

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

**Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:
студентка 6 курсу
спеціальності 013 «Початкова освіта»
УЛАЩУК АНДРІАНА ОЛЕКСАНДРІВНА

Керівник: канд. пед. наук, доц. Піц І. І.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С. З.

ЧЕРНІВЦІ – 2021

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. Теоретичні засади розвитку креативності молодших школярів в освітньому процесі	8
1.1. Ретроспективний аналіз проблеми розвитку креативності в науковій літературі	8
1.2. Сутнісна характеристика креативності в понятійному полі категорії «творчість»	20
1.3. Концептуальні засади розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку в освітньому процесі	38
1.4. Характеристика і структура креативних здібностей молодших школярів	45
Висновки до першого розділу	51
Розділ 2. Організаційно-методичне забезпечення розвитку креативності учнів початкової школи в освітньому процесі	53
2.1. Емпіричне дослідження рівнів розвитку креативності учнів початкової школи	53
2.2. Засоби і прийомів розвитку креативності молодших школярів в освітньому процесі	66
2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку креативності учнів в навчально-виховному процесі початкової школи	72
Висновки до другого розділу	82
Висновки	84
Список використаних джерел	87
Додатки	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Творчість як суб'єктна діяльність протягом усього історичного періоду становлення педагогічної науки викликає інтерес, як теоретиків, так і практиків освіти.

Серед пріоритетних стратегій модернізації сучасної освіти залишається спрямованість на розвиток творчого потенціалу школярів як визначальної умови гнучкої адаптації до швидко мінливих реалій соціуму. Актуальність і значимість цього завдання відображається в наукових публікаціях і може бути аргументована фактами державної підтримки багатоаспектних досліджень з проблематики творчості.

Актуальність проблеми розвитку творчої особистості зумовлена, з одного боку, соціально-економічною динамікою і потребами суспільства, необхідністю розробки інноваційних, нестандартних ідей, пошуку ефективних стратегій розвитку всіх соціальних відносин (людина - людина, людина - природа, людина - суспільство, людина - техніка, людина - знакова система, людина - художній образ), з іншого - процесами гуманізації освіти, де центром і цінністю є людина, її здатності та можливості реалізації в сучасному світі.

Творча особистість стає затребуваною суспільством на всіх щаблях її формування. У зв'язку з цим виникає необхідність розвитку прикладної антропології, психокультури, розробки технологій саморозвитку, самоосмислення.

Сучасна теорія творчості знаходиться в стадії становлення, характеризується багатоаспектністю і включає в себе безліч різних теорій, концепцій, теоретичних і емпіричних знань. Незважаючи на ряд істотних відкриттів, узагальнень і спостережень, проблема творчості і, особливо феномен креативності, до теперішнього часу залишається недостатньо дослідженим явищем. Відсутні однозначно інтерпретовані поняття в цій області. До сих пір феномен креативності не має єдиного пояснення і змісту, не визначена психологічна структура креативності, слабо вивчені зв'язок

креативності з іншими властивостями особистості, рівні і особливості генезу, не знайдені надійні способи вивчення і розвитку креативності.

Оновлення сучасної системи освіти, пов'язане з гуманізацією навчально-виховного процесу, обумовлює необхідність створення педагогічних умов для становлення особистості кожної дитини, формування учня як розвиненого суб'єкта навчальної діяльності. Це особливо актуально для початкової ланки шкільного навчання.

Більшість дослідників підкреслюють, що молодший шкільний вік є найбільш сензитивним для розвитку креативності, так як саме в цей період відбувається становлення новоутворень, від яких багато в чому залежить творчий успіх/неуспіх дорослої людини.

Стан досліджуваної проблеми. Дослідження зарубіжних науковців (Дж. Гілфорда, Е. Торранса, Л. Термена, Р. Стернберга, М. Воллаха), вітчизняних психологів (Л. Данилової, П. Гальперіна, З. Калмикової, Д. Богоявленської, А. Пономарьова, В. Тютюнника, В. Дружиніна та ін.) в галузі творчого мислення досить глибоко теоретично обґрунтовані, проте робота над удосконаленням креативності як і раніше є актуальною.

Серед численних сучасних досліджень слід виділити фундаментальні роботи Д. Богоявленської (концепція обдарованості, метод «Креативного поля»), В. Дружиніна (психологія загальних здібностей і креативності), Н. Лейтеса (вікова обдарованість школярів), А. Савенкова (теоретична модель розвитку дитячої обдарованості в освітньому середовищі в контексті інтегративного підходу).

У практиці дитячої психології та педагогіки як і раніше затребувані тести креативності Е. Торренса. У той же час пошук нових підходів призводить до появи різних модифікацій, адаптованих і авторських методик, наприклад «Завершення картинок» (адаптація В. Дружиніна), аналіз способів домальовування (О. Дьяченко, А. Кирилова, С. Чурбанова), використання гри в якості моделі дослідження (В. Дружинін, Є. Єрмакова); креативні тести

Е. Тунік, методики педагогічної діагностики загальної обдарованості молодших школярів А. Савенкова та ін.

Отже, вже в молодшому шкільному віці складаються сприятливі передумови для присвоєння креативних зразків і перетворення власного досвіду творчої діяльності як важливого джерела особистісного зростання і саморозвитку. Разом з тим, незважаючи на багаторічний, стійкий інтерес до означених проблем, ряд наукових аспектів у проблематиці творчості залишається актуальним через маловивченість, неоднозначність або суперечливість поданих даних. Серед них – категорія «креативність в понятійному полі творчості, контекст «розвиток креативності» в цілому, а також «розвиток креативності молодших школярів в педагогічному процесі» зокрема. Сказане зумовило вибір теми нашого дослідження.

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

Виходячи з виділених протиріч, визначено проблему дослідження: як сприяти розвитку креативності молодших школярів у педагогічному процесі?

Традиційна початкова школа, згідно поширеній думці багатьох фахівців, не завжди забезпечує стабільний розвиток креативності і спеціальних творчих здібностей кожного учня. Це, імовірно, залежить від уніфікації програм, підручників, підходів, форм і методів організації навчання і виховання, а також рівня креативності самого вчителя, ступеня регламентованості соціальних та сімейних обставин розвитку дитини.

Недостатня розробленість даної проблеми в теоретичному і практичному плані визначила загальну мету нашого дослідження – теоретичне обґрунтування організаційно-методичного забезпечення розвитку креативності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

Задачі дослідження:

- здійснити ретроспективний аналіз дослідження проблеми розвитку

креативності особистості в теорії і практиці вітчизняних і зарубіжних учених;

- розкрити сутнісну характеристику креативності в понятійному полі категорії «творчості»;
- емпірично дослідити рівень розвитку креативності учнів початкової школи;
- розробити та обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення розвитку креативності учнів в освітньому процесі початкової школи.

Об'єкт дослідження – розвиток креативності молодших школярів.

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення розвитку креативності молодших школярів в освітньому процесі початкової школи.

Методи дослідження. Теоретичні методи: вивчення наукової літератури, фактичних матеріалів, теоретичний аналіз (ретроспективний, порівняльний), описове і графічне моделювання; логічні методи аналізу формування понять. Емпіричні методи: бесіда, тестування, аналіз продуктів творчості, різні види спостережень, педагогічний експеримент (емпіричний).

Теоретичне та практичне значення дослідження. Сформульовано і змістовно аргументовано теоретичні основи розвитку креативності як загальної (первинної, універсальної, самостійної) здатності до творчості з акцентом на мотивацію дитини до саморозвитку, що потенційно значимо для теорії педагогіки початкової школи. Визначено та обґрунтовано місце поняття «креативність» у понятійному полі категорії «творчість» у контексті ієрархічної структури її похідних; запропоновано аспекти у формулюванні вихідних (робочих) визначень досліджуваних феноменів; обґрунтовано умови розвитку креативності молодших школярів у педагогічному процесі (1 група умов пов'язана з особливостями суб'єктів розвитку і саморозвитку; 2 група орієнтована на цілеспрямовану педагогічну діяльність щодо розвитку креативності; 3 група відображає соціальні та сімейні обставини розвитку молодших школярів).

Практична значимість дослідження може бути аргументована результатами розвитку креативності молодших школярів, якщо при організації педагогічного процесу дотримані всі групи умов, включаючи спільно-розділену творчу діяльність дитини і дорослих, просування в зону найближчого розвитку, а також уроки творчої спрямованості, тренінг креативності тощо. Комплекс методичних рекомендацій може мати практичну значимість для вчителів початкових класів та батьків в контексті сімейного творчого виховання дітей.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

1.1. Ретроспективний аналіз проблеми розвитку креативності в науковій літературі

Феноменологія творчості привертала увагу мислителів усіх епох світової культури. Разом з тим загальна проблема творчості в сучасній науці не тільки не втратила своєї актуальності, але, все ще знаходиться в зоні найближчого розвитку психолого-педагогічної науки. Отже, доцільно вивчити історичний контекст досліджуваного феномена.

Судячи з даних інформаційних фондів Каліфорнійського університету, де за період з 1925-1949 рр. відомо всього 6 публікацій, в назвах яких вжито термін «креативність», можна припустити, що в цей період тема була тільки позначена, але ще не стала предметом широкого наукового інтересу.

Деяке зростання числа таких робіт з 1950 по 1954 роки пов'язують з ім'ям Дж. Гілфорда, якого по праву називають «першопрохідцем психології креативності». Американський вчений визначив креативність як універсальну пізнавальну творчу здатність і запропонував диференціювати конвергентне і дивергентне мислення. Конвергентне мислення співвідносилось з інтелектом, який вимірюється за допомогою традиційних психометричних тестів інтелекту. Воно дозволяє вибрати з безлічі альтернативних варіантів єдине вірне рішення. Дивергентне мислення визначається як розбіжне, що йде в різних напрямленнях і орієнтоване на пошук всіляких альтернативних рішень. Саме з дивергентним мисленням і пов'язували феномен креативності. Дослідниками було встановлено, що зв'язок між коефіцієнтом інтелекту і дивергентним мисленням односторонній. При низькому IQ, як правило, не відзначені високі показники дивергентного мислення. Однак високий IQ не гарантує аналогічно високих показників дивергентних здібностей.

У контексті сказаного, типове визначення Ф. Фрімана, що розумова здатність, яка позначається терміном «інтелект» включає крім елементів, зазвичай вимірюваних нашими тестами, деякі інші типи здібностей, які вони навряд чи можуть виміряти».

Отже, успіх концепції Дж. Гілфорда і його прихильників був обумовлений незадоволеністю раніше сформованого розуміння творчих здібностей як максимального вираження загальних і спеціальних здібностей, що в даний час, за словами Д. Богоявленської, ототожнюють із загальною обдарованістю [6, с. 96].

Прихильники запропонованого Дж. Гілфордом твердження (Е. Торндайк, Н. Коган) стверджували, що класичні тести креативності не виявляють чогось нового в порівнянні з тестами IQ.

Е. Торндайк висловив компромісну позицію, стверджуючи, що хоча і нерозумно витрачати багато часу в спробах різко розділити певні якості людини, але, усвідомлюючи, що визначення і розрізнення прагматики потрібні, можна в цілому визначити інтелект як силу хороших відповідей з точки зору істини або факту.

Інтелект розглядався як механізм пристосування, як «здатність до отримання знань і володіння ними», як «здатність набувати здібності».

Л. Терстоун запропонував визначення: «Інтелект – це здатність загальмовувати інстинктивну поведінку на незакінченій стадії його формування і модифікувати його на цій стадії за допомогою спеціальних стимулів, відносно віддалених від тих, які представлені безпосередньо і відчутно» [81, с.130]. Ця суперечка, була розпочата більше тридцяти років тому, так і не завершилася, відзначають Д. Богоявленська, В. Дружинін та ін.

У спробі відновити історичний контекст проблеми, відзначимо, що наукові дослідження в тій чи іншій мірі пов'язані з творчістю і близькими феноменами (здібності, обдарованість, талант) відомі давно. Вже на початку ХХ ст. англійський психолог Ч. Спірмен припустив, що в основі обдарованості лежить особлива «розумова енергія». Г. Уоллес в 1926 році запропонував

виділяти такі стадії творчого процесу, як підготовка, інкубація, осяяння, перевірка [81, с.129].

Прихильники редукції творчих здібностей до інтелекту спираються на емпіричні дані, в тому числі результати багаторічних досліджень Л. Термена і К. Кокс (1921, 1926 та ін.). Автори порівнювали вікові показники набутих знань і навичок у знаменитостей з аналогічними даними вибірки звичайних людей і виявили, що IQ знаменитостей помітно вище середнього (158,9).

З цього факту Л. Термен зробив висновок, що генії — це такі люди, які ще в ранньому дитинстві були включені за даними тестування в категорію високообдарованих. Респонденти, відібрані Л. Терменом, відрізнялися раннім розвитком (рано почали ходити, говорити, читати, писати та ін.) і мали високі інтелектуальні здібності.

