначити підручник «Математика» Л. Петерсон, який входить до складу науково-педагогічного проекту для початкової школи «Росток». Авторська програма Л. Петерсон забезпечує високий рівень математичної підготовки, розвиває креативне мислення учнів, їх математичні здібності, підвищує інтерес до вивчення математики [142].

Завдання на розвиток *креативності* представлені у підручниках з рідної мови, причому домінують серед них вправи, які потребують від учнів самостійності; вправи, які спонукають до розвитку мовленнєвих можливостей молодшого школяра. Наприклад, це можна побачити у завданнях такого характеру, як «Прокоментуй...», «Обговори з сусідом по парті...» тощо.

Значний розвивальний потенціал мають підручники «Я і Україна». Завдання дослідницького характеру, вміщені в них, передбачають використання додаткової літератури, організацію пошукової діяльності. Завдання практичного спрямування мають переважно змагальний характер (на зразок «Зробіть колаж»). Цікаві завдання з курсу «Я і Україна» *розвивають допитливість та уяву* дітей (використання народознавчого матеріалу – завдання на осмислення прислів'їв та приказок), *спостережливість та увагу* (досліди, спостереження), *пам'ять та мислення* (кресворди, цікаві вправи) [38].

Отже, аналіз підручників для початкових класів засвідчив, що вони мають великі розвивальні можливості. Однак логіка представлення таких завдань у підручниках потребує удосконалення, оскільки розміщені вони безсистемно, не всі види завдань представлені у підручниках, подано недостатньо забезпечується позитивна динаміка їх використання. З метою розвитку в учнів початкових класів процесів запам'ятовування важливо включати більше вправ на заучування напам'ять, на використання життєвого досвіду, на актуалізацію набутих знань.

Спостерігаючи уроки вчителів, слід відмітити, що розвиток креативності школярів істотно залежить від індивідуального стилю роботи вчителя, його досвіду, наявності відповідних дидактичних матеріалів. Великий вплив на цей процес має рівень розвитку учнів, з яким вони приходять до школи, середовище, в якому вони виховуються.

Педагоги часто використовують у своїй практиці уроки розвивальної спрямованості, системи розвивальних уроків, на яких домінує

розвивальний компонент, а розвивальній меті підпорядковуються навчальна та виховна. Такі вчителі на своїх уроках постійно застосовують креативні методи навчання, де діти залюбки спілкуються між собою, розвиваючи при цьому мовлення та мислення.

Аналіз досвіду шкіл розвивального навчання показує, що з перших днів перебування дитини у школі у неї формується креативне мислення, стійкий інтерес до знань. Принцип діяльності цих шкіл – знання, вміння і навички виступають як засоби для розвитку особистості учня.

Отже, втілення ідей розвивального навчання в сучасній педагогічній науці й практиці потребує, наряду із формуванням знань, умінь і навичок, розвитку мотиваційного компонента навчання та формування культури, здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Нами було проаналізовано роботу низки вчителів початкових класів України, кожному з яких було запропоновано дати відповіді на запитання стосовно сутності та особливостей організації розвивального навчання молодших школярів.

Завданнями опитування передбачалося визначити: 1) ступінь розуміння вчителями суті та мети розвивального навчання; 2) ставлення до розвивального навчання вчителів початкової школи; 3) систематичність організації учителем роботи з підручником; 4) визначення підручників для початкової школи, які мають кращий розвивальний потенціал; 5) недоліки і, можливо, шляхи вдосконалення навчання за рахунок упровадження розвивальних методик.

Аналіз відповідей учителів на запитання анкети «Чи використовуєте Ви елементи розвивального навчання на уроці?» засвідчив такі результати: здійснюю періодично – 40 %; рідко – 33 %; системно – 5 %; не здійснюю – 22 %.

Такі відповіді дозволяють стверджувати, що розвивальне навчання ще не отримало достатньої підтримки педагогами, адже систематично застосовують елементи розвивального навчання лише 5 % практикуючих учителів. Разом з цим, деякі вчителі не змогли визначити сутність розвивального навчання, багато відповідей були неточними та незрозумілими, в них не було чітко вираженої думки.

На питання «Розвивальні можливості яких уроків Ви найчастіше використовуєте у своїй роботі?» відповіді розподілилися таким чином: математика – 30 %, українська мова – 25 %, читання – 12 %, Я і Україна – 11 %, основи здоров'я – 8 %, образотворче мистецтво – 6 %, художня праця – 5 %, інші – 3 %.

На увагу заслуговують і відповіді на останнє питання анкети «Чи дозволяють завдання підручників здійснювати розвивальне навчання на уроці?» Вчителям пропонувалися до розгляду підручники з початкової

школи. Аналіз відповідей доводить, що лідером з розвивальних завдань є підручник «Математика» (автор М. Богданович), оскільки його розвивальні можливості визнали біля 70 % опитаних учителів.

Підсумовуючи отримані результати, варто відмітити, що розвивальне навчання не набуло належного упровадження, що пов'язане з низкою суб'єктивних та об'єктивних причин, серед яких: небажання вчителів застосовувати креативні методи роботи, ретельно готуватися до уроків; невідповідність підручників, інших засобів, що відповідають розвивальним технологіям.

Слід відмітити, що якісний підручник спроможний стати могутнім засобом навчання, виховання і розвитку дитини. У процесі реалізації розвивальної функції підручника велике значення має професійна компетентність учителя. Взаємозв'язок «учитель-підручник» набуває особливої гостроти: сучасний учитель початкової школи недостатньо володіє теоретичною та практичною підготовкою до роботи з навчальною літературою нового типу.

Це зумовлює потребу підвищення якості підготовки педагогічних фахівців у вищих навчальних закладах й мотивування студентів на використання у майбутній професійній діяльності таких видів роботи, які активізують креативне мислення школярів.

3.4. Тести креативності

На різних історичних етапах створювані діагностичні методики вимірювання креативності відображали рівень досягнутих психологічних знань (наприклад, тести А. Біне і Т. Симона, Х. Мюнстерберга, Г. Россолімо та ін.). На основі різних теоретичних підходів розроблено тести Ж. Піаже, Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, Дж. Равена та інші; багато з них розроблялися спочатку як методи діагностики розумового розвитку [177, с. 3].

Дослідження творчого мислення набули більшого розвитку у другій половині XX століття. Були складені перші діагностичні завдання, що виявляють рівень розвитку творчого мислення. Почалося експериментальне вивчення процесів творчості дітей та підлітків. Розроблялися перші навчальні програми розвитку творчих здібностей. У цей час були виявлені психологічні складові творчої діяльності: гнучкість розуму; систематичність і послідовність мислення; діалектичність; готовність до ризику і відповідальності за прийняте рішення [172, с. 50–55].

Тести креативності належать до групи тестів загальних здібностей. Виявлення цих здібностей, успішність виконання інтелектуальних тестів у жодному випадку не відображається на вмінні людей вирішувати різного роду проблеми. Для успішного вирішення проблеми потрібні інші здібності, які не є інтелектуальними.

Для підвищення якості тестування креативності необхідно дотримуватися таких основних параметрів креативного середовища, як: відсутність обмеження за часом; мінімізація мотивації досягнення; відсутність змагальної мотивації й критики дій; відсутність у тестовій інструкції жорсткої установки на творчість.

Отже, умови креативного середовища створюють можливості прояву креативності, при цьому високі показники тестування значуще виявляють креативних особистостей.

Разом з тим, низькі результати тестування не свідчать про відсутність креативності у випробуваного, оскільки творчі прояви спонтанні й не підвладні довільній регуляції.

Таким чином, методики діагностики творчих здібностей призначені, в першу чергу, для фактичного визначення креативних особистостей у конкретній вибірці на момент тестування [31, с. 43].

Серед методів діагностики креативності найбільш відомими і широко поширеними у світі є тести творчого мислення Е. Торренса (Torrance Test Creative Thinking – ТТСТ), уперше опубліковані в 1966 році. Е. Торренс розробив 12 тестів «Творчого мислення» і згрупував їх за вербальною, образотворчою, звуковою шкалами.

Для застосування тестів потрібно створити творчу обстановку. Тести слід застосовувати в ігровій формі. Е. Торренс пропонує діагностувати випробовуваних, починаючи з 5 років. Кожна батарея тестів має дві еквівалентні форми.

Тест на оцінку вербального креативного мислення складається з 7 субтестів:

- 1) завдання – «Задайте запитання», будь-які, але не прості;
- 2) завдання – «Відгадайте причини», перерахуйте велику кількість причин того, що сталося;
- 3) завдання – «Відгадайте наслідки»;
- 4) завдання – «Плоди удосконалення», придумати більше цікавих і незвичайних способів зміни відомого в побуті предмета;
- 5) завдання – «Незвичайне вживання» відомого в побуті предмета;
- 6) завдання – «Незвичайні питання» до вдосконаленого предмета з п'ятого завдання;
- 7) завдання – «Давайте уявимо» незвичайну ситуацію і велику кількість здогадок про можливі наслідки цієї ситуації.

Тест на оцінку словесно-звукового мислення. Складається з 2 субтестів, які проводяться за допомогою звуковідтворювальної апаратури.

1. Субтест – звуки й образи, впізнати звуки.
 2. Субтест – складається з 9 слів, слова повторюються 4 рази.
- Відповіді на цей тест оцінюються тільки за оригінальність.

У 1980 році Е. Торренс запропонував тест креативності, що проявляється в діях і рухах для дошкільнят. Завдання створені таким чином, щоб дошкільнята могли проявити креативність мислення в закритому приміщенні.

З моменту опублікування ТТСТ широко використовувалися у величезному числі дослідницьких проектів і лонгітюдних досліджень, у результаті яких методика була суттєво вдосконалена як з точки зору її змісту та умов застосування, так і процедури обробки даних. Це дозволило істотно підвищити її валідність порівняно з первісним варіантом. З тих пір методика стала широко використовуватися не тільки в США, але і в усьому світі: Німеччині, Індії, Норвегії, Італії, Китаї, Японії та ін. Проте в своєму цілісному вигляді тести Е. Торренса можуть бути використані при розробці нових методів діагностики та розвитку обдарованості як певний загальноприйнятий стандарт [32, с. 172].

ТТСТ призначені для використання з різною метою:

- 1) у дослідженнях інтелектуального розвитку людини;
- 2) у дослідженнях, пов'язаних із індивідуалізацією навчання;
- 3) при розробці корекційних і терапевтичних програм;

4) при оцінці ефективності різних експериментальних навчальних програм, методів навчання, навчальних посібників і матеріалів з точки зору зміни самих творчих здібностей дітей, а не їх досягнень;

5) при виявленні дітей із прихованим творчим потенціалом, що особливо важливо для дослідження дітей із сімей з низьким рівнем освіти та які не мають умов для розвитку своїх здібностей.

Е. Торренсом були сконструйовані тестові завдання, які представляють собою моделі творчого процесу. Кожне завдання включає різні види розумової діяльності й робить унікальний внесок у загальне уявлення про творчі здібності людини. Підбір завдань у тестові батареї був зроблений на основі факторного аналізу великої кількості різноманітних завдань, модифікованих або сконструйованих автором. Для того щоб забезпечити широку зону дії тесту, були відібрані слабо корелюючи між собою завдання. Особливу увагу при конструюванні тестів було приділено тому, щоб зробити завдання цікавими і привабливими для дітей.

Терстоун Льюїс на початку 50-х років пов'язав креативність з уміньми людей швидко засвоювати і використовувати різними способами нову інформацію. Суттєву роль відіграють індуктивність мислення і деякі особливості сприйняття.

Л. Терстоун говорив, що творче рішення частіше приходить під час релаксації, а не в момент поглинання проблемою.

Існують два типи методів для вивчення креативності:

1. Вивчення творчих особистостей мало формалізованими методами діагностики – спостереження, бесіда, аналіз результатів творчої діяльності, біографічний метод.

2. Спроба розробити строго формалізовані методи досліджень креативності [51].

Дж. Гілфорд на початку 50-х років виділив 16 пізнавальних характеристик креативності:

1. Швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу.

2. Гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу.

3. Оригінальність, здатність виробляти ідеї, відмінні від стандартних.

4. Здатність до розробки гіпотези.

5. Іррелевантне – це логічна незалежність ідеї від того стимулу, що її викликав.

6. Допитливість – чутливість до проблем оточуючого світу.

Усі ці характеристики він описав як характеристики дивергентного мислення [55, с. 191]. Дивергентне мислення проявляється в тих випадках, коли проблема повинна бути розкрита, визначена, коли немає способів, відомих індивіду, як цю проблему вирішити. Конвергентне мислення –

звичайне логічне рішення, що спирається на вже відоме рішення. Завдання потрібно підвести до певного виду.

У психології велика увага приділяється розкриттю сутності креативності, з'ясуванню механізмів творчої діяльності. Що ж стосується діагностики креативності, то потрібно зазначити, що робіт у цьому напрямку майже немає. Є лише дослідження, проведене Д. Богоявленською.

Д. Богоявленська запропонувала *метод креативного поля*, що дозволяє випробуваному без впливу зовнішнього стимула перейти від здійснення заданої діяльності до теоретичного узагальнення та аналізу заданої ситуації. У межах цього методу було сконструйовано кілька методик, які проходили перевірку на валідність. Дослідниця випробувала значні труднощі в знаходженні зовнішнього критерію. Творча успішність встановлювалася методом експертних оцінок, які мають цілий ряд недоліків.

Підводячи підсумки досліджень в області діагностики інтелектуальних здібностей і креативності, потрібно підкреслити, що вони ретельно теоретично обґрунтовані, індивідуальні відмінності аналізуються не тільки з кількісної, але і з якісної сторони, а сама діагностика має чітко визначені практичні цілі. Проте кількість досліджень у цій області є все ще незначною.

З 50-х років XX століття американські психологи досліджували взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку та показника креативності. Виявлені дані є суперечливими.

Одна з проблем – нерозробленість діагностики креативності. Психологи проводили дослідження на різних випробуваннях. Одні психологи досліджували випробовуваних із середніми показниками інтелекту, інші – проводили дослідження на випробовуваних із високим показником інтелекту, решта – на піддослідних із низькими показниками інтелекту. Висновок: зв'язок між психометричними даними і креативністю існує, але цей зв'язок не лінійний [69, с. 3].

Якщо рівень IQ середній або нижче середнього, то він безпосередньо відбивається на показниках креативності. Залежність є лінійною. Чим вищий рівень IQ – тим вищий рівень креативності.

Якщо IQ вище середнього (більше 120), то зв'язки між показниками IQ і креативності не спостерігаються. Щоб у людини розвивалася креативність, вона повинна мати досить високий рівень інтелектуального розвитку.

Якщо IQ стає дуже високим (більше 170), то він створює перешкоду для розвитку креативності. Залежність між рівнем IQ і креативністю стає лінійною, але з негативним знаком.

Дуже високий рівень розумового розвитку виникає при наявності мотивації: засвоєння знань, аналіз – це життєва потреба. Власне, творчість таких людей не цікавить.

Деякі психологи на Заході не вважають креативність за окрему категорію. На їх погляд, можна і в інтелектуальні тести включити тести на креативність, і це буде загальний рівень здібностей (Вернон, Марш).

Показники тестів креативності залежать від тих же факторів, що і IQ. Креативність, як і IQ, залежить від характеру минулого досвіду, умов розвитку.

На креативність впливає соціально-економічний статус особи. Школярі з різних країн (більше 1000 чол.) досліджувалися на наявність креативності. У результаті було зроблено висновок: креативність залежить від соціально-економічного статусу, отже, креативність можна формувати, впливаючи на середовище.

Середовище повинне відрізнятися багатством інформації, демократизмом, великою свободою. На креативність впливають сімейне середовище, культурні традиції.

На Заході віддають перевагу інтелектуальним здібностям. У США існують школи для розвитку креативності. До таких шкіл потрапляють діти за результатами тесту Стенфорд-Біне (з результатом IQ – 135). З дітьми займаються за спеціальними програмами.

У Японії цінуються інтелектуальні здібності: гарне засвоєння, навченість, хороші показники з точки зору системи навчання. Японці не дуже відрізняються з погляду нових винаходів.

Психофізіологи говорять про креативність, що це показники порушення роботи мозку, наслідок цього – швидкість думки, діти з високим рівнем креативності часто мають батьків із патологічними захворюваннями [69, с. 103-108].

Інша точка зору: серед креативних рідше зустрічаються психози, частіше ексцентричні вчинки, відхилення від норм поведінки, схильність до суїцидів, частіше буває депресія, такі особи дуже недовірливі. Креативні індивіди – дуже сприйнятливі до навколишнього середовища, до перешкод. Мотивація креативних індивідів полягає в тому, що вони намагаються щонайкраще себе реалізувати, максимально відповідати своїм можливостям, їхня мотивація побудована на прагненні до ризику, зрозуміти свої можливості.

У психолого-педагогічній науці неодноразово зазначалося, що зараз, в умовах стрімко наростаючого об'єму інформації, особливого значення набуває розвиток і активізація креативного мислення. Дійсно, в будь-якій діяльності стає особливо важливим не просто засвоїти певну суму знань,

а вибрати найбільш значущі з них, зуміти застосувати їх при вирішенні найрізноманітніших питань.

З огляду на позицію вчених, які визначають креативність як самостійний фактор, розвиток якої є наслідком навчання творчої діяльності школярів, компонентами креативності молодших школярів є: креативне мислення; креативна уява; застосування методів організації творчої діяльності [73, с. 31].

Розвиток креативності особистості розглядається в педагогічному процесі, оскільки саме в ньому може бути створений ресурс для збагачення суб'єктного досвіду учня.

Умовою переходу від наслідування до самостійної креативності є особистісна ідентифікація із зразком креативного мислення і поведінки, а також відповідальність суб'єкта за власні зміни в напрямку розвитку креативності. Результат такої роботи можна спостерігати у творчій діяльності, організованій з ініціативи самого учня.

Розглянемо умови розвитку креативності особистості.

Перша група – умови, пов'язані з суб'єктами розвитку і саморозвитку (з дитиною, її особливостями). *Друга група умов* – цілеспрямована педагогічна діяльність учителя з розвитку креативності молодших школярів. До *третьої групи умов* віднесемо соціальну, включаючи сімейну, ситуацію розвитку, тобто вплив оточення на розвиток креативності дитини [81, с. 53]. Підкреслимо, що виділені умови можуть бути названі педагогічними в тому випадку, якщо цілеспрямовано включені в педагогічний процес, враховуються при організації педагогічної взаємодії з метою вирішення певних навчальних, виховних і розвивальних завдань.

1. Перша група умов орієнтована на саму дитину, її особливості:

1.1. – психофізіологічні особливості (провідні репрезентативні системи);

1.2. – вроджені особливості особистості як умови розвитку здібностей і, зокрема, креативності;

1.3. – вікові особливості та пов'язані з ними сенситивні періоди розвитку креативності.

Розкриємо докладніше виділені умови першої групи.

1.1. Відомо, що люди розрізняються за здібностями зорового, слухового сприйняття, за психомоторними характеристиками. Ці відмінності виявляються в дитинстві, важко піддаються зміні, навіть у спеціальній педагогічній роботі.

Неповторність індивідуального досвіду кожної людини зумовлює своєрідність сприйняття нею світу. Це пояснюється значними відмінностями у сприйнятті інформації, у способі мислення, поведінці.

Отже, для підвищення ефективності педагогічного процесу необхідно враховувати ці відмінності на практиці, викладати інформацію в найбільш доступному для учнів вигляді, тобто використовуючи саме ту модальність, на основі якої учень здійснює репрезентацію світу.

Логічно припустити, що саме полімодальний підхід буде впливати не тільки на підвищення рівня академічної успішності, але і на розвиток креативності як загальної здатності до творчості [99, с. 22].

1.2. У педагогічній діяльності важливо враховувати, що вроджені особливості (у тому числі й задатки) здійснюють істотний вплив на процес розвитку й значно зумовлюють контури майбутніх досягнень. Звичайно, спеціальні педагогічні технології можуть багато чого виправити, але не все, як підкреслює А. Савенков. У реальному процесі розвитку креативності важко розділити вплив соціального та природного факторів.

1.3. Поряд з індивідуальними, не менш важливі й вікові особливості у розвитку різних компонентів креативності. Тому для дітей, схильних до образного типу, стимулювання переважно формально-логічного мислення перешкоджає розвитку творчості, та й саме формування вербальної креативності в молодшому шкільному віці багато в чому ґрунтується на образному плані. У цілому, відома синтетичність дитячого сприйняття, легкість зчеплення чуттєвих даних різних модальностей обумовлює властиву дитині свободу образних і понятійних асоціацій (Н. Лейтес).

Потреби і здатність до творчої праці розвиваються як мінімум з п'яти років. З віком креативність набуває специфічних рис і характерну предметну спрямованість [152, с. 22].

Отже, у становленні особистості дослідники виділяють сенситивні періоди – як властиве певному віку оптимальне поєднання умов для розвитку певних психічних властивостей і процесів. Запізнюваний по відношенню до цього періоду педагогічний вплив виявляється недостатньо ефективним і несприятливо позначається на розвитку особистості.

2. Друга група умов пов'язана з цілеспрямованою педагогічною діяльністю вчителя з розвитку креативності молодших школярів.

Виділимо два напрямки такої роботи. По-перше, це спрямованість педагогічної діяльності на розвиток креативності, організація педагогічного простору (психологічного і фізичного) відповідно до цілей творчого розвитку дітей. По-друге, це змістовне і технологічне забезпечення (програми, методи, засоби, форми, процедури, спрямовані на розвиток креативності).

Обидва виділених напрямки забезпечуються наступними педагогічними умовами.

2.1. Організація педагогічної взаємодії як свободи творчості (створення позитивних зразків креативного мислення, поведінки, відносин; креативність учителя; ослаблення регламентованого прийняття та підкріплення творчої поведінки).

2.2. Робота вчителя в зоні найближчого розвитку креативності дитини (педагогічні зусилля, спрямовані на ідентифікацію актуального стану креативності, створення мотивації творчого саморозвитку, просування в зону найближчого розвитку та ін.).

2.3. Організація безпечного творчого простору (довірчі відносини в класі, позитивні очікування, створення ситуацій успіху; матеріальні умови для творчої діяльності та ін.) [104].

Розглянемо виділені умови докладніше.

2.1. Говорячи про свободу творчості, вчені та педагоги-практики розходяться в думці в одному аспекті цієї проблеми: свобода і дисципліна (творчість і старанність). Е. Ландау вважає, що якщо заохочуються креативне мислення і навчання з власної ініціативи, якщо схвалюються різні підходи до проблеми і маніпуляції з об'єктами та ідеями, якщо вчать самостійного, а не групового мислення і толерантності до нових ідей, то не виникає особливих проблем дисципліни. Адже дисципліна з'являється сама собою, коли учневі надається можливість креативно діяти.

Як відомо, для молодших школярів особливо великим є авторитет учителя, прагнення наслідувати його, «довірлива старанність». Тому креативність учителя – необхідна умова для успішного проходження дитиною стадії наслідування у розвитку креативності [122, с. 123].

2.2. Виділені теоретичні положення були взяті за основу в процесі проектування зони найближчого розвитку креативності як важливої педагогічної умови.

Кредо креативної філософії виховання – орієнтація на майбутнє, а не тільки на минулий досвід, що дозволяє за допомогою сучасних даних надати спрямованості знанню дитини [129].

2.3. Очевидно, що особистість виховується особистістю. Отже, логічно припустити особливу роль педагога в розвитку креативності молодших школярів.

Педагог на заняттях – рівноправний партнер, «фасилітатор». Як показано в роботах Л. Лебедевої, втручання вчителя у творчість дитини, групи, класу нерідко знижує психологічний і творчий ефекти заняття, особливо у випадку авторитарного стилю взаємодії. За гуманістичної позиції швидше встановлюються відносини довіри, взаємного прийняття [110].

Завдяки механізму дзеркальності можна виховувати в дитини необхідні якості, які дорослий сам проявляє по відношенню до неї. Отже, прояв учителем, батьками креативності, тобто провідна роль інших людей на ранніх етапах зростання – ще одна умова розвитку креативності у дітей. У роботі з класом неприпустимі: штучна інфантилізація відносин; глузування, поблажливість; прагнення до зовнішньої цікавості.

Схвалюваними є обличчя, мови, артистизм, чіткість міміки, жестів, очей, потиск руки, психологічні «погладжування» - взаєморозуміння, довіра, готовність до творчого взаємодії. Отже, дорослий (учитель, батьки) розділяє з кожним учасником відповідальність за його креативний розвиток. Таким чином, побудова відносин – одна з умов ефективності розвитку креативності молодших школярів [179, с. 122].

У творчому процесі неприйнятними є команди, вказівки, вимоги, примус; схвалюється пошук способів креативного самовираження; приймаються всі продукти креативності незалежно від їх змісту, форми, естетичності вигляду; забороняються порівняльні та оцінні судження, критика, покарання.

Пріоритетними є умови створення безпечного (у фізичному і психологічному сенсах) креативного простору, розвитку відносин відкритості та довіри.

3. Третя група умов – соціальна ситуація як умова розвитку креативності:

3.1. соціальне оточення (середовище розвитку);

3.2. сімейна ситуація розвитку.

Соціальна ситуація розвитку має дворівневий характер: базовий, який визначає головний зміст розвитку, і рівень поступових, покрокових змін, накопичення яких і призводить, зрештою, до перетворення базового рівня і всієї ситуації в цілому. Для розвитку креативності має значення соціальне підкріплення креативної поведінки особистості; очікування значущих дорослих (очікування досягнень, успіху, позитивне батьківське раннє програмування).

Середовище та умови являють собою фізичне оточення, колектив, стимулятори і бар'єри у творчій діяльності та ін. Середовище відіграє виняткову роль у прояві й розвитку креативності особистості. Соціальна ситуація розвитку набуває цілком конкретного характеру завдяки повторюваним нормативним ситуаціям, а також їх виникненню у контексті нових ситуацій, що обумовлює окремі кроки у розвитку дитини [181].

У соціальній ситуації особливе місце в розвитку креативності дитини належить такому фактору, як позитивні умови сімейного середовища. У їх числі: достатня увага дитині; формування мотивації як домінанти

творчої діяльності; позитивне підкріплення нестереотипної поведінки, різних проявів креативності; емоційна і психологічна підтримка креативної активності; креативність самих батьків як того зразка для наслідування, з яким дитина може ідентифікуватися; очікування батьків по відношенню до дитини (очікування досягнень, успіху, позитивне раннє батьківське програмування) [192].