Однак, згодом було доведено, що високий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень. Відсутність однозначного зв'язку між інтелектом і креативністю стало основою двох дослідних підходів. Їх можна позначити як особистісно-мотиваційний і психометричний.

У підсумку, з цього часу намітилася тенденція диференціації наслідків проблематики творчості на два напрямки — в галузі творчого мислення і креативності, як загальної здатності до творчості.

Названі тенденції, мабуть, послужили стимулом для різкого стрибка публікацій з проблеми креативності в другій половині 60 - х рр. (1965-1969 — 380 публікацій).

У роботах Р. Стернберга проблематика відповідності між креативністю та інтелектом набуває практичний рівень. На думку вченого, для творчості важливі аналітичний, синтетичний і практичний види інтелектуальної активності. Аналітична складова інтелекту — це здатність вибирати оригінальні ідеї і оцінювати їх з точки зору практичності і перспективності. Синтетична складова — це здатність інтегрувати елементи в єдину систему, а також вміння бачити проблему цілком, у всіх її взаємозв'язках. Практична складова інтелекту — це здатність реалізовувати свої ідеї на практиці, а також

переконувати інших людей в цінності тієї чи іншої ідеї, вміння заражати їх своєю впевненістю в її перспективності.

Е. Торренс (1962) для опису взаємозв'язку між інтелектом і креативністю запропонував використовувати «теорію порогу». Він припустив, що до порогового рівня IQ (близько 115 - 120 балів) інтелект і креативність утворюють єдиний фактор. Однак у міру подальшого збільшення інтелекту креативність і інтелект виступають як незалежні фактори. Е. Торренс (1964; 1967) неодноразово підкреслював, що увагу в першу чергу заслуговує сам процес творчого мислення, ніж його продукти.

Ф. Баррон (1969), Ф. Фрімен (1968) також виявили, що креативність та інтелектуальність пов'язані до певного рівня, вище якого креативність є незалежною змінною.

У підсумку, ця концепція отримала назву «теорії порогу» або «теорії розгалуження». Об'єктом тестування стають інтелектуальна обдарованість і продуктивність, з одного боку, і творча обдарованість і продуктивність — з іншого. Для останньої виділяються інші параметри: «швидкість думки (кількість ідей, що виникають в одиницю часу), гнучкість думки (здатність перемикатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здатність виробляти ідеї, що відрізняються від загальновизнаних поглядів), допитливість (чутливість до проблем в навколишньому світі), здатність до розробки гіпотези, іррелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу), фантастичність (повна відірваність відповіді від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією)» [16]. Ці параметри і складають одну з п'яти розумових операцій кубічної моделі Дж. Гілфорда «дивергентне» мислення (1950; 1967).

У 1960-ті роки Дж. Гетцельс і Р. Джексон (1967) опублікували дані, які також свідчили про відсутність кореляції між показниками інтелекту і «креативності». Співвідношення цих двох характеристик піддалося ретельному факторно-тестологічному аналізу.

Характерно протиставлення інтелекту та інтелектуальної обдарованості, з одного боку, і креативності і творчої обдарованості – з іншого.

В останні десятиліття минулого століття теорію Дж. Гілфорда в США і Західній Європі витісняють полімодальні концепції (Р. Стернберг, Дж. Рензулли, К. Хеллер). Це крок вперед в розумінні творчості, оскільки на зміну відомості її до одного елементу, фактору приходить складний комплекс. У теоретичному плані результат складання факторів презентований зоною їх перетину, в методичному плані – це, як і раніше, якась сума результатів. Таким чином, на думку більшості фахівців, за рамки поелементного аналізу ці теорії також не виходять.

За результатами дослідження проблеми тестування креативності в США, різкий стрибок робіт з даної теми припадає на другу половину 60-х рр. (1965-1969 – 380 публікацій). Кількість публікацій продовжує збільшуватися і досягає першого піку в другій половині 70-х рр. (1975-1979 – 485 заголовків) [16].

Далі, після невеликого зниження в кінці 80-х рр., знову спостерігається різкий зліт, який досяг другого піку в першій половині 90-х рр. (1990-1994 – 691 робота).

Разом з тим, за оцінками Р. Стернберга, це всього лише 0,5% статей в «Psychological Abstract» (з 1975 по 1995 рік), які мали відношення до проблеми креативності.

З того моменту до теперішнього часу інтерес падає (в останнє п'ятиріччя XX століття зареєстровано всього 613 робіт). Створено два спеціалізовані журнали: «Журнал креативної поведінки» (1967) та «Журнал досліджень креативності» (1989). У підсумку, можна виділити два піки публікацій зі словом «креативність»: 1975-1979 роки – 1230 роботи і 1990-1994 роки – 1917 робіт [16].

Сучасні дослідження творчих здібностей в програмі Американської психологічної асоціації розміщені під рубрикою «Психологія мистецтва». І хоча дослідження креативності активно ведуться ось уже кілька десятиліть,

накопичені дані не стільки прояснюють, скільки заплутують розуміння цього явища. Досить сказати, що ще сорок років тому було описано понад 60 визначень креативності, а до теперішнього моменту їх вже неможливо порахувати. При цьому окремі науковці відзначають, що процес усвідомлення того, що таке креативність, сам вимагає креативної дії.

В цілому, проблема взаємин між показниками інтелекту і креативності до теперішнього часу залишається актуальною, значущою, але при цьому – дискусійною психолого-педагогічною проблемою.

У 50-ті роки сформувалося прагнення виділити деяку специфічну здатність до творчості, що не зводиться лише тільки до інтелекту [17].

Розведення феноменів творчості і високого рівня розвитку інтелекту концептуально обґрунтовано у вітчизняній психології саме Я. Пономарьовим (1964), підкреслює Д. Богоявленська [6].

Ряд авторів (В. Крутецький, Н. Лейтес, В. Юркевич) відзначають серед головних характеристик швидкість і точність виконання розумових операцій, обумовлених стійкістю уваги і оперативної пам'яті, сформованість навичок логічного мислення, швидкість і оригінальність вербальних асоціацій, виражену установку на творче виконання завдань, розвиток творчого мислення і уяви, вміння характеризувати і класифікувати інформацію, здатність до «зчеплення» і «розчеплення», «метафоричність» мислення тощо.

На думку Д. Богоявленської, здатність до творчості визначається специфічною особистісною структурою, що дозволяє людині виходити за межі заданої проблеми. Отже, творчість – це ситуативно нестимульована активність або вихід за межі заданої ситуації. Дану точку зору представляє С. Яголковський.

У вітчизняній психології прихильники точки зору на творчість як продукт, роблять акцент на новизні, оригінальності. В цьому випадку творча діяльність протиставляється репродуктивній. Разом з тим деякі дослідники не відзначають принципових відмінностей між продуктивною і репродуктивною діяльністю, особливо з боку суб'єкта творчого акту, а також з боку процесу

творіння (А. Брушлінський, Л. Гурова). Реалізація такого підходу передбачає пошук критеріїв «творчості». Останню пов'язують з появою нових перцептивних образів, знань, цілей і смислів, способів дій, пізнавальної мотивації, оригінальності продукції, легкості створення нових образів. Разом з тим єдиний психологічний критерій продуктивності і творчості не описаний, – підкреслює Є. Єрмакова.

Таким чином, багатоплановість досліджень проблематики творчості призводить до полярності поглядів. Ряд дослідників стверджує, що креативні процеси в певних межах можуть бути алгоритмізовані та технологізовані. І. Калошина вводить поняття нормативної творчої діяльності, яка піддається процесам навчання і управління за допомогою спеціальних прийомів, що виконують функцію побудови нової онтології: встановлення взаємозв'язку між явищами, розгляд предмета з різних точок зору, абстракція, узагальнення, аналіз та ін.

Виділення в якості одиниці аналізу творчості його вищої форми – інтелектуальної активності (ситуативно не стимульованої продуктивної діяльності) як властивості особистості, інтегрує когнітивну і особистісну сфери, де абстракція однієї зі сторін неможлива, дозволяє нам вивчати і адекватно ідентифікувати її в рамках одного психодіагностичного методу. Водночас передбачення інтелектуальної активності як системоутворюючого чинника відкриває новий рівень розгляду проблеми детермінації творчого процесу.

Дискусії в контексті проблематики творчості набувають особливої гостроти в питаннях вимірювання даного феномена. І це ще одна серйозна проблема, по якій до теперішнього часу не досягнутий консенсус серед дослідників як в нашій країні, так і за кордоном.

Спочатку найбільший успіх у вимірі креативності відводили концепції Дж. Гілфорда. Популярності цієї концепції сприяли розроблені на її основі тести на креативність, які були прості в застосуванні і давали можливість групового тестування. Їх головна перевага, на думку Д. Богоявленської,

полягає в спробі зняття обмежень в дослідженні творчого потенціалу особистості, властивих методу проблемних ситуацій і тестів на IQ. Однак їх валідність все більш піддається критиці, оскільки високі показники по тестах можуть мати різну природу (порушення селективного процесу, механізми компенсації та психологічного захисту) [26, с.298].

Х. Трик (1968) у фундаментальному огляді досліджень творчості США критично зауважує, що моделлю, за якою повинні будуватися методи вимірювання «креативності», повинні бути не тести, а акти творчості самі по собі, як це буває зазвичай у позатестових ситуаціях. Автор слідом за Х. Гутманом задається питанням, як творчість – спонтанний процес – можна вивчати стимульно-реактивними методами? [82]

Д. Богоявленська, розмірковуючи з цього приводу, зауважує, що зазвичай наука під тиском соціального замовлення, що вимагає діяти тут і зараз (прикриваючись постулатом відносності істини), обходиться готовими на даний момент засобами і уявленнями [6, с.5].

Критикуючи існуючі тести креативності, Д. Богоявленська підкреслює той факт, що в тестах спостерігається певна кількість неординарних відповідей ніяк не пов'язаних з механізмами творчості. Тому часто фіксуються високі показники креативності у дітей зі зниженим інтелектом і високим мотивом досягнень, які швидше говорять про компенсаторний механізм і психологічних захист [6, с.74].

Не забезпечене адекватним дослідницьким інструментом тестування креативності впало в непереборну кризу, підкреслює також І. Сусоколова. Дослідник зауважує, що дана проблема присутня і в зарубіжній науці. Так, у своїй роботі Р. Стернберг (1997) висловлює критичні зауваження щодо концепції Дж. Гілфорда, називаючи його модель структури інтелекту «структурою без фундаменту» [26].

Пошук вирішення проблеми ідентифікації творчості, мабуть, нереально обмежувати тільки тестуванням. Необхідний моніторинг, якісний аналіз процесу розвитку дитини.

З метою діагностики творчих здібностей Д. Богоявленською (1969) був розроблений метод «креативне поле», який дозволяє аналізувати результати за двома параметрами: здатності до навчання (оволодіння новою діяльністю, що задається в експерименті) і прояву творчих здібностей як пізнавальної самодіяльності-здатності нестимулюючого виходу на відкриття закономірностей, імпліцитно існуючих в системі експериментальних завдань. Валідність експериментально доведена на понад 7500 випробовуваних різних професій і вікових груп (від 5 до 80 років). Надійність методик, побудованих за принципом «Креативного поля», підтверджена в декількох циклах досліджень за трьома релевантними методиками [26, с.248].

Метод «Креативного поля», розроблений цілеспрямовано для наслідування феномену розвитку діяльності з ініціативи самого суб'єкта діяльності, отримав широке застосування для ідентифікації обдарованості. Аналіз обдарованості ставить проблему зв'язку з творчістю як закономірним її результатом, - підкреслює Д. Богоявленська [6].

У наукове обіг вводиться поняття «загальна обдарованість» (В. Штерн). Прихильники інтегративного підходу розглядають обдарованість не як особливе поєднання рівнів розвитку окремих функцій, а як інтегративну особистісну характеристику.

Обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом життя, яка окреслює перспективу досягнення особистістю більш високих результатів в одному або кількох видах діяльності у порівнянні з іншими особистостями. Система має на увазі процес інтеграції, тобто ціле володіє новою властивістю в порівнянні з властивістю її компонентів. У цьому визначенні акцент ставиться на слові «можливості», оскільки у нас немає однозначності у наступному питанні: «обдарованість» проявляється в досягненнях або є лише їх можливістю. Однак судять про дитячу обдарованість знову ж з досягнень даної дитини, зауважує Д. Богоявленська.

Дане визначення дозволяло «відійти від життєвого уявлення про обдарованість як кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості» [6, с.186-188].

Очевидно, що запропонований контекст далі дозволяє розглянути співвідношення феноменів наступного рівня: обдарованість, талант, геніальність, – в порівнянні з «креативністю» в історичному контексті і сучасному розумінні.