Названі вище характеристики: безумовне прийняття креативності дитини, позитивне ставлення до процесу і продукту її творчої діяльності – є специфічними і безпосередньо впливають на кінцевий результат. Це пов'язано з тим фактом, що, як правило, поведінкові характеристики таких дітей (відсутність уваги до умовностей і авторитетів, незалежність у судженнях, почуття гумору, яскравий темперамент, відсутність порядку й організованості в буденних справах) нерідко викликають негативне ставлення викладачів, батьків, оточуючих. Отже, логічно виділити самостійну задачу актуалізації у свідомості дорослих проблеми розвитку креативності молодших школярів.

Психологи і педагоги (Л. Айдарова, Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, З. Калмикова, В. Крутецький, Д. Ельконін та ін.) підкреслюють значення навчальної діяльності для розвитку креативного мислення, пізнавальної активності, накопичення суб'єктивного досвіду пошукової діяльності учнів.

Цікаво, що до розвитку креативності можуть призводити і несприятливі загальні фактори, наприклад, розлади сімейних відносин: необхідність спілкуватися з батьками, які не ладнають між собою, вимагає невеликих проявів інтелекту, у тому числі і в області креативності. Це пояснює, чому в несприятливих сім'ях бувають напрочуд розвинені діти. При цьому не варто забувати, що в таких випадках дуже важливий генотип дитини.

Отже, виділено й теоретично обґрунтовано три групи психолого-педагогічних умов розвитку креативності [194, с. 224].

Для розвитку креативного мислення та креативної уяви учнів необхідно розвинути такі вміння:

- класифікувати об'єкти, ситуації, явища за різними критеріями;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;
- бачити взаємозв'язки і виявляти нові зв'язки між системами;
- розглядати систему в розвитку;
- робити припущення прогностного характеру;
- виділяти протилежні ознаки об'єкта;
- виявляти і формулювати протиріччя;
- розділяти суперечливі властивості об'єктів у просторі і в часі;
- представляти просторові об'єкти;

- використовувати різні системи орієнтації в уявному просторі;
- представляти об'єкт на підставі виділених ознак, що припускає: подолання психологічної інерції мислення; оцінювання оригінальності рішення; звуження поля пошуку рішення; фантастичне перетворення об'єктів, ситуацій, явищ; уявне перетворення об'єктів відповідно до заданої теми.

Названі уміння складають основу здатності системного діалектичного мислення, продуктивної довільної просторової уяви [188, с. 364].

Ефективність розвитку креативності істотно визначають матеріалом, на основі якого складено завдання. Аналіз навчальних посібників початкової школи показав, що вміщені в них творчі завдання, в основному, відносяться до «умовно творчих», продуктом яких є твори, малюнки, вироби та ін. Частина завдань спрямована на розвиток інтуїції учнів; знаходження декількох варіантів відповідей. Творчих завдань, які вимагають вирішення протиріч, не пропонує жодна з використовуваних у школах програм.

Тим часом для ефективного розвитку креативності школярів застосування евристичних методів повинно поєднуватися із застосуванням алгоритмічних методів творчості.

Щоб накопичувати креативний досвід, учень обов'язково повинен усвідомлювати (рефлексувати) процес виконання креативних завдань. Організація усвідомлення учнями власної творчої діяльності передбачає поточну і підсумкову рефлексію. Як на поточному, так і на підсумковому етапі рефлексії педагог і психолог фіксує, які методи вирішення творчих завдань застосовують учні, й робить висновок про просування учнів, про рівень розвитку в них креативного мислення та уяви.

Для більш точного визначення рівня розвитку креативності учнів необхідно аналізувати й оцінювати кожне виконане ними самостійно завдання.

Для формування креативності необхідний певний (оптимальний) рівень соціалізації, що передбачає оволодіння елементарними навичками комунікації. Формування креативності як особистісної характеристики в онтогенезі проявляється спочатку на мотиваційно – особистісному, потім – на продуктивному (поведінковому) рівні. У результаті значної роботи дослідники креативності встановили, що креативність проявляється нерівномірно з інтервалом в чотири роки (5, 9, 13, 17 років); дослідники одностайно відзначають спад креативності у випробовуваних і пов'язують її з соціальними та біологічними факторами.

Процес розвитку креативності проходить як мінімум дві фази:

1) розвиток «первинної» креативності як загальної творчої здібності, неспеціалізованої по відношенню до певної області людської життєдіяльності. Сенситивний період – 3 – 5 років. У цей час наслідування значущого дорослого як креативного зразка, можливо, є основним механізмом формування креативності;

2) підлітковий і юнацький вік (від 13 до 20 років). У цей період на основі «загальної» креативності формується «спеціалізована» креативність: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності, як її доповнення та альтернатива. Юнак визначає для себе «ідеальний зразок творця», який він прагне наслідувати. Друга фаза закінчується запереченням власної наслідувальної продукції й негативним ставленням до колишнього ідеалу. Індивід або затримується на фазі наслідування назавжди, або переходить до оригінальної творчості [187].

Креативність можна формувати в ранньому віці (3–4 роки), але існують певні межі (можливо генетичні). Узагальнена крива розвитку творчості в формуальному експерименті не лінійна: після підйому зазвичай настає деякий спад. Хороша пам'ять і високий рівень інтелекту часом можуть перешкоджати розвитку творчих здібностей у дитинстві.

Креативність більш, ніж інтелект визначається факторами середовища. Творцем, так само як і інтелектуалом, не народжуються. Усе залежить від того, які можливості надасть оточення для реалізації того потенціалу, який у різному ступені властивий кожному з нас. У першу чергу на цю здатність впливає, звичайно ж, спілкування з дорослими людьми, які мають розвинені здібності, спілкування ж з низько інтелектуальними людьми, що не володіють такими талантами, призводить до протилежного результату.

В. Дружинін сформулював поняття «інтелектуального діапазону». Його зміст полягає в тому, що індивідуальні досягнення, в тому числі й творчі, визначаються, насамперед, рівнем загального інтелекту. Високий інтелект є необхідною умовою для творчих досягнень, але чи досягне людина своєї творчої межі, залежить від її мотивації та компетентності. Було встановлено, що ефективність розумової діяльності вельми низька за невисокої зацікавленості в результаті, але вона поступово підвищується в міру зростання зацікавленості. Однак, досягнувши найвищої точки, вона потім починає знижуватися і різко падає в умовах вкрай високої зацікавленості, що межує з ажіотажем.

У розділі проаналізовано особливості діагностики та розвитку креативності в процесі навчальної діяльності у молодших школярів. Виявлено наявність двох типів методів для вивчення креативності: вивчення творчих особистостей мало формалізованими методами

діагностики (спостереження, бесіда, аналіз результатів творчої діяльності, біографічний метод); спроба розробити строго формалізовані методи досліджень креативності. Крім того, зроблено висновок про те, що процес розвитку креативності проходить дві фази: розвиток «первинної» креативності й розвиток спеціалізованої креативності.

ДОДАТКИ

Тест-опитувальник Г. Девіса

1. Я думаю, що я акуратний.
2. Мені цікаво знати, що відбувається в інших класах школи.
3. Я люблю відвідувати нові місця разом з батьками, а не один (одна).
4. Я люблю бути кращим (кращою) за всіх у чому-небудь.
5. Якщо у мене є солодощі, то я рідко ділюся ними з кимось ще.
6. Я дуже переживаю, якщо робота, яку я роблю, не найкраща, не може бути мною зроблена найкращим чином.
7. Я хочу зрозуміти, як усе відбувається навколо, знайти причину.
8. Я люблю бути лідером серед однолітків.
9. Я іноді роблю нестандартні речі.
10. Коли я що-небудь хочу зробити, то ніщо не може мене зупинити.
11. Я віддаю перевагу роботі в колективі й не можу працювати один (одна).
12. Я знаю, коли я можу зробити що-небудь по-справжньому добре.
13. Якщо навіть я впевнений (а), що правий (а), намагаюся змінити свою точку зору, якщо зі мною не погоджуються інші.
14. Я дуже турбуюся і переживаю, коли роблю помилки.
15. Я часто сумую.
16. Я досягну популярності, коли виросту.
17. Я люблю дивитися на гарні речі.
18. Я віддаю перевагу новим іграм.
19. Я люблю обмірковувати, що станеться, якщо я що-небудь зроблю.
20. Коли я граю, то намагаюся якомога менше ризикувати.
21. Я віддаю перевагу дивитися телевізор, а не вивчати його пристрій.

Ключ до опитувальника

Креативність – у разі відповідей (+) з питань: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 і у випадку відповідей (-) з питань: 1, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21.

Сума відповідних ключу відповідей вказує на ступінь креативності. Чим більша сума, тим вища креативність.

Обчислення рівня креативності проводиться таким чином: у разі позитивних відповідей з питань 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 і негативних відповідей з питань 1, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21 нараховується по одному балу.

Якщо сума відповідних ключу відповідей дорівнює від 0 до 12 – це *низький* показник рівня креативності, від 13 до 15 – *середній*, а понад 15 – *високий* рівень розвитку креативності.

Тест ідей

Приготуйте аркуш паперу, на якому Вам належить виконати письмово 5 завдань. Правильних і неправильних відповідей на них не може бути. Будь ласка, працюйте над усіма завданнями у своєму звичайному темпі. Зверніть увагу на вказівки і приклади до них.

Завдання 1. Вкажіть якомога більше можливостей для роботи здорового (бадьорого, міцного) пенсіонера на великому підприємстві. Врахуйте при цьому також і можливість не зовсім звичайних для промислового підприємства робіт – наприклад: швейцар, садівник ...

Час виконання завдання – 3 хвилини.

Оцінюватиметься число ідей!

Завдання 2. Вкажіть якомога більше можливостей застосування шпильки для волосся. Не забудьте і про різні незвичайні способи її використання – наприклад: колоти, дарувати ...

Час виконання завдання – 3 хвилини.

Оцінюватиметься кількість ідей!

Завдання 3. Що сталося б, якщо всі люди були б змушені харчуватися лише вегетаріанською їжею? Вкажіть всілякі зміни, які відбулися б унаслідок цього – наприклад: на вікнах замість квітів висаджуватиметься салат ...

Час виконання завдання – 6 хвилин.

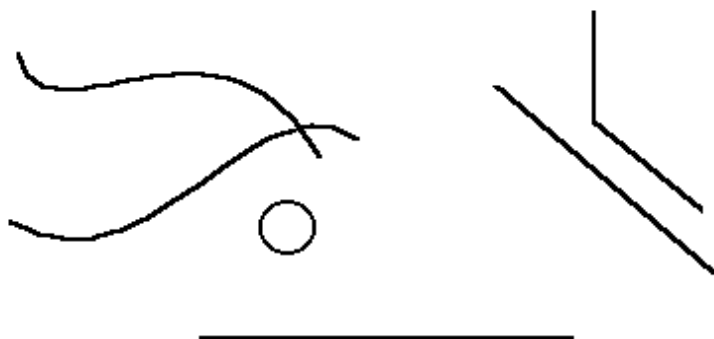
Оцінюватиметься фантазія!

Завдання 4. Придумайте якомога більше фраз, у яких слова починаються з літер: Б ..., П ..., Л ..., М ... Наприклад: *Бабуся пішла ловити метеликів* ...

Час виконання завдання – 4 хвилини.

Оцінюватиметься різноманітність пропозицій!

Завдання 5. Домалюйте малюнок так, щоб вийшла завершена картина



У першому та другому завданнях оцінюється кількість придуманих ідей. У третьому, четвертому та п'ятому завданнях оцінюється фантазія і різноманітність пропозицій. Якщо пропозиція або малюнок є

оригінальними і неповторними, то ставиться два бали. Якщо ж пропозиції або малюнок банальні й нерізноманітні, то ставиться 1 бал. Якщо ж дитина написала безглузді пропозиції й створила незрозумілий малюнок – ставиться 0 балів.

Далі слід зробити загальний підрахунок за кожним завданням. Сума балів становить від 0 до 7 – це характеризує *низький* рівень розвитку креативності, від 8 до 15 – *середній*, сума вище 16 балів свідчить про *високий* рівень креативності.

Методика Л. Венгера і Л. Цеханської «Диктант»

Методика для визначення рівня сформованості довільності як уміння діяти за інструкцією дорослого – диктант, при виконанні якого дитина має з'єднувати фігурки за заданими дорослим правилами.

Форма проведення: індивідуальна та групова.

Час обстеження – 10 хвилин.

Мета: діагностика вміння діяти за правилом, заданим вербально.

Структура діяльності: засвоєння правил, що пред'являються у вербальному плані; утримання правил у ході виконання завдання; пошук потрібних ходів з орієнтацією на правила виконання завдання.

Виконання: з'єднання фігурок на аркуші паперу олівцем.

Контроль: перевірка правильності виконання.

Засоби виконання завдання: вербальна інструкція, що містить три правила з'єднання фігурок.

Матеріал: листок з символами для з'єднання.

Інструкція: «Давай пограємо з тобою в школу. Я буду вчителем, а ти – учнем. Ми будемо «писати диктант»: я буду диктувати, а ти будеш з'єднувати ці фігурки під диктовку. Але для того, щоб правильно виконати завдання, ти повинен запам'ятати три правила:

1. Хрестики і квадратики можна з'єднувати тільки через кружечок (показ).
2. З'єднувати фігурки потрібно, не перериваючи лінії: «мотузочок не рветься».
3. З'єднувати можна, рухаючись тільки вперед, ось так (показ).

Тренувальна серія: квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком.

Перша серія: хрестик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком.

Друга серія: квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із квадратиком, квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком.

Третя серія: квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із хрестиком, квадратик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із хрестиком, квадратик із хрестиком.

хрестик із хрестиком, хрестик із квадратиком, квадратик із хрестиком, хрестик із хрестиком.

Види допомоги:

1. Підтримка в ситуації невпевненості, при уповільненні темпу.
2. Психолог просить дитину повторити інструкцію при неправильному з'єднанні.
3. Психолог повторює інструкцію, якщо дитина виконує завдання неправильно і не може повторити інструкцію.
4. Психолог просить дитину виконати дію ще раз.
5. Повторне пояснення.
6. Показ – психолог, пояснюючи, сам виконує дію.

Оцінка: кількісна (за Л. Венгером, Л. Цеханською)

За кожне правильне з'єднання дається по 2 бали. Максимальна оцінка з будь-якої серії – 24 бали, з усього завдання – 72 бали.

Переклад:

4-0; 8-від 16 до 22; 12-від 45 до 47; 5-1; 9-від 23 до 26; 13-від 48 до 55; 6-від 2 до 6; 10-від 27 до 41; 14-від 56 до 72; 7-від 7 до 15; 11-від 42 до 44.

Якісна оцінка.

Структура діяльності: орієнтування: час засвоєння правил, що пред'являються у вербальному і наочному плані; термін і стійкість утримання правил у ході виконання завдання.

Виконання: правильність з'єднання фігурок на аркуші паперу олівцем.

Контроль: чи помічає досліджуваний і чи може самостійно або за допомогою виправити помилки.

Виконання завдань даної методики не припускає орієнтації в клітинному просторі аркуша і виділення напрямку: право – ліво. Але воно і не охоплює всіх можливостей довільної регуляції діяльності: покрокове слідування вербальної інструкції виключає елементи планування, передбачення результату на кілька кроків уперед. Однак за якісної оцінки характеру діяльності дитини можна отримати цінну інформацію для побудови корекційних програм: наприклад, якщо дитина довго не засвоює інструкцію, можна припустити, що її увага розсіяна, у неї немає мети запам'ятати інструкцію, і подібне ускладнення, безумовно, проявляється і в навчальній діяльності. Тому, якщо інструкція не засвоюється з першого і навіть другого разу, відмітка про це повинна мати місце в протоколі обстеження. У ході виконання психолог може надавати дитині допомогу, що так само повинно фіксуватися в протоколі.

Бувають випадки, коли правило виконується тільки спочатку, а потім дитина його «втрачає» і починає збиватися.

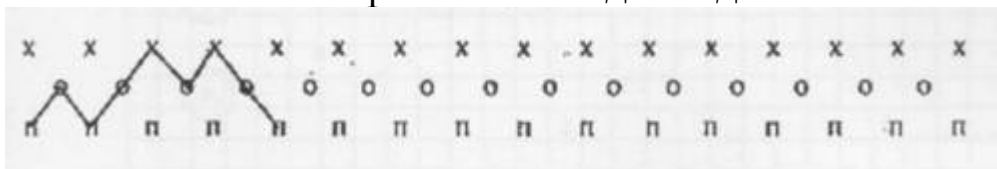
Таким чином, у висновку можуть бути подані такі характеристики: довго засвоює інструкцію, виконує тільки два (або одне) правила з трьох, у ході виконання доводиться нагадувати правила, досліджуваний помилок не помічає, але виправляє, якщо спеціально на них вказати (або не може виправити).

Якщо молодший школяр погано справляється з цим варіантом диктанту, необхідно перевірити припущення про те, що він не може діяти за правилом, утримувати це правило в пам'яті. З цією метою може бути пред'явлений колірний диктант (де правило представлено наочно) і методика «Паровози». У разі підтвердження цього припущення необхідно включити в корекційну програму ігри з правилами, так як вони мають вирішальне значення для формування безпосередніх передумов навчальної діяльності. У них дитина навчається свідомо підкорятися правилам. Ігри обов'язково мають підготовчий етап (з'ясування правила), що за формою виконання наближає їх до навчальної діяльності. Крім того, в ході гри з правилами розвивається певний тип спілкування дітей з приводу гри, також підпорядкований нормам і правилам поведінки.

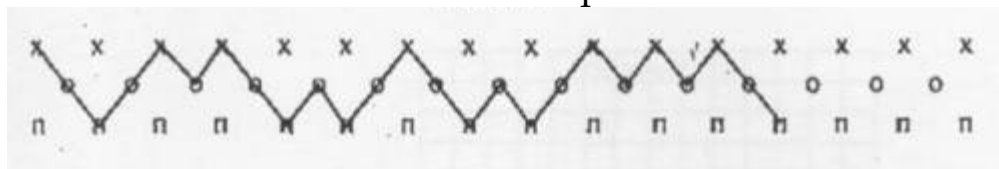
Ще більш ефективні настільні ігри з правилами, так як вони наближені до навчальної діяльності за своїм змістом і формою. Центральним моментом настільних ігор є переорієнтування дитини з кінцевого результату на способи виконання завдання. Тільки опосередковані зразками і правилами форми діяльності призводять до успішного виконання і виграшу в кінцевому підсумку. Особливо важливе використання настільних ігор ще й тому, що в них зовні представлені, матеріалізовані як правила, так і процес виконання. При корекції можуть бути використані спеціальні розвиваючі та корекційні програми для групи дітей [33; 164].

Зразки завдань для методики Л. Венгер «Диктант»

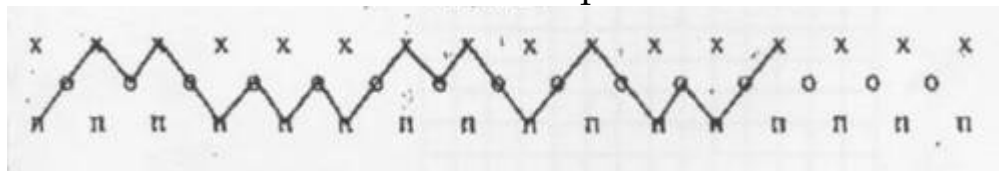
Зразок бланка для з'єднання:



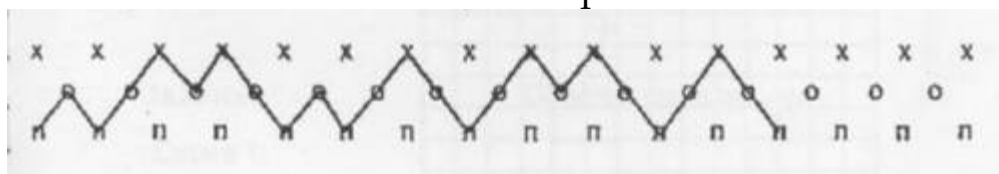
Серія 1:



Серія 2:



Серія 3:



Оцінка рівня розвитку довільності за методикою «Диктант» для дітей 8-9 років

Рівень виконання	«Диктант» Л Венгера
1	0-4
2	5-9
3	10-12
4	13-14

Зразки бесід з батьками

Бесіда 1

Тема: Креативність у молодшому шкільному віці

При всьому розмаїтті визначень креативності (як здатність породжувати нові ідеї, відмовлятися від стереотипних способів мислення, здатність до постановки гіпотез, до породження нових комбінацій та ін.) її сумарна характеристика полягає в тому, що креативність – це здатність створювати щось нове, оригінальне.

Погляди на природу креативності змінювалися: коли спершу вона розумілася як регресивний розумовий процес, та згодом її стали розглядати як вищий розумовий процес.

У наш час проблема всебічного розвитку людини вже є актуальною на початку її життя. Основною метою освіти є підготовка підростаючого покоління до майбутнього. Креативність – це той шлях, який може ефективно реалізувати цю мету.

Під креативністю розуміють комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей і нешаблонному їх вирішенню. Необхідно розглядати креативність як процес і комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, властивих багатьом особистостям.

Фахівці по роботі з обдарованими дітьми давно помітили, що найчастіше обдаровані особистості виростають в інтелігентних сім'ях. І справа тут не в особливих генах геніальності – їх природа розподілила між усіма дітьми порівну. Справа в сімейній атмосфері, в системі сімейних цінностей. З чим пов'язана обдарованість дитини?

Загалом усі батьки заохочують і бажали б розвивати пізнавальні потреби своєї дитини і різні здібності. Але роблять вони це, природно, по-різному.

1. Батьки постійно пропонують дітям розвиваючі ігри, справи, інтереси: зробимо те-то, пограємо в цю гру, почитаємо цю книгу, сходимо в цей музей ... За певної наполегливості й послідовності така стратегія приносить результати. Але нерідко у дитини виникає внутрішній протест, навіть якщо зовні вона виявляє покору. Іноді це виражається в підвищеній стомлюваності дитини від будь-яких інтелектуальних занять.

2. Батьки доручають визначення здібностей і розвиток їх у дитини спеціально підготовленим людям. Послуг такого роду пропонується зараз дуже багато. Це і групи розвитку для дошкільнят, і групи підготовки до школи, і всілякі спеціалізовані класи в школах. Зрозуміло, за хорошого рівня таких послуг користь для дитини безсумнівна. Але за

умови, що батьки не збираються повністю перекласти турботу про розвиток дитини на плечі фахівців.

3. Батьки не прагнуть контролювати розвиток здібностей дитини, зате надають їй можливість для вибору і намагаються підібрати гарну школу. Найголовніше в таких сім'ях – атмосфера яскравих пізнавальних інтересів самих батьків. Вони самі постійно захоплені якоюсь справою, багато читають, у телепрограмах вибирають пізнавальні передачі, намагаються відвідати нову виставку, не нав'язуючи все це дитині, але надаючи їй можливість самій знайти підходяще заняття. Як виявилось, така стратегія саморозвитку – найефективніша.

Чи добре бути обдарованим? Звичайно, розвиток дитини не може обмежуватися лише сім'єю. Рано чи пізно обдарована дитина піде до школи. Далеко не всякий вид обдарованості має відношення до школи і знаходить там умови для розвитку. Наприклад, так звана соціальна (лідерська) обдарованість зі зрозумілих причин не завжди заохочується педагогами, та й батьками. Вони просто не знають, що робити з такими дітьми.

Обдарованість у галузі мистецтв (музична, художня, акторська) або у спорті до школи теж, мабуть, прямого відношення не має. Часто така дитина почувається у школі не дуже затишно: через постійну зайнятість вона менше спілкується з однокласниками, нерідко пропускає заняття у зв'язку з концертами або змаганнями. У таких дітей часто виникають емоційні проблеми через високу конкуренцію з іншими дітьми у своїй «спеціальності».

Для успіху в загальноосвітній школі важливі інші типи обдарованості.

Є діти з яскраво вираженою здатністю вчитися, засвоювати пропонований їм навчальний матеріал. Причому проявляють таку здатність незалежно від труднощі предмета і власних інтересів. Це так звана *академічна обдарованість*. У дітей із цим видом обдарованості шкільне життя є значно легшим, їхні успіхи радують батьків. А згодом їм простіше отримати хорошу спеціальність і досягти успіхів у роботі. Прийнято вважати, що якихось особливих висот такі діти зазвичай не досягають.

Інших школярів відрізняє особлива *інтелектуальна обдарованість*, уміння мислити, порівнювати, виділяти головне, робити самостійні висновки, прогнозувати й ін. Але, на жаль, успіхи таких дітей найчастіше залежать від їх ставлення, інтересу до предмета і вчителя. Вони можуть вчитися нерівно: блискуче з одного предмета і так собі з іншого.

Особливий вид обдарованості – *творча обдарованість*. Йдеться не тільки про здібності до образотворчої, музичної чи літературної

діяльності. Творча обдарованість – це, насамперед, нестандартне сприйняття світу, оригінальність мислення, насичене емоційне життя.

Як живеться обдарованим дітям у школі? Анітрохи не легше, ніж будь-якій іншій дитині. При цьому в дітей із конкретним видом обдарованості й проблеми адаптації можуть бути різними. Мабуть, найлегше в школі адаптуються «академічно обдаровані». Вони радують своїми успіхами батьків і вчителів. У них немає і особливих проблем у спілкуванні з однолітками – завжди готові щось роз'яснити, допомогти, навіть «дати списати». І позашкільні їхні інтереси зазвичай не відрізняються від інтересів однокласників.

До «інтелектуальних» у школах ставляться поблажливо. Захоплюються їх здібностями в одній області (наприклад, фізики або математики) і прощають деколи повну неуспішність у чомусь іншому (наприклад, безграмотність у письмі). Нерідко вони радують школу своїми блискучими успіхами на олімпіадах різного рівня. Ці діти часто настільки поглинені своїми інтелектуальними захопленнями, що особливої потреби в увазі з боку однокласників не відчують. Хоча можуть мати і досить стійку виборчу прихильність (наприклад, серед шанувальників свого «таланту»).

Спортивні та музичні здібності у дітей виявляються досить рано. Якщо такі школярі досягають дуже високих результатів у своїй галузі, у звичайній масовій школі вони майже перестають бути в силі своєї зайнятості. Однокласникам та вчителям залишається захоплюватися їх досягненнями здалеку. Емоційне неблагополуччя такі діти нерідко зазнають через високу конкуренцію в своєму «професійному» середовищі.