Звернемося до понять: «креативність» і «обдарованість». Примітно, що в їх характеристиці є діаметрально протилежні позиції. Ряд вчених розглядає креативність як більш широке поняття в порівнянні з обдарованістю. Розділяючи дану позицію, А. Савенков підкреслює: обдарованість – всього лише потенціал, що може привести до успіху, а може і не реалізуватися. Саме тому в суспільстві цінується не сама обдарованість, а те, чого досягла та чи інша людина.

Своєрідним ілюструванням сказаного є прийнята диференціація обдарованості на такі види: психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна і духовна обдарованість.

Американський психолог С. Тейлор виділив вісім видів креативної обдарованості.

Згідно з іншою точкою зору, креативність (як більш вузьке поняття) сама є складовою різних видів обдарованості. Існуюче вплив на загальну і творчу обдарованість є результатом констатації того факту, що самі по собі здібності ще не тотожні творчому потенціалу людини.

Творча обдарованість, наприклад, визначається тими теоретичними конструктами, на яких базується саме розуміння творчості (Н. Лейтес) [44]. Інтелектуальна обдарованість – це стан індивідуальних (в першу чергу розумових) психологічних ресурсів, який забезпечує можливість творчої інтелектуальної діяльності (Н. Зоткін). Причому, для кожного виду обдарованості характерне своє розуміння і відповідні методи діагностики

креативності. Словом, креативність, як підкреслює Н. Лейтес, – одна з найважливіших характеристик обдарованості.

Таким чином, дискусійними залишаються питання про те, чи є креативність стороною, компонентом розумової обдарованості (як і інших видів обдарованості) або ж її слід розглядати як самостійний, особливий вид обдарованості. Існує і точка зору, згідно з якою власне обдарованість – це і є творча обдарованість. Зокрема, Д. Богоявленська, підкреслює, що поняття «обдарованість» і «творча обдарованість» вона розуміє як синоніми. Таким чином, «творчу обдарованість» вчена не розглядає як особливий, самостійний вид обдарованості, а розглядає її як характерну для будь-якого видудіяльності. Умовно кажучи, «творча обдарованість – це характеристика не просто вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але її розвитку з ініціативи суб'єкта діяльності, вона результат позиції суб'єкта діяльності – самочинного і самодостатнього» [6].

Вимовляючи словосполучення «обдаровані діти», А. Савенков підкреслює, що існує особлива група дітей, яка якісно відрізняється від однолітків. У спеціальній літературі багато пишуть про їх винятковість. Зовсім інший аспект проблеми висвітлюється при іншому використанні слів «обдарованість» і «діти». Поміняємо їх місцями, і перед нами вже не просто нове словосполучення «дитяча обдарованість», а принципово інша психолого-педагогічна проблема. У цьому сенсі обдарованість постає вже не як винятковість, а як потенціал, наявний у кожного.

Н.Булка пропонує виходити з того, що креативність як обдарованість не статична, а динамічна характеристика, яка знаходиться в постійному русі, в розвитку, а тому безперервно змінюється [9]. Перевага даного динамічного підходу автор вбачає в тому, що ідея обдарованості позбавляється нальоту елітарності [9].

Проблемі обдарованості, її видам присвячені деякі роботи таких відомих психологів, як Л. Виготський (динамічна теорія обдарованості), Б. Теплов (спеціальні здібності). С. Рубінштейн свого часу писав, що загальну здатність

часто позначають терміном «обдарованість»; а в зарубіжній літературі її зазвичай ототожнюють з інтелектом.

Б. Теплов прийшов до висновку, що велику роль в успішному здійсненні будь-якої діяльності відіграють деякі моменти загального характеру (уява, воля і т.д.), він вважав, що для підвищення рівня розвитку здібностей необхідно удосконалити методи навчання. Видатний вчений заперечував «вузький інтелектуалізм» в уявленнях про обдарованість. Обдарованість, згідно Б. Теплову, – комплексне, синтетичне поняття, якісно-своєрідне поєднання здатностей.

Якщо під загальною обдарованістю, пише Т.Капканець, «розуміти сукупність всіх якостей людини, від яких залежить продуктивність її діяльності, то в неї включаються не тільки інтелект, але і всі інші властивості і особливості особистості, зокрема емоційної сфери, темпераменту, емоційна вразливість, тонус, темпи діяльності і т. д.» [40]. Автор відзначає перспективність «робочої концепції обдарованості» (розробники Б. Богоявленська, В. Шадриков, 1998), яка дозволить орієнтуватися в сучасному підході до обдарованих дітей.

Отже, в наукових роботах обдарованість розглядається як цілісна характеристика, об'єднання здібностей в систему, «системна якість» людини, інтегральний прояв здібностей з метою діяльності, відзначається висока питома вага вікового фактора в ознаках обдарованості.

До теперішнього часу більшість дослідників поділяють думку про існування різних видів обдарованості, креативності, загальних і творчих здібностей, що володіють своєю специфікою. Це не могло не відбитися на методах, методиках, процедурах їх діагностики, ідентифікації та розвитку.

Таким чином, отримані теоретичні результати в процесі дослідження історичного контексту проблематики творчості дозволяють принципово перейти до дослідження змісту поняття креативності та його дефініцій

1.2. Сутнісна характеристика креативності в понятійному полі категорії «творчість»

Структура і зміст понять: «творчість», «загальні та спеціальні здібності», «творчі здібності», «креативність», а також їх похідних, до теперішнього часу залишаються предметом наукових дискусій. Причому обговорюється не тільки коректність вживання термінів, а й різночитання у визначеннях самих феноменів, позначених зазначеними термінами.

Разом з тим якість наукового дослідження багато в чому залежить від ступеня теоретичного осмислення вихідного понятійного апарату.

Отже, перш за все, необхідно обмежити термінологічне поле, в контексті якого розглянути ієрархію взаємопов'язаних понять і сформулювати вихідні робочі визначення стосовно теми магістерської роботи.

Творчість.

У психолого-педагогічній літературі значення творчості в педагогічній діяльності – незаперечний факт (В. Давидов, В. Загвязінський, Н. Осухова та ін.).

Творчість – взагалі унікальне надбання і одне зі специфічних видів і найважливіших якостей особистості, її усвідомлена діяльність, спрямована на перетворення природного і соціального світу.

При характеристиці даного феномена слід орієнтуватися на розуміння творчості в широкому і вузькому сенсі. «Творчість – у прямому сенсі – є творення нового... Але поняття творчості передбачає особистий початок і відповідне йому слово вживається переважно в застосуванні до діяльності людини. У цьому загальноприйнятому сенсі творчість – умовний термін для позначення психічного акту, що виражається у втіленні, відтворенні або комбінації даних нашої свідомості, в новій формі, в області абстрактної думки, художньої та практичної діяльності...», – йдеться в в Енциклопедичному Словнику Брокгауза і Ефрона.

Ця характеристика творчості, на погляд А. Мурашова, має глибокий психологічний сенс: особистісний і процесуальний. «По-перше, творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. По-друге, вивчення цих властивостей особистості вказує на важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потреби особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх творчих можливостей» [52].

Разом з тим, через відсутність наукової диференціації феномена творчості відбувається те, що термін «творчий» стає застосовне майже до будь-якого процесу діяльності, крім вузького кола вкрай автоматизованих дій [6]. Поширені визначення даного поняття, згідно Д. Богоявленської, не відображають повною мірою сутнісну характеристику творчості. Як зазначає автор, не тільки в буденній свідомості, але і в науковій літературі широко поширене визначення творчості не по процесуальній стороні — механізму, а по результату — продукту (створення нового). Однак «визначення творчості за критерієм створення нового — це визначення творчості за його феноменологією, лише за її проявом» [6].

Прихильність до творчості — вищий прояв активності людини, здатність створювати щось нове, оригінальне, вона може виступати в будь-якій сфері людської діяльності. Творчість в найширшому сенсі — взаємодія, що веде до розвитку (Я. Пономарьов).

Д. Богоявленська, А. Матюшкін та інші вчені в широкому контексті визначають творчість як вихід за межі вже наявних знань.

Згідно, В. Бехтереву творчість слід розглядати і з рефлексологічної точки зору як «творення чого-небудь нового» в ситуації, коли проблема-подразник викликає утворення домінанти, навколо якої концентрується необхідний для вирішення запас минулого досвіду.

Не менш важливий аксіологічний аспект. Так, Д. Богоявленська солідарна з М. Бахтіним, представником гуманітарного підходу, який

стверджував, що «творчість не зводиться до техніки роблення, а є духовно-моральним зарядом до дії» (М. Бахтін, 1975).

Здатність особистості до ситуативно не стимульованої продуктивної діяльності – це не просто прояв абстрактного пізнавального інтересу, а моральна інтенція. Однак, незважаючи на, здавалося б, гуманітарний аспект аналізу проблеми, він дозволяє розглядати описаний процес в якості безпосереднього операційного «психологічного наповнення» понять творчості та обдарованості [53].

«Творчий», на думку Д. Богоявленської, більш широкий термін, ніж термін «креативний». Разом з тим креативність – це не те ж саме, що високий рівень інтелекту (Д. Богоявленська, В. Дружинін, Н. Лейтес та ін).

Психологи гуманістичного напрямку (Г. Олпорт і А. Маслоу) вважали, що початкове джерело творчості — мотивація особистісного зростання, що не підкоряється гомеостатичному принципу задоволення; за А. Маслоу – це потреба в самоактуалізації, повної і вільної реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей.

Р. Ассаджіолі вважав творчість процесом сходження особистості до «ідеального Я», способом її саморозкриття.

Деякі дослідники вважають, що для творчості потрібна мотивація досягнень, на думку інших, що вона блокує творчий процес. Так, А. Матюшкін на підтримку першого з названих вище тез на основі емпіричних даних робить висновок про перевагу в нашій країні серед творчих працівників не мотивації зростання (пізнавальної та самоактуалізації), а саме мотивації досягнень.

Деякі вітчизняні вчені дотримуються думки, що творчість завжди жорстко пов'язана з певним видом діяльності. Словом, не можна стверджувати про творчість взагалі, є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість та інші види. Інші фахівці, навпаки, стверджують, що природа творчості єдина, здатність до творчості універсальна.

Існує погляд, що головними особистісними якостями креативу, логічно вважати незалежність, орієнтацію на особисті цінності, а не на зовнішні

оцінки. Таких людей зазвичай називають творчими особистостями. Вчені ведуть пошук інтегрального показника, що характеризує творчу особистість. У цьому контексті насамперед досліджуються реальні та потенційні здібності.

Здібності.

Розрізняють загальні і спеціальні здібності, а також загальні творчі та спеціальні творчі здібності особистості. Виникає питання, як співвідносяться між собою дані поняття?

У широкому історичному контексті склалися дві теорії: теорія вроджених здібностей (Френсіс Гальтон, кінець 19 ст.) і теорія формованих здібностей. Згідно з останньою, здібності не дані від народження, вони розвиваються в процесі життя людини. Разом з тим теорія формування здібностей не заперечує опосередкованого впливу спадкового фактора. Цей вплив на розвиток здібностей здійснюється в процесі навчання і діяльності.

Таким чином, теорія формованих здібностей розглядається як методологічна підстава для організації навчально-виховного процесу.

Психічний розвиток дитини пов'язують, перш за все, зі становленням її здібностей (А. Запорожець, Л. Венгер). Виділяючи тенденцію інтерпретації пізнавальних здібностей, Л. Венгер підкреслював, що останні не тільки є результатом культурно-історичного розвитку людини, а й дозволяють дитині самостійно взаємодіяти з культурою.

Термін «здатність» має в українській мові кілька значень: 1) природне обдарування, 2) можливість, вміння що-небудь робити.

У філософському словнику «здібності – психічні властивості особистості, що регулюють її поведінку і служать умовою її життєдіяльності», і далі: під здібностями в особливому сенсі розуміють «комплекс психічних властивостей людини, що робить її придатною до певного, історично сформованого виду професійної діяльності» [59].

У словниках терміни «здатний», «обдарований», «талановитий» нерідко вживаються як синоніми і позначають ступінь вираженості здібностей. Так, у

тлумачному словнику Даля «здібний визначається як придатний або схильний до чого-небудь, тобто через співвіднесення з успіхами в діяльності» [59].

У вітчизняній психології спроба класифікувати здібності пов'язана з іменами С.Рубінштейна.

С. Рубінштейн під здібностями розумів «складне синтетичне утворення, яке включає в себе цілий ряд даних, без яких людина не була б здатна до якоїсь конкретної діяльності, і властивостей, які лише в процесі певним чином організованої діяльності виробляються» [60]. Вчений підкреслював, що процес розвитку здібностей людини є процес розвитку людини.

Здібності, згідно Б. Теплову, не зводяться до навичок і вмінь і відрізняють одну людину від іншої успішністю виконання певної діяльності.

Б. Теплов виділив три ознаки здібностей:

- «здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої;
- здібності – це тільки ті особливості, які мають відношення до успішності виконання діяльності або декількох діяльностей;
- здібності незвідані до знань, умінь і навичок, які вже вироблені у людини, хоча і обумовлюють легкість і швидкість придбання» [62].