Деякі психологи вважають, що творчо обдаровані діти у звичайній школі не отримують належного розуміння з боку дорослих і однолітків, піддаються глузуванню і мало не цькуванню. Таким чином, вихід вбачають у тому, щоб навчати їх в особливих школах для обдарованих.

Однак не всі фахівці згодні з цією точкою зору. Якщо дитина талановита, це не означає, що вона буде некомпетентною в спілкуванні з однолітками. Іноді такі діти проявляють зарозумілість по відношенню до оточуючих дітей («Про що з ними говорити?») або до своїх учителів («Чому вони мене можуть навчити?»). У цьому випадку проблеми в спілкуванні виникатимуть. Але це швидше втрати сімейного виховання, і зовсім не атрибут творчої обдарованості. Найчастіше діти з художніми, артистичними, поетичними здібностями користуються заслуженим визнанням у своєму класі, популярністю в школі й усілякою підтримкою з боку педагогів.

Як розпізнати обдарованість дитини?

У всіх обдарованих дітей чітко виражена пошукова потреба. Вони відчують яскраві, насичені емоції при виконанні певної роботи. Крім того, їх відрізняє надзвичайна цілеспрямованість, здатність до тривалої концентрації уваги, уміння управляти своєю діяльністю (у певній галузі).

Про те, у якій галузі проявить себе обдарована дитина, можна судити за спостереженнями або результатами спеціальних тестів. Але не варто нав'язувати їй результати своїх спостережень або випробувань, краще створити умови для широкого прояву її можливостей.

Бесіда 2

Тема: Основні способи розвитку креативності.

Мета: Ознайомити батьків з рекомендаціями і з деякими вправами на розвиток креативності молодших школярів.

Підготовка до розвитку креативності особистості – процес тривалий, тому його необхідно починати якомога раніше, коли діти найбільше сприйнятливі до нового, коли немає стереотипів. Молодший шкільний вік є сензитивним (найбільш сприятливим, «чутливим») етапом розвитку креативності дитини, її самореалізації та зростання її особистісної гідності.

Розвиток креативності особистості відбувається найбільш результативно, якщо:

- створюються ситуації вибору, педагогічний процес включає завдання, які виконуються за участю уяви;
- організовується співтворчість у дитячому колективі з метою прояву і розвитку креативності кожного;
- забезпечується вдосконалення креативної спрямованості особистості педагога;
- використовуються технології розвитку креативного мислення;
- здійснюється систематичне проведення і аналіз діагностики.

Рекомендації щодо розвитку креативного потенціалу учнів:

1. У процесі вирішення креативного завдання першорядна мета педагога полягає в тому, щоб у жодному разі не висловлювати осуду. Учень обов'язково повинен обґрунтувати свою здогадку або припущення, навіть якщо це обґрунтування недостатньо логічне. Перша вимога: не пригнічувати інтуїцію учнів.

2. Добрі позитивні емоції – це інструмент посилення креативної активності. Сміх розковує і знімає напругу, відкриває шлях новим думкам. Негативні емоції пригнічують прояви креативності. У процесі навчання бажано максимально спиратися на позитивні емоції (подиву, радості та ін.).

3. Схильність до ризику й авантюризму – це фундаментальні риси креативної особистості. Тому слід заохочувати схильність до ризикованої поведінки.

4. Розвинена уява – один з найважливіших елементів креативного мислення. Людина з розвинутою креативною уявою може замислитися над тим, над чим ніколи б не задумалася людина з нерозвинутою креативною уявою. Педагогу не слід гальмувати схильність учнів до фантазування.

5. Основна роль протиріч у розумовій діяльності полягає в їх здатності служити джерелом нових питань і гіпотез. Необхідно формувати в учнів чутливість до протиріч, уміння переформулювати й уточнювати. Для формування «бачення протиріч» учень має бути поставлений у такі умови, коли в процесі виконання завдання він повинен формулювати проблему.

6. Тренування в продукуванні можливих рішень (гіпотез) істотно підвищує показники швидкості, гнучкості та оригінальності мислення. Вчителів слід частіше використовувати в навчанні завдання так званого відкритого типу, коли правильних рішень задачі декілька і необхідно представити найбільш раціональне з них.

Рекомендації для батьків з розвитку креативної активності учнів:

1. Дайте дитині час для роздумів і рефлексії.
2. Розвивайте інтереси дитини у всіх сферах.
3. Не порівнюйте свою дитину з іншими дітьми.
4. Дайте дитині можливість знаходити рішення без страху помилитися. Допоможіть їй цінувати власні оригінальні думки і вчитися на своїх помилках.
5. Заохочуйте ініціативу.
6. Домагайтеся хорошої організації роботи і правильного розподілу часу.
7. Сприяйте тому, щоб дитина задавала питання, і допомагайте їй знаходити літературу для отримання відповідей на свої питання.
8. Дайте їй можливість отримати максимум життєвого досвіду. Заохочуйте захоплення в найрізноманітніших областях.
9. Пам'ятайте, що зайва критика знижує креативну енергію і відчуття власної значущості.
10. Допомагайте їй в її самовираженні, але заохочуйте спільні заняття з іншими дітьми. Не зводьте її на п'єдестал і не принижуйте її успіхи.
11. Менше використовуйте її в ролі помічника і консультанта.

12. Такі діти погано сприймають суворо регламентовані, репродуктивні, повторювані завдання.

Заняття для розвитку креативності дітей:

1. Дитині потрібно вирізати з кольорового паперу який-небудь геометричний предмет, домалювати до нього деякі деталі, щоб вийшло зображення конкретного предмета, і озаглавити його.

2. «Неповні фігури». Даються фігури з прямих або хвилеподібних ліній. Пропонується їх доповнити таким чином, щоб вийшли зображення різних предметів або малюнки, бажано незвичайні. Після цього слід дати назву своєму малюнку.

3. Дається ланцюжок горизонтальних ліній, з яких дитина повинна придумати розповідь з яких впливають один з одного сюжети. Завдання полягає в тому, щоб намалювати предмети і явища, використовуючи кола як основу. Малювати можна як поза, так і всередині кола, використовувати одне коло для малюнка. Придумати, як використовувати кола, щоб вийшли оригінальні малюнки. Під кожним малюнком написати, що вийшло. Малювати слід зліва на право. На виконання завдання дається 5 хвилин.

Бесіда 3

Тема: Методики розвитку креативності.

Мета: Розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку спільно з батьками.

1. Методика «Маленький казкар»

Методика розрахована на дітей у віці від 7 до 11 років. Крім продуктивного мислення, вона сприяє розвитку загальної та тонкої моторики (і, тим самим, інтелекту), вчить навичкам соціальної взаємодії, правилам поведінки в суспільстві, плануванню майбутньої діяльності, розвиває мову, письмо, допомагає долати характерні для даного віку дитячі страхи. Основною її перевагою є те, що вона являє собою цікаву і захоплюючу гру, яка дуже подобається дітям. Крім того, методика «Маленький казкар» дає необмежені можливості для креативності батькам і педагогам, дозволяючи їм включати в гру необхідні вправи на розвиток інтелектуальних здібностей, пам'яті, уваги та ін. Вона підходить як для індивідуальних занять із дитиною, так і для занять у групі.

Матеріал. Основним матеріалом для занять слугують вирізані з книг і журналів різні картинки і фотографії. Це можуть бути зображення тварин, їжі, предметів побуту, людей, одягу та ін. Головне, щоб вони були яскравими, барвистими і простими для розуміння дитиною. Ви можете вирізати їх самі, а можете залучити до цього заняття дитину. Мотивувати

її можна, сказавши, що картинки нам знадобляться для того, щоб потім пограти в одну цікаву гру. Але наполягати не слід, якщо дитина не захоче вам допомагати. Дітям корисно якомога більше речей робити руками: вирізати, малювати, ліпити з пластиліну, глини або солоного тіста, обводити фігурки на трафареті, шити, клеїти та ін. Розвиток дрібної моторики (м'язів рук) є важливим для інтелектуального розвитку дитини. Не всі батьки знають про те, що всі процеси розвитку дитини взаємопов'язані, і, якщо приділяти достатньо уваги розвитку однієї системи, то від цього розвиватимуться інші.

Щоб у дитини розвивалася креативна уява, їй необхідно контактувати з середовищем і отримувати інформацію. Уміння використовувати руки і пальці є життєво важливим для формування креативного мислення. Руки і пальці дають нову, дуже цікаву інформацію про речі – як позитивну, так і негативну.

Крім того, батькам слід пам'ятати, що дітям молодшого шкільного віку подобається щось робити, слухати, пробувати і дивитися. Крім картинок, вам також знадобляться: кольоровий папір, ножиці, клей, фольга з-під цукерок, фломастери, олівці, фарби, будь-які наклейки, фотографії з сімейного альбому, які вам не шкода використовувати для гри. Додатковий матеріал для гри вам підкаже ваша фантазія. Це можуть бути бусинки, маленькі черепашки, крупа, насіння рослин, мох, дощик, биті новорічні іграшки, висушені квіти, листочки дерев, пір'ячко, шматочки тканини, хутра, стрічки та ін. Загалом усе, що вам вдасться наклеїти на папір.

Хід гри

Учаснику гри видається аркуш білого паперу (за бажанням, можна і кольоровий). На столі викладаються вирізані заздалегідь картинки з книг і журналів. Чим більше картинок – тим краще. Кожен гравець має право вибрати собі 10 картинок. Але вибирати їх слід з урахуванням того, що згодом необхідно буде скласти казку, використовуючи всі вибрані зображення. Тому необхідно при підборі картинок заздалегідь продумувати сюжет майбутньої казки і пов'язувати предмети однією сюжетною лінією.

Більш складний варіант гри – це коли картинки переміщуються і зворотною стороною роздаються учасникам, тобто гравці не мають права самостійно їх вибирати, і змушені придумувати розповідь з тим, що попадеться. Після цього починається сама гра. Спочатку кожен учасник повинен придумати назву своєї казки. Педагог повинен пояснити дітям, що назва казки має відображати основний зміст, ідею казки. У разі необхідності, можна навести приклад. Там же потрібно написати прізвище та ім'я автора майбутнього шедевра. Потім діти самі або за

допомогою дорослого пишуть придуману ними назву вгорі аркуша. Слід наклеїти картинки на аркуш паперу в тому порядку, як будуть розвиватися події, й враховуючи схему місцевості.

Можна заздалегідь зробити на папері фон, використовуючи спеціальну крейду або натертий лезом і розтертий на папері ваткою грифель кольорових олівців. Наприклад, верхню частину листа можна зробити синьо-блакитний (небо), центральну частину – бежевий, низ аркуша – зеленим, коричневим, жовтим (трава, ґрунт, пісок). Якщо події відбуваються вночі або в космосі – лист логічно взяти не білий, а чорний, синій чи фіолетовий. Якщо дитина хоче сама бути одним із героїв (або головним героєм) своєї казки, то можна наклеїти її фотографію. Після того, як картинки наклеєні, потрібно домалювати відсутні предмети або елементи (частини) предметів. Бажано для цього використовувати різні образотворчі засоби: фарби, фломастери, олівці. Дещо можна вирізати з кольорового паперу (фольги), а потім наклеїти. Можна також скористатися купленими наклейками.

На наступному етапі йде доопрацювання картини. Для цього використовується будь-який перерахований вище матеріал. Головне на цьому етапі – не перенасичувати і не обмежувати власну фантазію. Щоб задіяти більше органів чуття, можна скористатися парфумами (наприклад, збризнути ними квіти або принцесу).

Коли картина буде готова, можна переходити до другого етапу гри. У другій частині кожна дитина повинна розповісти свою історію. Після цього, за бажанням дітей, можна написати текст казки або на куплений (чи саморобний) листівці, або надрукувати на комп'ютері й, прикрасивши різними картинками, роздрукувати на кольоровому принтері. Взагалі, для довговічності (для нащадків) можна відсканувати картини дітей і роздрукувати їх у кольоровому вигляді. На цьому етапі, коли діти будуть розповідати складені ними історії, педагогу (батьку) важливо створити доброзичливу атмосферу в групі.

Нарешті, завершальний і, мабуть, найбільш цікавий етап гри – постановка казки. На постановку казки відводиться від одного до п'яти днів. Сама дитина в цей час повинна бути режисером. Розігрувати казку можна або за допомогою наявних у вашому розпорядженні ляльок, лялькового театру, або героями можуть бути самі діти. Якщо є можливість (і «режисер» не заперечує), доречно залучити справжніх тварин. Можна спеціально зробити костюми або використовувати наявний одяг і аксесуари. «Режисер» призначає акторів на ролі й керує всім процесом.

Зразки анкет

Анкета для батьків

1. Що таке, на Вашу думку, креативність?
2. Чи потрібно розвивати дитячу креативність?
3. Хто, на Ваш погляд, повинен займатися розвитком креативності дітей?
4. Чи є у Вашому домі «куточок креативності» дитини?
5. Чи купуєте Ви дитині матеріали для розвитку креативності (фарби, пензлики, олівці, пластилін, кольоровий папір та ін.)?
6. Чи достатню кількість часу, на Вашу думку, Ви відводите для ігор і занять із дітьми?