Отже, з одного боку, здібності створюються в діяльності, висловлюють міру освоєння, є умовою успішності її виконання і проявляються в таких динамічних характеристиках діяльності, як швидкість, глибина, легкість і міцність освоєння її засобів і способів.

З іншого боку, успішність реалізації діяльності визначається поєднанням здібностей, які є своєрідними у кожної людини і характеризують її як особистість.

По відношенню до різних видів діяльності розмежовують загальноінтелектуальні і спеціальні здібності, а також загальні і спеціальні здібності. Останні дотримуються тієї точки зору, що інтелектуальні (розумові) здібності пронизують всі інші види здібностей. Аргумент, який висувають

опоненти, полягає в наступному: спеціальними (наприклад, художніми або музичними здібностями) можуть володіти інтелектуально нерозвинені люди.

У контексті сказаного доречно згадати теорію множинності видів інтелекту Ховарда Гарднера, згідно з якою не існує якогось єдиного інтелекту: є, принаймні, сім їх видів. Кожен з них незалежний від інших, функціонує як окрема система за своїми власними правилами і володіє особливим статусом в силу свого походження. Так, в еволюційному розвитку людства музичний інтелект вважається більш давнім, ніж інші.

Загальні здібності забезпечують відносну легкість і продуктивність в оволодінні знаннями і здійсненні різних видів діяльності; спеціальні здібності — це система властивостей особистості, які допомагають досягти високих результатів в будь-якій галузі діяльності, пише І. Серeda [69].

Спеціальним здібностям присвячено безліч досліджень в історії вітчизняної психології, педагогіки, акмеології. Відомі роботи Б. Теплова про музичні здібності, К. Платонова — про льотні здібності, Н. Левітова, Н. Кузьміної про педагогічні здібності, В. Киреєнко про образотворчі здібності, Л. Уманського про організаційні здібності, В. Крутецького про математичні здібності та ін. Л. Уманський (1967), вивчаючи здібності до організаторської діяльності, виділив в їх структурі 18 типових якостей, властивостей особистості. Серед них: здатність «заряджати» своєю енергією інших людей, активізувати їх, практично-психологічний розум, психологічна вибірковість, критичність, психологічний такт, самостійність, спостережливість, самовладання, витримка, товариськість, наполегливість та ін. [69]. Питання про структуру здібностей і механізми їх розвитку розкриваються в роботах Л. Виготського, Б. Ананьєва, С. Рубінштейна.

С. Рубінштейн, вивчаючи структуру здібностей, стверджував, що «до складу кожної здатності, що робить людину придатним до виконання певної діяльності, завжди входять деякі операції або способи дії, за допомогою яких ця діяльність здійснюється..., ядро здатності — це ті психічні процеси, за

допомогою яких ці операції, їх функціонування, регулюються, забезпечуючи якість цих процесів» [22].

Поділяючи ідеї Л. Виготського, Б. Ананьєва, С. Рубінштейна і розглядаючи здібності з позицій системного підходу як властивості функціональних систем, що реалізують психічні функції, що мають індивідуальну міру вираженості і проявляються в успішності і якісному своєрідності освоєння і реалізації діяльності, В. Шадриков виділяє в структурі здібностей функціональний і операційний компоненти. Звернення до операційних механізмів дозволяє розглядати здібності як психічні функції і психічні процеси одночасно, і розвиток здібностей представляється через розвиток психічних функцій і процесів. Аналіз здібностей сприйняття, мнемічних здібностей показує, що в якості операційних прийомів виступають загальні розумові операції аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, абстракції. Мислення включено в процес реалізації психічних функцій сприйняття, пам'яті та ін. У свою чергу психічні функції виступають в ролі операційних механізмів мислення, при цьому в мисленні окремі пізнавальні здібності інтегруються, проявляються системно в режимі взаємодії. Якщо використовувати при аналізі в якості вихідної іншу пізнавальну здатність, то неважко показати, що вже мислення буде виступати в ролі одного з операційних механізмів, відзначають вчені. Так, згідно Б. Ломову, дослідження психічних процесів (або функцій) показують їх нерозривний зв'язок і взаємопереходи.

В цілому, здібності розглядаються в психології по-різному:

- здібності і задатки не розрізняються;
- задатки – психофізіологічні передумови здібностей;
- здатність є ансамбль властивостей, що включають емоційно-вольові особливості і систему відносин;
- здатність – це певна сукупність знань;
- здатність – можливість, передумова діяльності, успішності її виконання;

- здатність є властивість функціональних систем, що реалізують психічні функції [24].

У підсумку, склалося наступне узагальнене визначення: здатність – це системна якість психічної функціональної системи, що визначає її продуктивність і має індивідуальну міру вираженості (В. Шадриков).

Загальні здібності – це індивідуальні особливості особистості, що забезпечують успішність оволодіння загальними знаннями і реалізації різних видів діяльності. Прикладами загальних здібностей є інтелектуальні, трудові, пізнавальні (здібності до навчання) та інші.

Спеціальні здібності – це індивідуальні особливості особистості, що забезпечують успішність оволодіння спеціальними знаннями і здійснення певної діяльності. Наприклад, до спеціальних здібностей віднесені: художні, літературні, математичні, педагогічні, організаційні, технічні. Наприклад, до основних властивостей художніх здібностей як спеціальних зараховують: творчу уяву і мислення; властивості зорової пам'яті, що забезпечують створення і збереження образів; розвинені естетичні почуття, що проявляються в емоційному ставленні до сприйманого; волюві якості, що дозволяють реалізувати задуми в життя.

Кожна спеціальна здатність має свою структуру, в якій розрізняють провідні і допоміжні властивості. Наприклад, властивостями літературних здібностей є: специфіка творчої уяви і мислення; яскраві, наочні образи пам'яті, почуття мови, розвиток естетичних почуттів.

Для педагогічних здібностей провідними є: педагогічний такт, спостережливість, любов до дітей, потреба в передачі знань.

Отже, здібності розрізняються за якістю, широтою, своєрідністю їх поєднання (структурі) і ступеня розвитку. Якість здібностей визначається тією діяльністю, умовою успішного виконання якої вони є. Про людину зазвичай говорять не просто, що він здатний, а уточнюють, до чого здатний, тобто вказують якість його здібностей.

За якістю здібності діляться на математичні, технічні, художні, літературні, музичні, організаторські, спортивні та інші.

За широтою розрізняють загальні і спеціальні здібності. Як зазначалось вище, спеціальні здібності є умовами, необхідними для успішного виконання будь-якого одного конкретного виду діяльності. Це, наприклад, музичний слух, музична пам'ять і почуття ритму у музиканта; «оцінка пропорцій» у художника, педагогічний такт вчителя та ін.

Загальні здібності, підкреслюють Д. Богоявленська та інші вчені, затребувані при виконанні різних видів діяльності. Наприклад, така здатність, як спостережливість, необхідна і художнику, і письменнику, і лікарю, і педагогу; організаторські здібності, розподіл уваги, критичність і глибина розуму, хороша зорова пам'ять, творча уява повинні бути притаманні людям багатьох професій. Тому і прийнято перераховані здатності називати загальними. Найзагальнішою і в той же час найголовнішою здатністю людини є аналітико-синтетична здатність. Завдяки ній людина розрізняє окремі предмети або явища в складному їх комплексі, виділяє головне, характерне, типові, вловлює саму суть явища, об'єднує виділені моменти в новому комплексі і створює щось нове, оригінальне. Письменник, наприклад, спостерігаючи різних людей в різних ситуаціях, виділяє типові їх властивості, вловлює в їх характері, вчинках і діяльності риси майбутнього персонажа і, узагальнюючи ці риси, створює типовий образ [6].

Ідею існування загальних і спеціальних здібностей можна обґрунтувати загальноприйнятим фактом дисинхронії – нерівномірності розвитку окремих здібностей і особистісних властивостей [6].

Здібності людини формуються на базі задатків в процесі визначеної діяльності. Задатки як вроджені фізіологічні особливості людини є передумовами формування і розвитку здібностей. Прикладом таких особливостей можуть бути своєрідності будови мозку, органів почуттів та ін. Вищими якісними рівнями розвитку здібностей зазвичай називають талант і геніальність.

Отже, якщо здатність є індивідуальна характеристика особистості, особливе і неповторне, що властиво одній людині на відміну від іншого, то очевидно існування різноманітних видів здібностей і їх різновидів у різних людей.

Виділяють наступні рівні здібностей:

- 1) репродуктивний (забезпечує високе вміння засвоювати знання, опановувати діяльністю);
- 2) творчий (забезпечує створення чого-небудь нового, оригінального, нестандартного).

Творчий рівень логічно розглянути в контексті творчих здібностей, щодо яких в науці також існують різні підходи.

Г. Айзенк ввів поняття «загального інтелекту», що представляє собою сукупність різноманітних здібностей. Рівень розвитку кожної здатності визначається рівнем розвитку загального інтелекту. Творчі здібності розуміються ним як вищий рівень загального інтелекту [2].

Безглуздо говорити про якісь «творчі здібності» на відміну від просто здібностей, підкреслює Д. Богоявленська (1976, 1980, 1981). Вона характеризує творчі здібності як здатність до розвитку діяльності з ініціативи самого суб'єкта діяльності.

Як підкреслює автор, розгляд творчої здатності в якості особливої, самостійної обдарованості, відповідальної за творчі досягнення людини, базується на ряді вихідних протиріч в самій природі здібностей і творчості. Ці протиріччя знаходять відображення в парадоксальній феноменології: людина з високими здібностями може не бути творчою, і, навпаки, нерідкі випадки, коли менш навчена і навіть менш здібна людина є творчою.

При цьому ніяка окрема здатність не може бути достатньою для успішного виконання діяльності. Треба, щоб у людини було багато здібностей, які перебували б у сприятливому поєднанні [26, с.130].

В даний час існують експериментальні дані, які дозволяють розглядати творчі здібності як прагнення вийти за межі існуючої проблеми.

Згідно з дослідженнями В. Дружиніна, до проблеми творчих здібностей існує як мінімум три основних підходи, сутність яких в наступному.

1. Творчих здібностей, як таких, немає. Інтелектуальна обдарованість є необхідною, проте недостатньою умовою творчої діяльності особистості людини. Провідну роль в детермінації творчої поведінки виконують мотивації, цінності, особистісні риси. До числа головних рис творчої особистості можна віднести когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях.

Окреме місце займає, ідея Д. Богоявленської, яка пропонує поняття креативної активності особистості, тим самим вважаючи, що ця активність обумовлена певною психічною структурою, властивою креативному типу особистості. Творчість, на думку автора, є «ситуативно несуттєвою активністю, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип особистості притаманний усім новаторам, незалежно від роду діяльності: художникам, музикантам, винахідникам та ін.» [6].

2. Творча здатність, тобто креативність виступає самостійним фактором, яким не залежить від інтелекту. Ця теорія говорить, що між рівнями інтелекту та креативності є невелика кореляція. Іншими словами, не існує креативних особистостей з низьким інтелектом, проте існують інтелектуали з низьким рівнем креативності. Вчені вважають, що для кожної професії існує найнижчий граничний рівень розумового розвитку. Люди з IQ нижче даного рівня не в змозі оволодіти цією професією, проте якщо рівень IQ вище зазначеного рівня, то доведеного зв'язку між рівнем інтелекту і рівнем досягнень немає. Основоположну роль у визначенні успішності діяльності відіграють особистісні цінності та риси характеру.

3. Високий рівень розумового розвитку (IQ) веде до високого рівня творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. Цю точку зору поділяли і поділяють практично всі фахівці в області інтелекту (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен та ін.).

Іншими словами, згідно з третім підходом, креативність є компонентом загальної розумової обдарованості (Н. Шевандрін).

У підсумку, розуміння природи творчих здібностей від безпосереднього ототожнення з інтелектом перейшло до їх повного протиставлення. Відповідно до сучасного підходу, творчі здібності існують паралельно загальним і спеціальним і мають свою локалізацію (фактори дивергентного мислення).

Як видно зі сказаного, творчі здібності прирівнюються через категорію «здатність до творчості» до креативності. Разом з тим, в науці відомі аналогічні суперечки і з питання про креативність.

Креативність.

Поняття «креативність» в контексті психологічного знання набуло значення до початку 50-х років. Дж. Гілфорд (1950) запропонував психологам зосередити свою увагу на вивченні креативності як здатності до творчості та виділив шість параметрів креативності:

- 1) «здатність до визначення та постановки проблеми;
- 2) здатність до генерування великої кількості ідей;
- 3) гнучкість — здатність продукувати різноманітні ідеї;
- 4) оригінальність — здатність відповідати на подразники нестандартно;
- 5) здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- 6) здатність вирішувати проблеми, тобто. здатність до аналізу і синтезу» [26, с.184].

Основою креативності Дж. Гілфорд називає операцію дивергенції, поряд з операціями перетворення та імплікації. Відзначимо, що цю ідею і в даний час підтримують деякі дослідники. Наприклад, Д. Прокоп'єв розглядає дивергентне мислення як базовий компонент креативності.

Е. Торренс (1974) визначив креативність як процес прояву чутливості до проблем, дефіциту або дисгармонії наявних знань. Під креативністю Е. Торренс розумів здатність індивіда до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, дисгармонії і т. п. вдаючись до метафори, він писав:

«креативність – це означає копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати Сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє» [28].

На думку Е. Торренса, креативність включає в себе підвищену чутливість до проблем, до дефіциту або суперечливості знань, дії з визначення цих проблем, з пошуку їх рішень на основі висунення гіпотез, з перевірки та зміни гіпотез, з формулювання результату рішення. Загалом, поняття креативності означає здатність до творчості в широкому сенсі слова – здатність продукувати нові ідеї і знаходити нетрадиційні способи вирішення завдань, відмовлятися від стереотипних способів мислення.

Г. Айзенк також висловлював думку, що креативність є компонент загальної розумової обдарованості.

У вітчизняній науці розуміння креативності також характеризується широким діапазоном точок зору.

Я. Пономарьов розглядав креативність як синонім творчості. Суть креативності (творчості) як психологічної властивості зводиться до інтелектуальної активності і чутливості (сензитивності) до побічних продуктів своєї діяльності. Сказане знайшло відображення також в тестах на креативність, запропонованих Я. Пономарьовим, який під творчими здібностями розумів здатність розпізнавати і асимілювати в діяльності побічний продукт, що породжується в процесі діяльності і не має прямого відношення до мети.

На думку Р. Стернберга, в поняття креативності, входить не тільки здатність генерувати ідеї, але і вміння доводити їх до реалізації.

Поняття: здатність до творчості або креативність (творчість) як синонімічний ряд використовує у своїх роботах Н. Шевандрін.

Д. Богоявленська підкреслює, що вона використовує термін «креативний», а не загальноприйнятий «творчий» тому, що останнім позначається і процес мислення, і літературна, артистична, художня і тому подібна діяльність. Крім того, немає ніяких підстав відмовляти «евристам» у

визнанні їх творчості. Разом з тим при зіставленні евристичного і креативного рівнів в наявності два принципово різних рівня творчості, відповідних двом якісно різним рівням інтелектуальної активності, яким, в свою чергу, відповідають і два типи мислення — емпіричне і теоретичне [6, с.123].

О.Дусавицький в публікаціях також використовує термін «креативний». На питання, чому не використовує слово «творчий», вона відповідає: «поняття «творчість» занадто довго було пов'язано лише з витонченими мистецтвами. Ще багато хто вважає навіть сьогодні, що в основі наукової діяльності лежать інші здібності, ніж в художній («творчій») діяльності. Тільки деякі розуміють, що будь-яка людина може бути Творцем, що креативність присутня в кожній життєвій ситуації. Думка, що вона дається тільки небагатьом, помилкова» [34].

У різних словниках акценти у визначенні креативності розставлені наступним чином.

Креативність – це здатність індивіда, що характеризується готовністю до продукування принципово нових ідей і входить в структуру обдарованості в якості незалежного фактора.

У найзагальнішому вигляді поняття креативності включає в себе минулі, супутні і наступні характеристики процесу, в результаті якого людина або група людей створює що-небудь, що не існувало раніше.

Креативність – творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому і/або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядають як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, який рідко відбивається в тестах інтелекту і академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору наявного досвіду, скільки сприйнятливістю до нових ідей.

Згідно Е. Торренсу, креативність з'являється при дефіциті знань; в процесі включення інформації в нові структури і зв'язку; в процесі

ідентифікації відсутньої інформації; в процесі пошуку нових рішень і їх перевірки; в процесі повідомлення результатів.

Креативність охоплює деяку сукупність розумових і особистісних якостей, необхідних для становлення здатності до творчості, характеризує особистість в цілому, проявляється в різних сферах активності. Причому, навчившись «творити» в сферах мистецтва, техніки або інших видах діяльності, людина без праці може перенести цей досвід в будь-яку іншу сферу, підкреслює О.Дусавицький. Саме тому креативність розглядається як відносно автономна, самостійна, універсальна здатність.

Як видно з цитованих визначень, всі джерела пов'язують креативність і здатність до творчості. Разом з тим неодноразово зустрічається характеристика – «деяка сукупність розумових і особистісних якостей», яка на наш погляд, змістовно розмита, навряд чи піддається виміру. І ще одне: ряд авторів розглядають креативність як сформовану здатність до творчості, інші – лише як потенціал.

При всій різноманітності визначень креативності (як здатність породжувати нові ідеї, нові комбінації, відмовлятися від стереотипних способів мислення, висувати гіпотези і т.д.) в її сумарній характеристиці підкреслюється здатність створювати щось нове, оригінальне.

Узагальнимо сказане. Креативність у наукових джерелах розглядається як:

- універсальна пізнавальна творча здатність; загальна творча здатність (Дж. Гілфорд);
- загальна здатність; властивість (В. Дружинін);
- загальна здатність до творчості (глосарій);
- психологічна властивість (я. Пономарьов);
- процес (Л. Пузен);
- як процес і продукт (Ф. Баррон, С. Тейлор);
- продукт; процес; здатність; риса особистості в цілому (Х. Трик);
- здатність людини; розумовий процес; навик (І. Снегова);

- установка (прояв креативного мислення); здатність; процес; продукт (Е. Ландау);

- властивість психіки (І. Киштимова);

- компонент обдарованості (Дж. Рензулі, Е. Ландау, Н. Лейтес;

- незалежний фактор обдарованості (глосарій).

Ф. Баррон і Д. Харрінгтон узагальнили підсумки дослідження в галузі креативності (1970 - 1980 рр.):

1. Креативність – це здатність адаптивно реагувати на необхідність нових підходів та нових продуктів. Дана здатність дозволяє також усвідомлювати нове в побуті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер.

2. Створення нового творчого продукту чимало в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації.

3. Специфічними властивостями креативного процесу, продукту і його автора є їх оригінальність, самостійність, валідність, адекватність завданню.

4. «Креативні продукти можуть бути дуже різні за природою: нове вирішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини або поеми, нової філософської або релігійної системи, інновація в юриспруденції, свіже вирішення соціальних проблем та ін.» [178, с. 338; 212].

Очевидно, що креативність не може існувати тільки як теоретичний конструкт. У додатку до конкретної особистості вона отримує інше наповнення. Розглянемо докладніше похідні від терміна креативність.

Креативна особистість. Людей, що володіють креативністю, прийнято називати креативними особистостями або креативами (креаторами).

Судячи з глосарію, креатив – творча людина, схильна до нестандартних способів вирішення завдань, здатний до оригінальних і нестандартних дій, відкриття нового, створення унікальних продуктів.

У сучасних дослідженнях термін-словосполучення «креативна особистість» набув широкого поширення.

Креативна поведінка – це процес спілкування, при якому індивід має справу зі своїм оточенням (зовнішнє спонукання) і з самим собою (активізація власних здібностей як відповідь на зовнішнє спонукання), процес, який триває все наше життя, - підкреслює Т.Капканець [40].

Як уже зазначалося, встановлено зв'язок між інтелектом і творчістю (креативністю): інтелект служить базою креативності. Однак інтелектуал може не проявляти креативної поведінки і не бути творчою людиною.

Креативне мислення.

Мислити креативно, на думку Е. Ландау, означає насамперед некритично, «відклавши оцінку», сприймати інформацію і лише потім її зважувати. Такий спосіб мислення через навчання розвивається в установку, яку можна застосувати в кожній життєвій сфері. На думку одних фахівців, цей вид виховання, яке робить упор на початкову мотивацію до креативності, можливий в будь-якому віці. Інші, навпаки, вважають, що креативність досягає повного розвитку тільки у дорослих, так як вона утворюється у взаємодії вродженої здатності і життєвого досвіду.

Креативне мислення розглядають і як один із проявів креативної установки.

Підсумовуючи сказане, логічно припустити, що наукова «багатоликість» креативності - достатня підстава, щоб розглядати її в широкому сенсі як самостійний феномен, а у вузькому розумінні - як загальну здатність до творчості. Ця вихідна теза дозволяє сформулювати наступні теоретичні припущення.

1. Якщо креативність є загальна здатність до творчості, то їй повинен бути властивий якийсь універсальний характер, тобто в ідеалі креативність властива кожному.

2. Як і будь-яка інша здатність, творчість може бути прихованою.

3. Отже, виправдані поняття потенційної креативності (здатності, яка може проявитися) і актуальної (проявленої) креативності.

4. Креативність як будь-яка інша здатність (в контексті теорії формованих здібностей) схильна до розвитку, проявляється і розвивається в діяльності.

Як видно зі сказаного, креативність в понятійному полі «творчість» займає місце однієї з основних складових, як самої категорії «творчість», так і її похідних: творча особистість, творчі здібності, творча діяльність, а також обдарованість (креативність – компонент обдарованості), здібності та ін.

Питання про креативність в педагогічному плані має важливий віковий аспект. «Первинна» креативність (вона ж «загальна» креативність) – загальна здатність до творчості, що складається у дітей до 6-7 років під впливом сприятливих факторів середовища.

Тому найбільш продуктивний педагогічний шлях, згідно з яким креативність на ранніх вікових етапах (а саме в молодшому шкільному віці) зобов'язана аналізуватися і розвиватися як якась загальна, універсальна здатність, яка з віком стає все більш специфічною з окремою предметною спрямованістю.

Саме творча діяльність, підкреслював Л. Виготський, робить дитину «істотою, зверненою до майбутнього, творить його і видозмінює своє сьогодення» [42].

Отже, креативність – педагогічний орієнтир у роботі вчителя. Логічно припустити, що навмисно організований, цілеспрямований педагогічний процес повинен внести істотні корективи в характер динаміки розвитку креативності молодших школярів. Разом з тим, оскільки ефективність реального процесу помітно зростає за умови його теоретичного осмислення і моделювання, ми зробили спробу запропонувати організаційно-методичне забезпечення розвитку креативності молодших школярів. Результати цієї роботи представлені в наступному розділі.

1.3. Концептуальні засади розвитку креативності дітей молодшого шкільного віку освітньому процесі

Особливо актуальною сьогодні є проблема розвитку креативності молодших школярів. Адже зараз, як ніколи, нашій країні потрібні люди, здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити. На жаль, досить часто навчання зводиться переважно до запам'ятовування та відтворення прийомів, типових способів розв'язування задач. Монотонне, шаблонне повторення одних і тих же дій відволікає бажання вчитися. Діти втрачають радість відкриття нових знань і поступово втрачають здатність до творчості.

Розвиток креативності має свою специфіку на кожному віковому етапі розвитку особистості, причому впливають на її динаміку найрізноманітніші фактори, які, в різних періодах можуть набувати першочергового значення. Для молодшого шкільного віку суттєвими є чинники організації навчально-пізнавальної активності школярів, особливості мікросередовища, а саме: характер комунікації вчителя з учнями, стиль сімейного виховання, статусна побудова групи та ін.

Грунтовні зміни, які стосуються особистості учня молодшого шкільного віку, підтверджують широкі можливості розвитку особистості на цьому віковому періоді. Протягом цього етапу на новому рівні здійснюється розвитку учнів як активних суб'єктів, які пізнають навколишній світ і самих себе, які здобувають власний досвід життя в дорослому світі.

Молодшому шкільному віку притаманний функціональний розвиток нервової й серцево-судинної систем, органів дихання, шлункового тракту тощо. З фізіологічної точки зору, даний період є більш-менш спокійним, ріст і розвиток є порівняно рівномірними [57].

Процеси гальмування в учнів молодшого шкільного віку переважають над процесами збудження частіше, ніж це відбувається у дітей дошкільного

віку. Це сприяє створенню важливих фізіологічних передумов для розвитку вольових якостей, а саме спроможність коритися вимогам, проявляти самостійність, удержуватися від неугодних вчинків, здійснювати контроль над собою. У молодших школярів нервові процеси стають більш рухливими. Завдяки цьому учні мають змогу швидко змінювати поведінку відповідно до ситуацій, легше освоюються з незнайомими людьми, новими видами 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» [41].

У даному віці виникають найважливіші новоутворення у всіх сферах психічного розвитку особистості, а саме: трансформується інтелект, , соціальні відносини. Основна роль навчальної діяльності у даному процесі не виключає того, що учень молодшого шкільного віку активно включається і в інші види активності (гру, трудову діяльність, заняття спортом, мистецтвом), в процесі яких розвиваються і закріплюються новітні досягнення дитини.

Молодший шкільний вік є періодом позитивних змін і перетворень.

Саме тому важливим є рівень досягнень, які здійснює дитина на даному етапі життя. «Якщо в цьому віці дитина не відчує радість 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].