Анкета для вчителів

1. Що таке, на Вашу думку, креативність?
2. Чи вважаєте Ви можливим розвиток креативності у всіх дітей класу?
3. Які види діяльності використовуються для стимулювання розвитку креативності молодших школярів?
4. Які засоби розвитку креативності Ви використовуєте у своїй роботі з дітьми?
5. Які умови, на Вашу думку, сприяють стимулюванню розвитку креативності молодших школярів у різних видах діяльності?
6. Які труднощі Ви відчуваєте в організації творчої діяльності?
7. Чи вивчається Вами література з даного питання?
8. Чи обговорюються на педраді й методичному об'єднанні проблеми розвитку креативності молодших школярів?
9. Як ви оцінюєте підготовку до розвитку креативності, отриману Вами у ВНЗ (педучилищі, педколеджі)?

Питання для бесіди з дітьми

1. Які види діяльності в школі тобі подобаються найбільше?
2. Чи подобається тобі вигадувати різні історії, казки?
3. Чи любиш ти складати цікаві задачі, загадки?
4. Чи хочеться тобі винайти що-небудь?
5. Чи любиш ти малювати?
6. Чи подобається тобі конструювати?
7. Ти сам справляєшся з усіма завданнями чи тобі необхідна допомога дорослого?

Рекомендації педагогам і батькам

1. Створіть безпечні умови дитині в її пошуках, до яких вона могла повертатися, якщо буде налякана власними відкриттями.
2. Уникайте несхвальної оцінки креативних спроб дитини.

3. Будьте терплячими до дивних ідей, поважайте цікавість, питання та ідеї дитини. Намагайтеся відповідати на всі питання, навіть якщо вони здаються дивними.

4. Залишайте дитину одну і дозволяйте їй, якщо вона цього бажає, самій займатися своїми справами. Надлишок «шефства» може затримати розвиток креативності. (Бажання і цілі дітей належать їм самим, а батьківська допомога може часом сприйматися як «порушення кордонів» особистості. Навіть дуже маленькі обдаровані діти надають впертий опір батькам, які дуже наполегливі у своєму прагненні розділити з дитиною радість живої креативної уяви.)

5. Допмагайте дитині вчитися будувати її систему цінностей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї наряду з іншими ідеями.

6. Допмагайте дитині в задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любов, повагу до себе і оточуючих), оскільки людина, енергія якої скута основними потребами, менш здатна досягти висот самовираження.

7. Допмагайте їй справлятися з розчаруванням і сумнівом, коли вона залишається одна в процесі незрозумілого одноліткам креативного пошуку: нехай вона збереже свій творчий імпульс, знаходячи винагороду в собі і менше переживаючи про своє визнання оточуючими.

8. Допмагайте дитині цінувати в собі творчу особистість. Однак її поведінка не повинна виходити за рамки пристойного.

9. Проявляйте симпатію до її перших незграбних спроб висловити свою ідею словами і зробити її зрозумілою для оточуючих.

10. Знаходьте слова підтримки для нових креативних починань дитини, не критикуйте перші досліди – які б вони не були невдалі. Ставтеся до них із симпатією і теплотою, дитина прагне творити не лише для себе, але й для тих, кого любить.

11. Допмагайте дитині стати «розумним авантюристом», часом покладайтеся в пізнанні на ризик та інтуїцію: найбільш імовірно, що саме це допоможе зробити справжнє відкриття.

12. Підтримуйте необхідну для розвитку креативності атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення, зменшити соціальні тертя і впоратися з негативною реакцією однолітків. Дитина позбавлена позитивного виходу, може спрямувати свою творчу енергію в абсолютно небажаному напрямку.

13. Неодмінно постарайтеся знайти дитині компаньйона такого ж віку і з такими ж здібностями.

Словник

Абстрактне мислення – один із видів людського мислення, який полягає в утворенні абстрактних понять і в умінні оперувати ними.

Вікова періодизація – виділення вікових особливостей і поділ цілісного життєвого циклу людини на вікові відрізки (періоди), що вимірюються роками.

Вікові особливості – характерні для певного періоду життя анатомо-фізіологічні й психічні якості людини.

Геніальність – вищий рівень розвитку індивідуальних особливостей особистості, що забезпечує історичний та соціально значущий розвиток суспільства.

Задатки – анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином центральної нервової системи, що є передумовами розвитку здібностей людини.

Закономірності розвитку людини – стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі суттєві зв'язки у процесі розвитку особистості, які впливають на його ефективність. До закономірностей розвитку особистості належать: 1. Розвиток особистості має наслідувальний характер. 2. Особистість людини розвивається під впливом середовища. 3. Людська особистість розвивається внаслідок впливу на всі сторони її психіки. 4. Людина розвивається у діяльності. 5. Зміна особистості вимагає зміни у ставленні до неї.

Закономірності розвитку особистості – істотні, необхідні, стійкі зв'язки педагогічних фактів і явищ, що зумовлюють розвиток особистості.

Здібності – стійкі індивідуальні особливості людини, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного виду діяльності; це індивідуальні властивості особистості, що дають змогу за інших однакових умов успішно оволодівати тією чи іншою діяльністю, розв'язувати ті чи інші завдання, проблеми. Їх не можна зводити до категорій «знання, уміння, навички». З. виявляються у швидкості, глибині та міцності оволодіння способами і прийомами діяльності. Високий рівень розвитку З. виражається поняттями «талант» і «геніальність». Природною основою З. є задатки. Сукупність З. називають обдарованістю.

Здібності педагогічні – якість особистості, яка проявляється у схильності до роботи з дітьми, любові до дітей, отриманні задоволення від спілкування з ними. Часто З.П. звужують до уміння виконувати певні дії (гарно говорити, співати, малювати, організовувати дітей). Можна виділити такі групи З.П.: а) *організаторські*, які проявляються в умінні згуртувати дітей, зайняти їх, розподілити обов'язки, спланувати роботу, підвести підсумки діяльності тощо; б) *дидактичні*, які складаються з

уміння добирати і готувати навчальний матеріал, наочність; доступно, ясно, виразно, переконливо і послідовно викладати навчальний матеріал; стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб; підвищувати навчально-пізнавальну активність учнів тощо; в) *перцептивні*, які проявляються в умінні проникати у духовний світ вихованців, об'єктивно оцінювати їх емоційний стан, виявляти особливості психіки; г) *комунікативні*, які реалізуються в умінні встановлювати педагогічно доцільні стосунки з учнями, їх батьками, колегами, керівництвом навчальних закладів; д) *сугестивні*, які проявляються в умінні здійснювати емоційно-вольовий вплив на вихованців; е) *дослідницькі*, які складаються з уміння пізнавати й об'єктивно оцінювати педагогічні ситуації й процеси; ж) *науково-пізнавальні*, які реалізуються у здатності до засвоєння наукових знань з обраної галузі.

Педагогічні здібності стосовно виховної діяльності визначаються як індивідуальні властивості особистості вчителя, які є умовою її успішного виконання. Н.В. Кузьміна в структурі педагогічних здібностей виділяє два ряди ознак: 1) специфічну чутливість педагога як суб'єкта діяльності до об'єкта, процесу і результатів власної педагогічної діяльності, 2) специфічну чутливість педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання та праці.

Індивідуальні особливості – індивідуальні відмінності, які визначаються природними задатками, різними життєвими умовами і вихованням дитини. До І.О. відносять своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уявлень, особливостей інтересів, здібностей, темпераменту, характеру особистості.

Індивідуальні особливості учнів – сукупність моральних, інтелектуальних, вольових, емоційних та інших якостей особистості, що помітно відрізняють одну людину від іншої.

Індивідуальність – сукупність рис, що визначають самотність людини, її відмінність від інших людей; своєрідність психіки та особистості індивіда, її неповторність; співвідношення індивідних, особистісних, суб'єктних проявів людини, які для кожної з них є унікальними, неповторними, що відрізняють її від інших, надають їй цінності поряд з іншими. Проявляється у рисах темпераменту, характеру, у специфіці інтересів, якостей, в емоційній та інтелектуальній сферах, у потребах і здібностях людини.

Індивідуальність – неповторна своєрідність особистості кожної людини, що визначається сукупністю рис, властивостей її психіки і формується під впливом різних факторів антропосоціогенезу.

Інтелект – сукупність уроджених або набути за життя загальних розумових здібностей, від яких залежить успішність освоєння людиною різних видів діяльності.

Інтелектуальні здібності – особливості індивіда, які формують індивідуальний спосіб мислення, що у свою чергу впливає на розгортання індивідуального життя і саморозвиток особистості, обумовлює своєрідний характер її життєдіяльності в цілому.

Мислення – психічний пізнавальний процес відображення суттєвих зв'язків і відношень предметів і явищ об'єктивного світу; вища форма відображення дійсності у психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина. Процес мислення характеризується такими особливостями: мислення завжди має опосередкований характер; мислення ґрунтується на знаннях людини про загальні закони природи і суспільства; мислення починається з «живого споглядання», проте не зводиться до нього; мислення завжди є відображенням зв'язків і відношень між предметами у формі слова; мислення людини органічно пов'язане з практичною діяльністю. За конкретними ознаками (зміст, характер завдань, ступінь новизни) М. поділяють на конкретно-дієве, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче.

Мислення – опосередковане відображення дійсності в її істотних ознаках.

Обдарованість – високий рівень розвитку будь-яких здібностей, що створює можливість успіху у визначеній діяльності (спеціальна обдарованість) або в широкому діапазоні діяльностей (загальна обдарованість).

Особистісно-орієнтована освіта – цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей.

Креативне мислення – це здатність до генерування нових і вдосконалення вже існуючих ідей, пошук альтернативних шляхів вирішення завдань.

Критичне мислення – здатність школяра аналізувати, оцінювати інформацію, самостійно обирати оптимальні шляхи вирішення завдань.

Продуктивне мислення – здатність до створення нових ідей, уміння встановлювати зв'язки між фактами і групами фактів, зіставляти новий факт із раніше відомим.

Репродуктивний – процес, який потребує відтворення готових знань без активної розумової діяльності людини.

Риси особистості – стійкі психологічні структури, які включають у тому або іншому співвідношенні пізнавальні, емоційні й вольові компоненти. Характеристика особистості, що визначає характерні для неї поведінку та мислення.

Розвиток – процес і результат кількісних та якісних змін в організмі людини, психіці, інтелектуальній та духовній сфері, зумовлених впливом зовнішніх (природних і соціальних: виховання, колективна діяльність, спілкування) і внутрішніх (анатомо-фізіологічні передумови, власна активність особистості, реалізована в діяльності), керованих (виховання та самовиховання) і некерованих (об'єктивних, стихійних впливів середовища) чинників.

Розвиток особистості – процес формування психічних якостей і властивостей особистості, що дозволяють пізнавати оточуючий світ;

діалектично протирічний процес кількісних і якісних її змін;

процес становлення особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих соціальних і природних процесів;

процес кількісних і якісних змін, які відбуваються в організмі, психіці, інтелектуальній та духовній сферах людини під впливом зовнішніх (природне і соціальне середовище, виховання, колективна діяльність, спілкування) та внутрішніх (анатомо-фізіологічні передумови, особиста активність, що реалізується у діяльності), керованих (виховання і самовиховання) та некерованих (об'єктивний, стихійний вплив середовища) факторів;

ряд внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, що характеризують рух людини від нижчих до вищих рівнів її життєдіяльності;

ряд послідовно пов'язаних кількісних і якісних змін, що відбуваються з організмом людини від моменту її народження і до кінця життя, становлення людини як соціальної істоти;

взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в анатомо-фізіологічному дозріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, а також її пізнавальній і творчій діяльності, в збагаченні її світогляду, моральності, суспільно-політичних поглядів, переконань.

Розвивальне навчання – навчання, спрямоване на розвиток потенційних можливостей людини та їх реалізацію.

Середовище – все те, що оточує дитину від народження до кінця життя, починаючи з сім'ї, ближнього оточення й закінчуючи середовищем соціальним, у якому вона народжується і яке створює умови для її розвитку і виховання.

Середовище – 1) складна і неоднозначна система умов розвитку особистості, з одного боку, яка протистоїть їй, а з іншого боку, змінюється діями і вчинками самої людини; 2) оточуючий людину соціальний простір (в цілому – як макросередовище, у конкретному змісті – як безпосереднє соціальне оточення, як мікросередовище); зона безпосередньої активності індивіда, його найближчого розвитку та діяльності.

Середовище навколишнє – природні, соціально-економічні та матеріально-побутові умови життєдіяльності людського суспільства і кожної людини.

Середовище освітнє – частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем (різних рівнів і типів), їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів.

Спадковість – передача від батьків до дитини визначених якостей і особливостей, закладених у її генетичну програму.