На основі наукових теорій вчених (В. Клименко, І. Лернер, В. Сухомлинський, Н. Юхимчук та інші) встановлено, що повноцінний розвиток креативності варто розпочинати у молодшому шкільному віці, який є найбільш сприятливим для її розвитку, позаяк саме в даний період проходить становлення новоутворень, які розкриватимуть творчий успіх / неуспіх вже дорослої людини.

Старший дошкільний та молодший шкільний вік кваліфікуються як найбільш сприятливий, чутливий до розвитку творчої уяви, фантазії. Ігри та бесіди дітей відображають силу їхньої уяви, можна навіть сказати буйство уяви. У їхніх розповідях і розмовах часто змішуються реальність і фантазія, а уявні образи діти можуть відтворювати як цілком реальні. Їхні почуття настільки сильні, що дитина відчуває потребу розповісти про це. Такі фантазії (зустрічаються вони і у підлітків) часто сприймаються оточуючими як неправда або вигадка.

Молодший шкільний вік має чимале значення для розвитку креативності, позаяк саме в даний період бере початок системна навчально-виховна діяльність, що є найкращим для планомірного розвитку креативних якостей особистості дитини. Оскільки стереотипні форми мислення і дій ще не стали домінуючими для молодших школярів, стає можливим інтенсивне оволодіння ними творчими способами діяльності, складними розумовими операціями та формами поведінки, що потребують творчої діяльності.

Навчання креативної дії для учня початкової школи схоже на навчання читанню, письму, рахунку. Готовність школярів до пошуку нового,

незвіданого, бажання створити власний продукт підтверджують такі технології, як: розвивальне навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков), творча самореалізація особистості (І. Волков, Є. Ільїн), проектна (Дж. Дьюї) та інтерактивна діяльність (О. Пошетун).

Розвиток креативності школярів реалізовується на всіх етапах навчання в школі. Утім найдоцільніше починати навчати учнів креативності змалку, позаяк в початковій школі діти оволодівають прийомами навчальної діяльності, способами розв'язування навчальних задач, які використовуються в подальшому. Учням молодшого шкільного віку притаманні такі риси, як: відкритість до всього нового, цікавість, емоційність, цілісність сприймання, образне мислення, яскрава уява, дієве ставлення до навколишнього світу, які спрямовані на розвиток їхньої креативності.

Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку креативності особистості дитини, позаяк – це період яскравих перетворень у фізіології й психіці учнів [55].

Проблема розвитку креативності учнів початкової школи стосується широкого кола питань, які пов'язані з феноменом розвитку особистості дитини в цілому. На думку більшості дослідників, креативність й творча діяльність є пов'язаними поняттями. Творча активність є основою, передумовою розвитку креативності, метою розвитку дитини. У освітньому процесі креативна діяльність школярів є організованою вчителем навчально-творчою або творчо-пізнавальною діяльністю.

Креативність учнів молодшого шкільного віку є складним поняттям. Розвиток креативності пов'язаний із виготовленням нового, оригінального продукту під час навчально-творчої активності.

На думку Т. Воробйової: «креативність молодшого школяра – це загальна характеристика 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» [16].

Креативне мислення особистості дитини є підходящим інтегруючим фактором її соціалізації, адже соціальна активність учня, яка є вирішально-визначальною у процесі його соціального становлення, в своїй основі має творчий характер. Під час осмислення досвіду соціального життя особистість переживає кожний період даного процесу як індивідуальне відкриття та створення особистостого соціального простору [15].

Креативність як когнітивна площина творчої діяльності виступає неодмінним супутником та передумовою гармонійного розвитку особистості протягом усього її життя, при цьому забезпечуючи вміння людини розбирати проблеми, відкривати причинно-наслідкові взаємозв'язки, робити пропозиції передбачувального характеру, виявляти та окреслювати суперечності, досягати результату з найменшими енерговитратами та збільшеною радістю, осмислювати «множинність» причин і наслідків обставин, вчинків, рішень та ін.

Молодший шкільний вік є сензитивним для креативного розвитку учнів, їхніх творчих здібностей. В даний період активно розвивається здатність фантазувати, креативно мислити, відчутно проявляється допитливість, удосконалюється вміння спостерігати, зіставляти, критично оцінювати результати діяльності [15].

На думку І. Дичківської для педагога важливе практичне значення має «вирішення питання про креативність як загальної або спеціальної здатності. На його думку, найбільш продуктивний педагогічний шлях, згідно з яким обдарованість (у сенсі «висока креативність») на ранніх вікових етапах (старший дошкільний і молодший шкільний вік) повинна розглядатися і розвиватися як якась загальна, універсальна здатність. З віком ця універсальна здатність все більше набуває специфічних рис і певної наочної спрямованості» [30].

Такий підхід повинен застерегти педагогів і батьків від спроб якомога раніше «спеціалізувати» дитину в конкретній галузі, вважаючи, що це є запорукою соціального успіху в майбутньому. Часто прогнози, зроблені на основі спостережень за дитиною дошкільного віку, не виправдовуються, а надмірна увага до певних здібностей гальмує розвиток в інших, які згодом можуть стати для дитини не менше, а навіть більше значущими.

З метою розвитку креативності варто зважати на вікові особливості учнів початкової школи.

Школярам із високим рівнем розвитку креативності властиві: висока працездатність; прояв особистої ініціативи, максимальна самостійність у процесі вирішення творчих вправ; оригінальність міркувань та творчих проєктів; тривале утримання уваги; стрімке та міцне оволодіння новим навчальним матеріалом.

Діти молодшого шкільного віку із середнім рівнем розвитку креативності володіють середньою працездатністю; ініціативністю вже після спонукання вчителя, короткостроковим переключенням уваги; у процесі вирішення вправ такі школярі часто радяться з учителем, товаришами, батьками; суміщають продуктивну та творчу активність, фантазують, проте у їхніх діях відсутні елементи новизни; вони сумніваються у процесі продукування нових ідей.

Учням із низьким рівнем розвитку креативності притаманні: низька працездатність; пасивність та інертність при висуненні ідей; розсіяна увага; відтворювальна діяльність; труднощі під час оволодіння новим навчальним матеріалом; копіювання ідей однокласників.

Можемо виділити наступні етапи розвитку креативності молодших школярів.

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.

На основі наукових підходів вчених (В. Клименко, І. Лернер, В. Сухомлинський, Н. Юхимчук та інші) з'ясовано, що повноцінний розвиток креативності потрібно починати з молодшого шкільного віку, який є найбільш сприятливим для їхнього розвитку, позаяк саме в цей період відбувається становлення новоутворень, що визначатимуть творчий успіх / неуспіх дорослої людини.

1.4. Характеристика і структура креативних здібностей молодших школярів

Концепції креативної освіти присвятили свої дослідження такі вчені, як О. Антонова, С. Сисоєва, А. Сологуб, А. Хуторський. На думку науковців, ефективний розвиток особистості дитини забезпечує навчальна діяльність (В. Богоявленська, В. Глухова, А. Петровський, К. Платонов, В. Рогозина та ін.). щодо навчальних завдань, то їх використовують як дидактичний засіб оволодіння знаннями. Сучасні педагогічні технології стали предметом наукових праць О. Пошетун, Г. Селевка, В. Чайки та ін.

Креативність учнів початкової школи, на думку 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» [17, с.6.].

Під креативними властивостями учнів молодшого шкільного віку вважаємо «комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що обумовлюють здатність учня успішно здійснювати навчально-творчу діяльність. Вони розкриваються і розвиваються в процесі цієї ж навчально-творчої діяльності» [17, с.6.].

До структури креативності особистості школяра включають наступні компоненти: дивергентне мислення (Г. Альтшуллер, Дж. Гільфорд); здатність до генерування великої кількості ідей (Н. Барішева, Дж. Гілфорд); креативну мотивацію (О. Матюшкін, Л. Пузеп); натхнення (В. Роменець); володіння прийомами творчості (Г. Терехова, С. Гін) тощо.

Компонентний склад креативності у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях пояснюється неоднозначно. Вчені вважають, що креативність школярів може розвиватися під час навчання: «креативний інтерес, креативне мислення, уява й інтуїція; енергопотенціал, психомоторика, мислення, уява та почуття» [17, с. 4].

На думку Т. Воробйової, компонентний склад креативності молодших школярів включає: «продуктивну уяву, креативне мислення (поєднання елементів творчого й критичного мислення), інформаційну грамотність» [17, с. 4].

Аналіз та систематизування продуктів досліджень фундаментальних вітчизняних і зарубіжних науковців дали можливість виокремити структурно-компонентні складові креативності школярів, які за дотримання певних вимог оптимально розвиваються під час навчання, а саме: креативне мислення, креативна уява, креативна грамотність. Дані компоненти тісно взаємопов'язані між собою і можуть розвиватися та

удосконалювати в процесі навчально-креативної діяльності синхронно.

Креативна уява являється найважливішим компонентом здібностей особистості молодшого школяра. Вона відзначається, передусім, скерованістю таких умінь, як створення нових образів; встановлення нових зв'язків між об'єктами, явищами та поняттями.

На думку В. Трофімчук, «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» [81]. Деякі психологи вважають, що, якщо не удосконалювати відтворювальну уяву в учнів молодшого шкільного віку, то це невідворотно спричинить уповільнення креативного сприймання не тільки у даному віці, а й на наступних етапах розвитку особистості школяра.

У своїх дослідженнях Л. Виготський приділяв значну увагу розгляду механізму креативної уяви, як важливої складової креативних здібностей школяра. Вчений вважає, що «креативна уява складається з: виділення окремих елементів предмета, їх зміну; з'єднання змінених елементів у нові цілісні образи, систематизацію образів та їх кристалізацію в предметному втіленні» [19].

Учений вважає, що «дитина, навіть найменша, знаходиться в постійному пошуку нового, раніше невідомого, що в подальшому стає супутником дитячого розвитку» [19, с. 93].

Л. Виготський наполягає, що існує чотири форми, які пов'язують уяву і дійсність: «уява спирається на досвід, нове створюється з елементів дійсності – чим багатший досвід людини, тим 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 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; уява стає дійсністю, коли вона кристалізується, втілюється, починає реально існувати в світі й впливати на інші речі» [20, с. 121].

Це повне коло креативної уяви, припустиме також і для суб'єктивної уяви, яка базується на емоціях.

У молодшому шкільному віці домінуючою функцією є мислення. У даному віці відбувається завершення переходу від наочно-образного мислення до словесно-логічного. Образне мислення виявляється у навчальній діяльності все у меншій і меншій мірі.

Наприкінці молодшого шкільного віку проявляються індивідуальні особливості, а саме: серед учнів вимальовуються групи «теоретиків» або «мислителів», які вільно розв'язують поставлені навчальні завдання, групи «практиків», які у навчальній діяльності опираються на наочність і практичні (прикладні) дії, та «художників», які наділені яскравим образним мисленням. До завершення періоду молодшого шкільного віку у зв'язку з розвитком функції мислення у школярів розвиваються здібності здійснювати аналіз (перш за все, це виражається через аналіз умов розв'язуваних завдань), специфічну рефлексію (в тому числі й у міжособистісних взаємозв'язках, змогу утримувати завдання і розв'язувати його у внутрішньому плані).

Більшість учнів володіють відносною рівновагою між різними видами мислення. Важливою умовою формування креативного мислення є формування власне наукових понять.

Креативне мислення розкриває творче спрямування усіх видів активності школярів. Критичне мислення – це спроможність учнів здійснювати аналіз, давати оціночне судження інформації, самотужки обирати оптимальні шляхи розв'язування завдань. Креативне мислення реалізовується через здатність учнів до генерування нових ідей так і

вдосконалення вже існуючих, а також пошуку альтернативних шляхів розв'язування навчальних завдань.

Вперше ввів поняття креативного мислення Дж. Гілфорд (1967) 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» [26].

На думку Дж. Гілфордом, креативне мислення містить чотири базові якості, серед яких: швидкість, гнучкість, оригінальність, точність. *Швидкість* – це здатність виражати якомога більше ідей за конкретний відрізок часу. У цьому випадку важливим є не якість таких ідей, а їх кількість. *Гнучкість* – це здатність до висловлювання усіляких ідей. *Оригінальність* – це здатність до породження нових нестандартних ідей, яка проявляється у відповідях, що не співпадають із загальноприйнятими. *Точність* – це завершеність, здатність до вдосконалення своїх думок.

Креативне мислення дає змогу школярам розв'язувати завдання, орієнтуючись не на зовнішні, наочні зв'язки об'єктів, а на внутрішні, суттєві властивості й відносини. Розвиток креативного мислення залежить від типу навчання, тобто від того, як і чому навчають дитину.