Спадковість – відновлення у нащадків біологічної подібності; здатність передавати свої ознаки від батьків до нащадків, наступному поколінню; здатність організмів повторювати у ряді поколінь подібні типи обміну речовин та індивідуального розвитку в цілому. Забезпечується самовідновленням матеріальних одиниць спадковості – генів, які локалізуються у специфічних структурах ядра клітини (хромосомах) і цитоплазми. Разом із мінливістю спадковість забезпечує сталість і різноманітність форм життя і є основою еволюції живої природи. У спадковість передаються: анатомо-фізіологічна структура, яка відображує характерні ознаки індивіда як представника виду *Homo sapiens* (високоорганізований мозок, задатки до мови, ходіння у вертикальному положенні, до окремих видів діяльності та ін.); фізичні особливості (зовнішні расові ознаки, колір шкіри, волосся, очей, риси обличчя, тип нервової системи, конституція тіла тощо); фізіологічні особливості (форми обміну речовин, сполучення білків у організмі, група і резус-фактор крові тощо); схильність до деяких захворювань спадкового характеру (гемофілія, шизофренія, цукровий діабет, ендокринні розлади тощо); здатність до певних видів діяльності (музика, спів, спорт тощо).

Уява – це вміння конструювати подумки з елементів життєвого досвіду (вражень, уявлень, знань, переживань) за допомогою нових їх поєднань до співвідношень що-небудь нове, що виходить за межі раніше сприйнятого.

Література

1. Adamek I. Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka / I. Adamek, J. Bałachowicz. – Kraków, 2013.
2. Amabile T.M. Creative / A. Manstead, M. Hewstone (eds.) // The Blackwell encyclopaedia of social psychology. – Oxford: Blackwell Publ, 1996. – P. 142 – 144.
3. Amabile T.M. The Social Psychology of Creativity / T.M. Amabile. – N.Y., 1983. – 415 p.
4. Assessing creativity: a guide for educators / D. Treffinger, G. Young, E. Selby, C. Shepardson. – Storrs: The National Research Center on the Gifted and Talented, 2002.
5. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms / M. Boden. – N. Y.: Basic Books, 1992.
6. Csikszentmihalyi M. Implications of a systems perspective for the study of creativity / M. Csikszentmihalyi // Handbook of creativity. – N.Y. : Cambridge University. – Press, 1999. P. 313–335.
7. Dorota Ekiert-Oldroyd. Wiedza o twórczości i stosunek do nauczania twórczego jako istotne elementy kompetencji współczesnego nauczyciela. Raport z badań studentów pedagogiki / Pomiedzy dwiema edukacjami / Dorota Ekiert-Oldroyd // Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmian. – Łódź, 2014. – C. 43-56 – C.43.
8. Guilford Y.P. The nature of humane intelligence / Y.P. Guilford. – N.Y., 1967.
9. Janina Uszyńska-Jarmoc. Kreatywność nauczycieli i ich przekonania i intencje dotyczące interakcji wychowawczych z dziećmi / Pomiedzy dwiema edukacjami / Janina Uszyńska-Jarmoc // Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmian. – Łódź, 2014. – C. 67-81.
10. Kaufman J.C. Kreatywność / J.C. Kaufman; tłum. M. Godyń. – Warszawa: Wyd. Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2011.
11. Kirton M. Kirton Adaptation-Innovation Inventory feedback booklet. / M. Kirton. – Berkhamsted, UK : Occupation Research Center, 1999.
12. Konarzewski K. Nauczyciel [w:] Sztuka nauczania / K. Konarzewski. – Warszawa : Видавничий дім «Зак», 1995.
13. Kozielski J. Багатовимірна людина / J. Kozielski. – Варшава, 1996. – C. 32–43.
14. Leonard D. Forstering creativity : expert solutions to everyday challenge / D. Leonard, W. Swap. – Harvard University Press, 2010.
15. Limont W. Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości / W. Limont [w:] B. Śliwerski (red.) Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji. – T. 4. – GWP, Gdańsk, 2010.

16. Lubart T. Creativity across cultures / T. Lubart // Handbook of creativity. – N.Y. : Cambridge University Press, 1999. – P. 339–350.
17. Lubart T. Children's creative potential: an empirical study of measurement issues / T. Lubart, C. Pacteau, A.Y. Jacque, X. Caroff // Learning and Individual Differences. – 2010. – № 20. – P. 388–392.
18. Malinowska D. Wiedza potoczna nauczycieli o twórczości / Malinowska D. // S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A.M. Zawadzka (red.), Twórczość w teorii i praktyce – nowe wyzwania. Cz. II. Związki poglądu na twórczość z kreatywnością. – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii-Curie Skłodowskiej, 2009. – S. 21–22.
19. Malinowski T. Nauczyciel. Sylwetka psychologiczna współczesnego nauczyciela / T. Malinowski // Encyklopedia psychologii (pod. red. W. Szewczuka). – Warszawa, 1998.
20. Podstawa programowa kształcenia ogólnego [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/1c.pdf> – S. 17.
21. Sternberg R. Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity / R. Sternberg, T. Lubart. – N. Y.: Free Press, 1995.
22. Szmidt K.J. ABC kreatywności / K.J. Szmidt. – Difin, Warszawa, 2010. – S. 8–10.
23. Szmidt K.J. Dydaktyka twórczości. Koncepcje, problemy, rozwiązania / K.J. Szmidt. – Kraków: «Impuls», 2003. – S. 98–114.
24. Szmidt K.J. Pedagogika twórczości / K.J. Szmidt. – Gdańsk, 2007. – S. 98–114.
25. Taylor C. W. Various Approaches to and Definitions of creativity / C.W. Taylor ; R.J. Sternberg (Ed.). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 99–124.
26. Tokarz A. Dynamika procesu twórczego / A. Tokarz. – Kraków: UJ, 2005. – S. 213–218.
27. Torrance E.P. Guiding creative talent / E.P. Torrance. – Englewood Cliffs. – N.Y.: Prentice-Hall, 1962. – 278 p.
28. Torrance E.P. The natyre of creativity as manifest in its testing. The blazing drive: the creative perconality / E.P. Torrance. – Buffalo, NY: Bearly Limited, 1987. – 123 p.
29. Айзенк П. Перевір свої здібності [Текст] / А. Айзенк. – Москва, 1972. – 121 с .
30. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательных задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1991. – 225 с.

31. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд., 1996. – 55 с.
32. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – [2-е изд.] – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
33. Андрющенко Т.Ю. Коррекционные и развивающие игры для младших школьников / Т.Ю. Андрющенко, Н.В. Карабекова. – Волгоград, 1993.
34. Антонішева В.Л. Визначення сутності поняття креативності в психолого-педагогічній науці / В.Л. Антонішева / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – 2010. – Вип. 14, книга II. – С. 11–18.
35. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки / О.Є. Антонова // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. – С.14–41.
36. Арих Елена. Креативное образование – что это? – [Електронний ресурс] / Е. Арих. – Режим доступу : <http://obrazcity.ru/what-is-creative/>
37. Бабич О.М. Развитие креативных способностей у старших дошкольников / О.М. Бабич, Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар. – Москва : Эксмо, 2010.
38. Байбара Т.М. Я і Україна : підручник для 3 класу / Т.М. Байбара, Н.М. Бібік. – Київ : Форум, 2005. – 177 с.
39. Байтимерова Л.С. Формирование креативных умений старшеклассника в общеобразовательном процессе: дисс... канд. наук: 13.00.01 / Л.С. Байтимерова. – Москва, 2008. – 254 с.
40. Батоврина Е.В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки: автореф. ... канд. соц. наук: 22.00.08 / Е.В. Батоврина. – Москва, 2007. – 26 с.
41. Баюк А.Ф. Педагогічний словник / А.Ф. Баюк, М.І. Голованський. – Хмельницький : Вид-во Хмельницький центр ДМСУ, 2006. – 96 с.
42. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / А.С. Белкин. – Москва : Академия, 2000. – 192 с.
43. Березина В.Г. Детство творческой личности: Встреча с чудом. Наставники. Достойная цель / В.Г. Березина, И.Л. Викентьев, С.Ю. Модестов. – СПб. : Изд-во Буковского, 1995. – 60 с.

44. Бибикина Н.В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Надежда Вячеславовна Бибикина. – Ульяновск, 2004. – 230 с.
45. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие / М.Р. Битянова. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 575 с.
46. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя / НАПН України. – [3-тє вид.]. – Київ : Вид-во Київськ. Ун-ту ім. Бориса Грінченка, 2011. – 342 с.
47. Богданович М.В. Математика 3 клас: підручник / М.В. Богданович. – [3-тє вид.]. – Київ : Освіта, 2006. – 160 с.
48. Богданович М.В. Математика 1 клас: підручник / М.В. Богданович, Г.П. Лищенко. – Київ, 2012. – 166 с.
49. Богоявленская Д.Б. Психология креативных способностей / Д.Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2012.
50. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
51. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Е.В. Бондаревская, А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 315 с.
52. Борзенкова И.В. Особенности развития креативности младших школьников в зависимости от влияния микросреды: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / И.В. Борзенкова. – Москва, 2001. – 162 с.
53. Булка Н.І. Розвиток креативності у молодших школярів із порушенням соціальних зв'язків: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.І. Булка. – Одесса, 2005. – 19 с.
54. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т.В. Бусел. – Київ: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
55. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования / Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1996. – 300 с.
56. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: [монография] / Н.Ф. Вишнякова // «Прикладная креативная акмеология». – [2-е изд., доп. и перераб.]. – Мн.: ООО «Дэбор». – 1999. – Т.2. – 300 с.
57. Вікова психологія / за ред. Г.С. Костюка. – Київ : Рад. шк., 1976. – 270 с.

58. Войтенко О.В. Розвиток творчих здібностей школярів на уроках літератури / О.В. Войтенко // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 1997. – С. 17–21.
59. Волков Б.С. Психология младшего школьника / Б.С. Волков. – Москва : Просвещение, 2002. – 125 с.
60. Воробйова Т.В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Т.В. Воробйова. – Тернопіль, 2014. – 19 с.
61. Выготский Л.С. Воображение и креативность в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – С. 121.
62. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва, 1956.
63. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1996. – 394 с.
64. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2011.
65. Высказывания Эдварда де Боно [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.iniline.ru>.
66. Вяткин Л.Г. Развитие творческих способностей учащихся / Л.Г. Вяткин // Актуальные проблемы развития личности учащегося. – Саратов : Изд-во СГУ, 1995. – С.32–40.
67. Вяткин Л.Г. Самостоятельность учащихся на уроках русского языка / Л.Г. Вяткин. – Саратов : Изд-во СГУ, 1993 – 131 с.
68. Гатанов Ю.Б. Курс розвитку творчого мислення: Перший рік навчання (для дітей 6-10 років) (За методикою Дж Гілфорда і Дж. Рензулли) / Ю.Б. Гатанов. – СПб: ДП «Іматон», 1996. – 84 с.
69. Гафитулин М.С. Развитие творческого воображения: из опыта работы со школьниками начальных классов: метод. разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми / М.С. Гафитулин. – Фрунзе, 1996. – 218 с. – С. 3.
70. Гафитулин М.С. Уровни новизны: Методика оценки творческой деятельности и получения новизны / М.С. Гафитулин // 1995. – № 7. – С. 103–108.
71. Гергель Є.Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей у підлітковому віці: дис.. кандидата психол. наук: 19.00.07 / Є.Л. Гергель. – Київ, 2008. – 289 с.
72. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд; пер. с англ. Э. А. Голубевой // Психология мышления / ред. А.М. Матюшкина. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 443–456.

73. Гин А. А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : [пособие для учителя] / А.А. Гин. – Москва : Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
74. Гільберг Т.Г. Природознавство. 1 клас: підручник / Т.Г. Гільберг, Т.В. Сак. – Київ : Генеза, 2012. – 112 с.
75. Гнатюк О.В. Основи здоров'я. 1 клас: підручник / О.В. Гнатюк. – Київ : Генеза, 2012. – 111 с.
76. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. – Москва, 1957.
77. Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
78. Григорьева Г. Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности / Г.Г. Григорьева. – Москва, 2000.
79. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / І.В. Гриненко. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
80. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1986. – 281 с.
81. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / В.В. Давыдов. – Москва: Просвещение, 1995. – 95 с.
82. Дичківська І.М. Іноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І.М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004.
83. Добровольська Н. Структура креативності майбутніх менеджерів невиробничої сфери [Електронний ресурс] / Н. Добровольська. – Режим доступа: vuzlib.com > Педагогіка
84. Добровольська Н.В. Формування креативності майбутніх менеджерів невиробничої сфери засобами ділових ігор: дис... кандидата наук: 13.00.04 / Н.В. Добровольська. – Вінниця, 2015. – 213 с.
85. Долгополова Л.М. Формирование и развитие творческих способностей младших школьников на основе межпредметной интеграции : дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Л.М. Долгополова. – Майкоп, 2001. – 151 с.
86. Дослідження проблем психології творчості / за ред. Я.А. Пономарьова. – Москва : Наука, 1983. – 234 с.
87. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / Н.В. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 358.
88. Дуженко М.В. Особенности развития креативности детей младшего школьного возраста : дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / М.В. Дуженко. – Краснодар, 2004. – 163 с.