У початковій школі здійснюється розвиток усіх пізнавальних процесів, проте науковці, такі як Д. Ельконін та Л. Виготський, вважають, що зміни в усвідомленні, в пам'яті є похідними від мислення. Сам процес мислення постає в центрі розвитку молодшого школяра. Опираючись на ці дані розвиток сприйняття і пам'яті відбувається шляхом інтелектуалізації. Школярі послуговуються розумовими діями у процесі вирішення завдань на усвідомлення, запам'ятовування та відтворення. Дякуючи переходу

мислення на новий, високий рівень розвитку відбувається реконструкція всіх інших психічних процесів, а саме, пам'ять стає мислячою, а сприйняття думаючим. Такий перехід мислительних процесів на новий щабель і складають фундаментальний зміст розумового розвитку в молодшому шкільному віці.

Отож, креативне мислення молодших школярів є сприятливим інтегруючим фактором їх соціалізації, позаяк соціальна активність учнів у процесі їх соціального дорослішання має вирішально-визначальний характер, і в своєму підґрунті має творчу природу. У процесі засвоєння практики суспільного життя учні молодшого шкільного віку переживають кожний етап даного процесу як суб'єктивне відкриття та створення особистого соціального простору. Креативне мислення як когнітивна площа творчої діяльності є стабільним супутником та передумовою всебічного гармонійного розвитку особистості впродовж життя, забезпечуючи розвиток її вмінь здійснювати аналіз проблем, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити пропозиції передбачуючого характеру, розкривати та визначати суперечності, досягати результатів із найменшими енерговитратами та більшою радістю, розуміти «множинність» першопричин та продуктів ситуацій, дій, рішень тощо.

На думку науковців, *креативна грамотність*, від якої залежить ефективність творчої активності, полягає в оволодінні основними прийомами здійснення пошуку, аналізу, результативного опрацювання інформації.

Для найкращого розвитку креативності варто створити приналежні умови, що залежить від учителя. Утім роль учителя у цьому процесі не обмежується тільки створенням сприятливого відповідного психологічного клімату. Вона також полягає ще й у тому, щоб дієво допомогти учневі у розвитку його креативності.

Критерії креативних здібностей молодших школярів не характеризуються якоюсь однією визначеною здатністю. Головною особливістю креативної особистості вважають її творчі якості, себто

індивідуально-психологічні властивості людини, що відповідають вимогам творчої активності та є умовою її успішного здійснення.

Критеріями креативних здібностей молодших школярів до творчої діяльності є використання нових підходів до вирішення навчальних завдань, комплексне і варіантне використання у навчально-виховній практичній діяльності усієї сукупності теоретичних знань і прикладних навичок, прояв гнучкості у процесі здійснення вибору якнайкращого рішення у нестандартних ситуаціях. Зовнішніми проявами креативного розвитку молодшому шкільному віці є:

- «більш швидкий розвиток мислення і мовлення;
- рання захопленість (музикою, малюванням, читанням, рахуванням);
- допитливість;
- дослідницька активність» [27, с. 45-46].

Висновки до першого розділу

У процесі вивчення історичного контексту досліджуваного феномена виявлено, що перші згадки терміна «креативність» в наукових публікаціях відносять до початку 20-го століття. Першопрохідцем «креативності» (50-ті роки 20 століття) вважається Дж. Гілфорд, який запропонував диференціювати конвергентне і дивергентне (творче) мислення, з останнім і пов'язували феномен креативності.

60-70-ті роки 20-го століття примітні зростанням числа публікацій з проблеми креативності. Намітилася тенденція диференціації досліджень проблематики творчості в області творчого мислення і креативності, як загальної здатності до творчості.

Зміст і структура понять: творчість - загальні і спеціальні здібності - творчі здібності - обдарованість - креативність, а також їх похідних, до теперішнього часу залишаються предметом наукових дискусій. Обговорюється не тільки коректність вживання термінів, а й різночитання в їх дефініціях, а, отже, понятійному полі в цілому. Відповідно до думки однієї групи вчених, як таких творчих здібностей немає. До числа основних рис творчої особистості ці дослідники відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність в невизначених і складних ситуаціях. Інша наукова думка представляє творчі здібності як самостійний феномен, який має свої підструктури загальних здібностей і спеціальних (музичних, художніх та ін.).

При всій різноманітності визначень креативності в її сумарній характеристиці підкреслюється продуктивність, гнучкість, оригінальність у створенні щось нового (ідеї, продукту). Креативність в понятійному полі «творчість» займає місце однієї з основних складових. Наукова багатогранність креативності дозволяє розглядати її в широкому сенсі як самостійний феномен, а у вузькому розумінні – як загальну здатність до

творчості, яка може бути прихованою, потенційною і актуальною, чутлива до розвитку, проявляється і розвивається в діяльності.

Таким чином, ми не ототожнюємо поняття «креативність» і «творчі здібності». Останнє, на наш погляд, більш широке поняття.

Введення в науковий обіг поняття «креативність» у вітчизняній психолого-педагогічній науці, по-перше, може бути аргументовано прагненням звузити і конкретизувати категорію «здібності» в контексті феномена «творчість». По-друге, очевидно запозичення (перенесення) зовнішньої форми терміна «креативність» від англійського слова *creative*, яке власне і означає творчість.

Креативність (здатність до творчості) як загальна універсальна здатність в структурі здібностей проявляється в трьох контекстах, а саме в: 1) процесі, 2) результаті (продукті творчого процесу), 3) характеристиках (властивості) особистості (як приналежності креативного типу особистості). Синтез виділених складових утворює тріаду, яка в новій єдності представляє цілісний феномен креативності.

РОЗДІЛ 2

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

2.1. Емпіричне дослідження рівнів розвитку креативності учнів початкової школи

У цьому параграфі представлені результати дослідження креативності учнів початкових класів відповідно до цілей нашого дослідження. В ході дослідження були використані методики, спрямовані на вивчення креативності та умов її формування.

Узагальнена мета проведеного нами дослідження полягала в теоретичному дослідженні та обґрунтуванні особливостей розвитку креативності молодших школярів у освітньому процесі. Основна частина експериментальної роботи виконана на базі Конятинської ЗЗСО I-III ступенів.

Етапи дослідницької роботи були змодельовані в часовому відношенні.

Перший етап передбачав вивчення стану проблеми в теорії та педагогічній практиці.

Другий етап дослідження передбачав вивчення рівнів розвитку креативності молодших школярів.

На заключному етапі дослідження здійснено аналіз організаційно-методичного забезпечення ефективного розвитку креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку, зокрема нами було запропоновано систему методів і прийомів розвитку креативності молодших школярів в освітньому процесі, обґрунтовано організаційно-педагогічні умови розвитку креативності учнів в навчально-виховному процесі початкової школи та охарактеризовано психолого-педагогічний супровід розвитку креативних здібностей молодших школярів в освітньому процесі.

До емпіричного експерименту були долучені учні 2 та 4 класів

Конятинської ЗЗСО I-III ступенів. Збір фактичних показників здійснювався у наступній послідовності:

- знайомство, налагодження контакту;
- співбесіда з молодшими школярами;
- організація самого дослідження (проведення запропонованої методики);
- заповнення протоколів дослідження та обґрунтування висновків.

Серед психодіагностичного інструментарію нами обрано тест креативного мислення П. Торренса, який було адаптовано для діагностик дітей саме молодшого шкільного віку. Даний тест розроблений американським психологом П. Торренсом в 1962 р., і призначений для дослідження креативності, починаючи з дітей дошкільного віку (5-6 років). Мета, яку ставив П. Торренс, – одержати модель креативних процесів, яка б відображала їх природну складність. В основі даного методу лежить спроможність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), а саме до трансформацій, перетворень і створення асоціацій, здібність продукувати нові ідеї тощо.

12 тестів креативної продуктивності поєднані у вербальну, образотворчу і звукову складові. Перша визначається як вербальне креативне мислення, друга складова – образне креативне мислення, третя – словесно-звукове креативне мислення. Проте для учнів початкової школи нами було використано лише субтест «Заверши малюнок». Тест допускає перспективу різноманітних варіантів і модифікацій. Охарактеризуємо етапи тестування молодших школярів за «класичним варіантом» тесту П. Торренса, адаптованого для даного вікового періоду.

1. *Підготовка до тестування.* Перед ознайомленням учнів молодшого шкільного віку з даним тестом зауважувалися наступні аспекти роботи.

1) Не можна вносити ніякі зміни і доповнення у зміст тестів. Навіть незначні «імпровізації» в настановах потребують поновленої стандартизації та валідизації тесту. Не варто збільшувати час на виконання роботи молодшими

школярами, оскільки нормативні показники відповідають визначеному ліміту часу.

2) У процесі тестування учнів початкової школи слід створити придатну емоційну атмосферу. Не варто вживати слова «тест», «перевірка», «іспит», оскільки неспокійна, насторожена ситуація може заблокувати свободу креативних проявів. Тестування варто проводити у формі захоплюючої гри, привабливих завдань, в умовах допитливості дітей, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.

3) Щодо оптимальних розмірів групи, то кількість досліджуваних не повинна переважати 35 респондентів. Для учнів початкової школи розмір груп варто дещо зменшити, приблизно до 20-25 осіб.

4) Час на виконання тесту передбачено 30 хвилин. Для тестування дітей початкової школи зважаючи на підготовку, читання власне інструкцій, припустимі питання, слід відвести 45 хвилин.

5) Якщо у процесі інструктажу у дітей виникнуть запитання, потрібно відповісти на них повторенням інструкції, проте більш доступними словами. Слід уникати таких прикладів, які б містили можливі відповіді-зразки, що може призвести до зниження оригінальності та кількості відповідей.

У процесі діагностики учнів початкової школи використовувався субтест 2 «Закінчи малюнок», що визначав побудову образу на основі графічного стимулу.

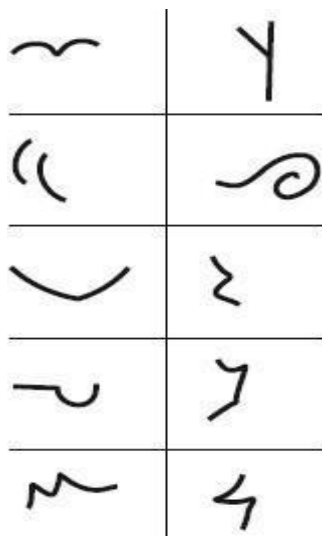
Серед тестового матеріалу нами були обрані простий олівець та тестовий бланк, який містив десять квадратів із зображенням графічних контурів різноманітної форми.

Перш ніж показувати дітям тестові бланки із завданнями, ми намагалися роз'яснити учням, які перед ними стоять завдання, чим спровокувати появу у них інтересу до виконуваних завдань і мотивувати до їх виконання. З цією метою ми використовували текст: «Діти! Ви отримаєте велике задоволення від майбутньої роботи. Ця робота допоможе нам

дізнатися, наскільки добре ви вмієте вигадувати нове і вирішувати різні проблеми. Вам буде потрібно вся ваша уява і уміння думати. Ясподіваюся, що ви дасте простір своїй уяві і вам це сподобається».

Далі молодших школярів було запропоновано інструкцію: «На цих аркушах намальовані незакінчені фігурки. Якщо додати до них лінії, вийдуть цікаві предмети або сюжетні картинки. Спробуйте придумати такі картинки або історію, які ніхто більше придумати не зможе. Зробіть її цікавою, додайте донеї нові ідеї. Придумайте цікаву назву для картинки і напишіть її внизу цієї картинки. (Якщо діти засмучені, що не встигають закінчити завдання, слід сказати: Ви всі працюєте по-різному. Деякі встигають намалювати всі малюнки швидко, а потім повертаються до них і додають деталі. Інші встигають намалювати лише кілька, але з кожного малюнку створюють складні розповіді. Продовжуйте працювати так, як більше подобається, як зручніше)».

Не зважаючи на те, що під час інструктажу було вказано, що завдання складаються з двох сторінок, деякі школярі забувають про другу сторінку. Саме тому варто нагадували про наявність другої сторінки із завданнями. Після закінчення виділеного часу ми зупинили роботу. Якщо учні не встигли вказати назви до своїх малюнків, ми намагалися з'ясувати їх відразу ж після завершення тестування.



2. Обробка експериментальних даних.

Далі ми здійснювали характеристику показників креативного мислення молодших школярів. Серед показників креативного мислення нами було виділено:

- швидкість – кількісний показник, який віддзеркалює здатність учнів початкової школи до продукування чималої кількості нових ідей (асоціацій, образів) та вимірюється кількістю результатів;
- гнучкість – представляє спроможність молодших школярів висувати різноманітні ідеї, переходити від однієї проблеми до інших, використовуючи різноманітні стратегії розв'язання; вимірюється числом категорій: середовище природи; тваринне середовище; людина; символічне; механічне; декоративне; видове (будинок, місто, шосе); мистецтво; динамічні явища;
- оригінальність характеризується здатністю молодших школярів до висування ідей, які є відмінними від традиційних чи нормативних; вимірюється числом нестандартних відповідей, образів, ідей;
- розробленість (деталізація образів) спрямована на фіксацію здатності учнів початкової школи до винахідництва, конструктивної, дослідницької діяльності; вимірюється числом істотних і неістотних деталей у процесі розробки конкретної ідеї.