89. Дунаєва О.М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.М. Дунаєва. – Вінниця, 2008. – 23 с.
90. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко. – Москва, 2006.
91. Енциклопедія освіти / за ред. В. Кременя. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
92. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. – 1991. – № 2. – С. 16–26.
93. Зак А.З. Развитие теоретического мышления у младших школьников / А.З. Зак; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1984. – 152 с.
94. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб., 2009. – 409 с.
95. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 488 с.
96. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучения / З.И. Калмыкова. – Москва: Педагогика, 1981. – 200 с.
97. Каракатсаніс Т.В. Розвиток креативності майбутніх учителів початкових класів у педагогічних коледжах Великої Британії: автореф. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Т.В. Каракатсаніс. – Запоріжжя, 2014. – 20 с.
98. Козленко В.Н. Проблема креативности личности / В.Н. Козленко // Психология творчества. – М., 1990. – №3. – С.131–148.
99. Колесов Д.В. О психологии творчества / Д.В. Колесов // Психологический журнал. – 1996. – № 6. 1996. – С. 22.
100. Комлев Н.Г. Словник іноземних слів / Н.Г. Комлев. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1308 с.
101. Кононко О.Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / О.І. Кононко // Дошкільне виховання. – 2008. – №7. – С.3–7.
102. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк; за ред. Л.Н. Проколієнко. – Київ : Рад. школа, 1989. – 608 с.
103. Краткая философская энциклопедия. – Москва: Изд. группа «Прогресс» – «Энциклопедия», 1994. – С. 281.
104. Кудрявцев С. Творческая природа психологии человека / С. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – 55 с.
105. Кузьмінський А.І. Педагогіка: підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – [3-тє вид., випр]. – Київ : Знання-прес, 2008. – 447 с.

106. Кульчицька О.І. Обдарованість та психологічні технології її розвитку / О.І. Кульчицька // Педагогічні технології: наука-практиці: [навч.-метод. щорічник] / О.І. Кульчицький, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер; за ред. С.О. Сисоєвої. – Київ : ВІПОЛ, 2002. – Вип.1. – С.145–192.
107. Курочкина А.Ю. Исследования креативности: постановка проблемы экономики / А.Ю. Курочкина // сб. научных статей по итогам Международной научной конференции, С.-Петербург, 19–20 мая 2009 г. / под. общ. ред. проф. Н.А. Горелова, проф. О.Н. Мелькова. – Москва: Изд-во «Креативная экономика», 2009. – С. 630–639.
108. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / О.М. Куцевол. – Київ, 2007. – 448 с.
109. Куцевол О.М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української літератури» / О.М. Куцевол. – Київ, 2007. – 46 с.
110. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий: психологический практикум / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
111. Левин В.А. Воспитание креативности / В.А. Левин. – Томск : Пеленг, 1993.
112. Левицкая И.Б. Развитие креативности школьника / И.Б. Левицкая, С.К. Турчак // Педагогика. – 2007. – №4. – 112–114 с.
113. Лесгафт П.Ф. Как помочь ребенку в обучении, в школе и семье / П.Ф. Лесгафт. – Москва, 1995. – С.105.
114. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – Москва : Политиздат, 1976. – 144 с.
115. Лук А.Н. Психология креативности / А.Н. Лук. – Москва: Наука, 2008.
116. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук. – Москва: Изд-во «Просвещение», 1987. – 96 с.
117. Маневич Н.А. Развитие социальной креативности у интеллектуально одаренных детей младшего школьного возраста: дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Маневич. – Нижний Новгород, 2006. – 171 с.
118. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
119. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / А.Г. Маслоу. – СПб., 2009. – 409 с.
120. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети /

А.М. Матюшкин, Д.А. Снек // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С. 88–97.

121. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С.29–33.

122. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва, 1998. – 168 с.

123. Меерович М.И. Технология творческого мышления: практическое пособие / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Мн. : Харвест, Москва : АСТ, 2000. – 432 с.

124. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология креативного мышления: Практическое пособие. – Мн.: Харвит, М.: АСТ, 2009.

125. Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления / Майкл Микалко. – СПб., 2007. – С. 32 – 33.

126. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – Київ : Знання УРСР, 1989. – 36 с. – С. 25.

127. Морозов А.В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / А.В. Морозов. – Москва, 2004. – 445 с.

128. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – Київ : Вид. дім «Освіта», 2013. – 392 с.

129. Ногайбаева Л. Основные вехи в истории становления психологической науки Казахстана / Л. Ногайбаева // Психология в школе. – 2000. – №4.

130. Овчаров С.М. Інтегровані уроки – креативні учні: навч.-метод. посібн. / С.М. Овчаров, К.В. Овчарова. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. – 72 с.

131. Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Бурменского и Слуцкого. – Москва, 1991.

132. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. – 1968. – № 4. – С. 69–73. – Серия: Науковедение.

133. Освітні технології: навч. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко та ін. – Київ : А.С.К., 2001.

134. Осипова А.А. Общая психокоррекция: пособ. для студ. вузов / А.А. Осипов. – Москва, 2000. – С. 442.

135. Павленко В.В. Креативність: сутність, структура, закономірності формування і розвиток / В.В. Павленко // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць / Київ ун-т ім. Б. Грінченка; редкол. : В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа [та ін.]. – Київ : ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – Вип. 23. – С. 15–21.

136. Павленко В.В. Проблемні ситуації: поняття і типи / В.В. Павленко // Нові технології навчання: зб. наук. праць / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип.83. – С. 196–202.

137. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема / В.В. Павленко // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – Вип.85. – С. 152–158.

138. Павленко В.В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у навчально-виховному процесі Польщі / В.В. Павленко // Людинознавчі студії : зб. наук. праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. М. Чепіль (гол. ред.) та ін. – Дрогобич : Вид. відділ ДДПУ імені Івана Франка. – Випуск 2/34 (2016). – С. 184–196.

139. Педагогика: учеб. пособ. [для студ. пед. учебных завед.] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

140. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

141. Перкинс Д.Н. Творча обдарованість як психологічне поняття / Д.Н. Перкинс // Суспільні науки за рубежом. Сер. Науковедение. – 1988. – № 4. – С. 88–92.

142. Петерсон Л.Г. Математика. 1 клас: підручник. I-IV Частини / Л.Г. Петерсон. – Суми, 2011.

143. Подорожна В. Структура креативності майбутніх учителів природничого профілю / В. Подорожна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : vuzlib.com > Педагогіка

144. Полуянов Д. Воображение и способности / Д. Полуянов. – Москва: Знание, 1985.

145. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун. – Київ : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.

146. Понасенкова С.В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей (психологічний аспект) / С.В. Понасенкова // Проблеми виховання. – 2003. – №2. – С.21–35.

147. Пономарев Я.Л. Психология творчества и педагогика / Я.Л. Пономарев. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1976. – 280 с.

148. Приходько О.Ю. Розвиток творчого потенціалу студентів у процесі навчально-ігрової діяльності: теорія та історія педагогіки / О.Ю. Приходько. – Харків, 1994. – 18 с.

149. Професійна освіта : словник / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – Київ : Вища школа, 2000. – 380 с.
150. Прядехо А.А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / А.А. Прядехо // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 7–16.
151. Психологический словарь / под. ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Москва : Педагогика-Прогрес, 1996. – 440 с.
152. Психология одаренности детей и подростков : учебное пособие [для студ. высш. и средн. пед. учеб. завед.] / под. ред. Н.С. Лейтеса. – [2-е изд., перераб., доп.]. – Москва : АCADEMA, 2000. – 332 с.
153. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. Степанов. – Київ: «Академвидав», 2006. – 424 с.
154. Птицына З.В. Формирование мыслительных операций на уроках математики / З.В. Птицына. – Москва : Просвещение, 1999. – 132 с.
155. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативной личности: автореф. дисс. ... кандидата психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Л.Г. Пузеп. – Омск, 2006. – 23с.
156. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности : дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / Л.Г. Пузеп. – Омск, 2006. – 362 с.
157. Рада Європи: Симпозіум за темою «Ключові компетенції для Європи»: [Електронний ресурс] Док. DECS / SC / Sec. (96) 43. Берн, 1996 – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Prpog/2008_7_1.pdf
158. Рахимов А.З. Педагогическая акмеология / А.З. Рахимов. – Уфа: Изд-во Баш. пед. ун-та., 1999. – 120 с.
159. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–167.
160. Рындак В.Г. Педагогика креативности: [монография] / В.Г. Рындак. – Москва : Универ. книга, 2012. – С. 18–25.
161. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского обучения школьников / А.И. Савенко // Физика : проблемы преподавания. – 2007. – №3. – С. 14–24.
162. Савенков А.И. Психология детской одаренности / А.И. Савенко. – Москва : Генезис, 2010. – 440 с.
163. Савченко О.Я. Без якісного підручника якісна шкільна освіта неможлива / О.Я. Савченко // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – Київ : «Комп'ютер у школі та сім'ї», 1999. – С. 3–6.

164. Салмина Н.Г. Диагностика и коррекция произвольности в дошкольном и младшем школьном возрастах / Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова. – Москва, 1999.
165. Свирдук І.І. Креативний менеджмент: навч. посібник / І.І. Свирдук. – Київ : Центр навчальної літератури, 2012. – 224 с.
166. Семенова И.А. Чувствительность к креативности младших школьников как педагогическая способность учителя : дисс. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / И.А. Семенова. – Самара, 2005. – 218 с.
167. Середа І.О. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.О. Середа. – Тернопіль, 2011. – 18 с.
168. Симерницкая Э.Г. Доминантность полушарий / Э.Г. Симерницкая. – Москва : Изд-во МГУ, 1976. – 340 с.
169. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С.О. Сисоєва. – Київ : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
170. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – Київ : Просвіта, 2001. – 416 с.
171. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посіб. [для студ. вищих навч. закл.] / укл. О.Є. Антонова. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – Житомир: ФОП Левковець Н.М., 2014. – 100 с.
172. Смолькина Т.П. Основные направления развития творческого мышления инженера-педагога / Т.П. Смолькина // Совершенствование технологии профессионально-художественного обучения. – Караганда : Изд-во КАРГУ, 1998. – С. 50–55.
173. Смолькина Т.П. Теория и практика решения творческих задач : учебное пособие / Т.П. Смолькина. – Караганда : Болашак-Баспа, 2001. – 185 с.
174. Современная психология : состояние и перспективы исследования : (Материалы юбил. науч. конф. ИП РАН, 2001 г. по психологии). – Москва : Наука, 2002. – 287 с.
175. Стернберг Р. Модель структуры интеллекта Гилфорда: структура без фундамента / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Основные современные концепции творчества и одаренности / ред. Д.Б. Богоявленская. – Москва : «Молодая гвардия», 1976.
176. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Ф. Вильямса / Е.Е. Туник. – СПб., 2003.
177. Туник Е.Е. Тест Е. Торренса. Диагностика креативности : метод. руководство / Е.Е. Туник. – СПб. : ГП «ИМАТОН», 1998. – 172 с.

178. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / С.К. Турчак. – Ростов-на-Дону, 2007. – 190 с.
179. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – Москва : Педагогика, 1998. – 192 с.
180. Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе / К.К. Урбан // Иностранная психология. – 1999. – № 1. – С. 41–51.
181. Ушачев В.П. Обучение основам творческой деятельности : учеб. пособие / В.П. Ушачев. – Магнитогорск, 1997. – 55 с.
182. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1974. – 401 с.
183. Философский энциклопедический словарь. – Москва, 1983. – С.391.
184. Фриццок В.А. Формування креативності майбутніх учителів музики : дисс.... кандидата пед. наук: спец. 13.00.04 / В.А. Фриццок. – Вінниця, 2004. – 219 с.
185. Фурман Л. Розвивальний підручник : підходи до розуміння і створення / Л. Фурман // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 45–49.
186. Хиллман Дж. Миф анализа / Дж. Хиллман. – Москва : Когито-Центр, 2005. – 268 с.
187. Холодна М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодна. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
188. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – Москва : Изд-во МГУ, 2008.
189. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
190. Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изображений / М. Чиксентмихайи. – Москва : Изд. «Карьера Прес», 2013. – 528 с.
191. Чудновський В.Є. Обдарованість : дар чи випробування / В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич. – Москва : Знання, 1990. – 122 с.
192. Чухман Е.К. Роль искусства в развитии способностей школьников / Е.К. Чухман. – Москва : Педагогика, 1999. – 144 с.
193. Шадріна А.В. Формування креативного потенціалу майбутнього вчителя засобами загальнонавчальних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А.В. Шадріна. – Харків, 2014. – 20 с.

194. Шамова Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. – Москва : Центр «Педагогический поиск», 2001.
195. Эдвард де Боно. Грамотей. Научите себя думать [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно. – Режим доступа : <http://www.gramotey.com>.
196. Эдвард де Боно. Душа и разум. Метод шести шляп мышления [Электронный ресурс] / Эдвард де Боно. – Режим доступа : <http://www.souls-mind.ucoz.ru>.
197. Эдвард де Боно. Латеральное мышление / Э. де Боно; пер. с англ. С. Рысева. – СПб. : Питер Паблишинг, 1997. – 320 с.
198. Эдвард де Боно. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Э. де Боно; пер. с англ. О.К. Тихомирова. – Москва: «Прогресс», 1976. – 141 с.
199. Эдвард де Боно. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. – СПб.: Питер Паблишинг, 1997. – 256 с.
200. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин; под. ред. Д.И. Фельдштейна. – [3-е изд.]. – Москва : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж; НПО «МОДЕК», 2001. – 523 с.
201. Ягудина Т.А. Преемственность в формировании логических суждений у учащихся 4-5 классов в процессе изучения учебного материала: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – Москва : МПГУ, 1994. – 16 с.
202. Яковенко Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.28-43.

Наукове видання

Павленко Віта Віталіївна

**Розвиток креативності
молодших школярів**

Монографія

Дизайн обкладинки – Антонов Є.В.