У процесі обробки даних констатувального експерименту зважалося на те, що причини як низьких, так і високих показників молодших школярів відповідно до окреслених вище параметрів креативності можуть бути різноманітними. Наприклад, низькі коефіцієнти за чинником «швидкість» можуть бути пов'язані з високим рівнем деталізації, розробленості ідеї; високі показники за даним фактором можуть вказувати на імпульсивність або поверховість мислення. Низький рівень за чинником «гнучкість» може свідчити про низьку інформованість, слабку мотивацію або ригідність мислення. Надто високий показник має теж «негативний відтінок», адже може свідчити про неспроможність дитини до єдиної лінії в мисленні. Високий показник оригінальності іноді визначається у дітей з психічними та

невротичними розладами. Саме тому у процесі обробки даних емпіричного дослідження суттєвим був не тільки кількісний результат, а й причини, що спричинили таких результат.

3. Оцінка виконання завдання за субтестом 2 «Закінчи малюнок».

Швидкість. Даний показник характеризується за підрахунком кількості завершених фігур. Максимальний бал становить 10.

Гнучкість характеризується кількістю різноманітних категорій відповідей. З метою визначення таких категорій нами використовувалися і самі малюнки, і їх назви (що іноді не збігається).

Оригінальність. Відповідно до частоти одноманітних відповідей у процесі обробки нами використовувалася шкала від 0 до 5 балів. Відповіді, які зустрічалися в 5% і більше випадках, отримували 0 балів. Так само оцінювалися і прямі відповіді, наприклад «крапля», «груша», «яйце». Відповіді, які зустрічалися в 4,00-4,99% випадках, оцінювалися 1 балом, в 3,00-3,99% – 2 балами, в 2,00-2,99% – 3 балами, в 1,00-1, 99% – 4 балами. Решту відповідей отримували 5 балів. Відповіді, що не відповідали завданню, коли малюнок не пов'язаний з кольоровою фігурою, не зараховувалися взагалі.

Детальність розробки. У процесі оцінювання ретельності розробки бали нараховувалися за кожну важливу деталь (істотну ідею), які доповнювали первинну фігуру, як в межах її контурів, так і за її межами. При цьому головна найпростіша відповідь повинна була бути важливою, позаяк її розробленість не оцінювалася. 1 бал давався за кожен суттєвий штрих загальної відповіді (при цьому кожен клас деталей оцінювався один раз і при повторі не враховувався):

- колір, якщо він доповнював провідну ідею;
- штрихування (проте не за кожну лінію окремо, а ідею в цілому);
- прикраса, якщо вона має підставу;
- кожна модифікація оформлення (крім кількісних повторень), яка є значимою по відношенню до провідної ідеї;

- кожна подробиця у назві, що є понад необхідною.

Якщо лінія розділяла малюнок на дві окремі важливі частини, то бали підраховувалися в обох частинах малюнка. Якщо лінія позначала конкретний предмет (пояс, шарф ...), то вона оцінювалася одним балом.

У процесі дослідження були отримані результати, що характеризують особливості розвитку креативності, а саме компонентів її складових. Результати дослідження показали, що учні 2 і 4-х класів виконують експериментальні завдання з різним ступенем продуктивності.

Здійснюючи аналіз результати дослідження молодших школярів 2 і 4 класів за методикою П. Торренса, ми відмітили, що показники розподілилися наступним чином (рис. 1, 2).

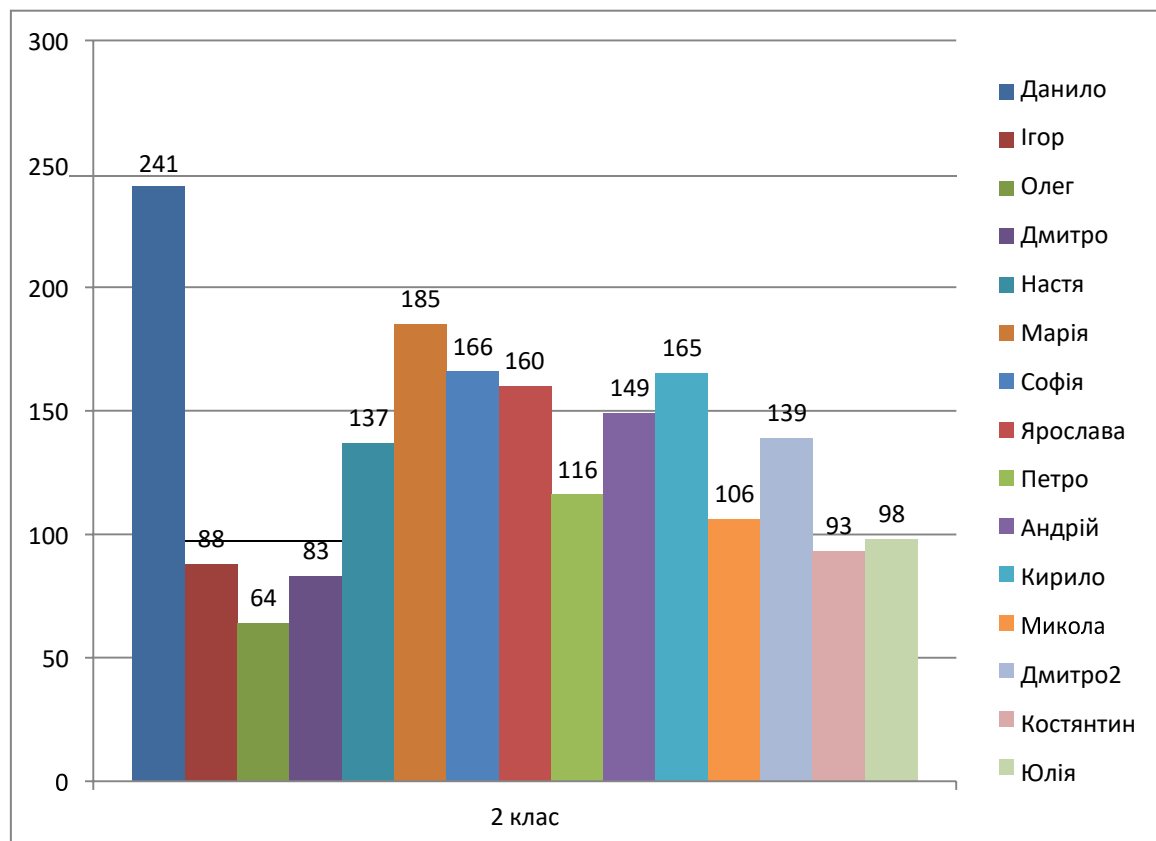


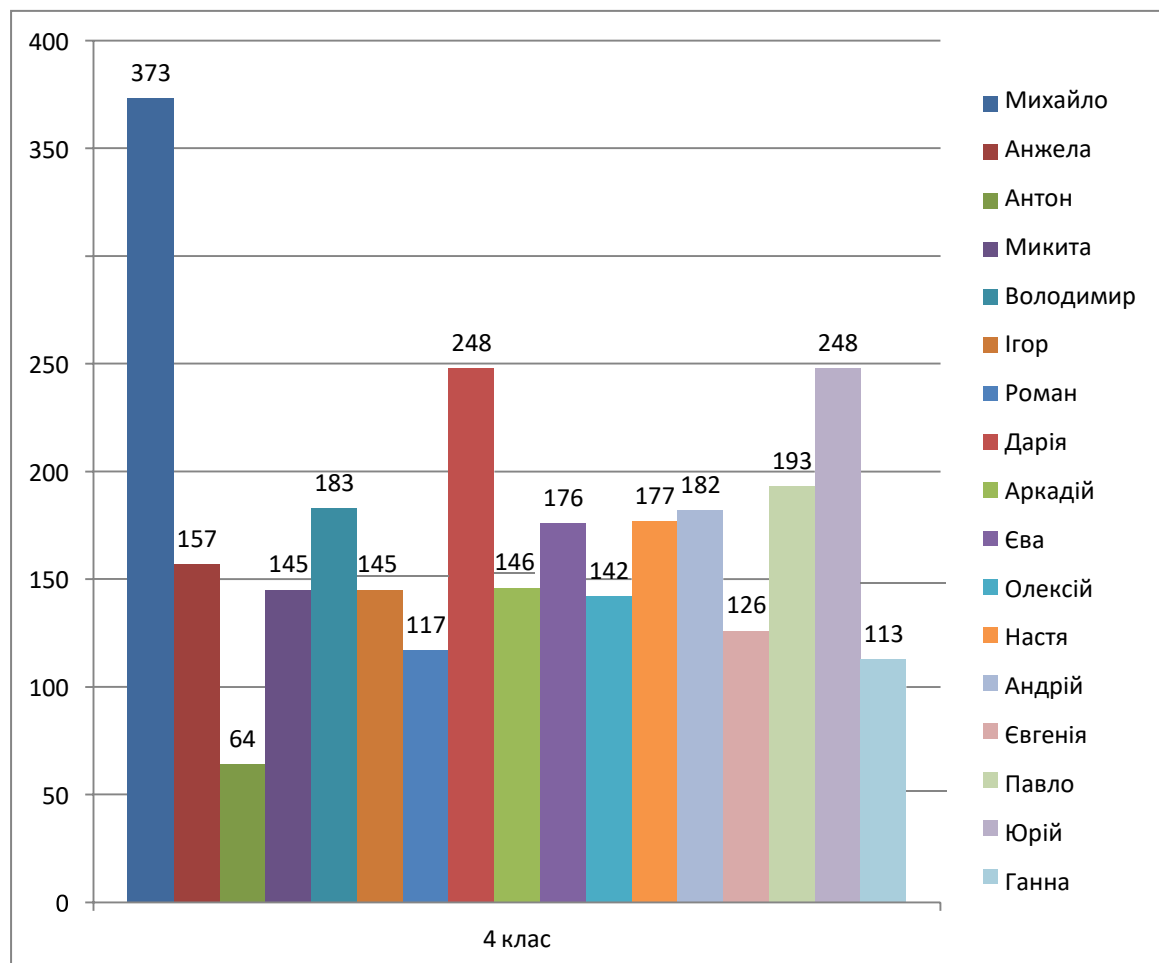
Рис. 1. Результати дослідження школярів 2 класу за методикою П. Торренса

Середній показник учнів 2 класу становить $153 \pm 10,2$ бали, що свідчить про середній рівень розвитку креативності. Виняток становить Данило, оскільки рівень креативності його становить вище середнього.

Середнім рівнем розвитку креативності наділені учні, які володіють необхідними творчими силами, проте не користуються ними повною мірою.

На заваді самоактуалізації стоять певні психологічні бар'єри, комплекси, або ж просто лінощі. Такі діти не бажають виділятися серед інших дітей, хоча творчі здібності в собі відчувають. Інколи вони є важкими на підйом, проте якщо починають діяти, то роблять це творчо, з притаманним їм натхненням, доводячи справу до кінця. Такі молодші школярі є відповідальними, самостійними, можуть взяти на себе роль організатора, здатними до самоуправління.

Рис. 2. Результати дослідження школярів 4 класу за методикою П. Торренса



Учням 4 класу притаманний вищесереднього рівень креативності, про що свідчать набрані ними бали $168 \pm 11,2$.

Вище середнього рівень розвитку креативності притаманний для молодших школярів, які раптово приєднуються до роботи і швидко оволодівають новим матеріалом. Вони здатні приймати нетипові рішення, сповнені рішучості, переконані, що будь-яка проблемна ситуація має вихід,

а будь-яка задача може мати кілька способів виконання у процесі діяльності переймаються роботою, використовуючи творчу уяву та в думках здійснюючи прогноз результатів. Такі учні до будь-якої діяльності, у тому числі і до навчання, стараються підходити творчо, одержуючи насолоду від відчуття новизни. Школярі з таким рівнем володіють ознаками сформованого мислення, здатні до вибору найлегшого і найкращого способу вирішення проблеми. Важлива їхня риса – конструктивний характер діяльності, який не виходить за межі норм. Вони наділені активною життєвою позицією, віддані принципам, що допомагає їм усвідомлювати проблему як власну та досягати максимальної сконцентрованості творчих сил для її вирішення.

За результатами, представленими на рисунках 1.3., 1.4. видно, що зміни показників оригінальності не є статистично значущими від 2 до 4 класу. Показник розробленості не відображає розвиток креативності. Показник швидкості є значущим від 2 до 4 класу.

Таким чином, розвиток оригінальності творчого мислення в період навчання в початковій школі не значно відбувається. Відбувається збільшення показника швидкості.

Якісний аналіз даних, отриманих при вивченні креативності, виявив наступні закономірності в її прояві.

Так, показник оригінальності підраховується як міра статистичної рідкості відповіді. Але, за зауваженням А. Н. Вороніна, двох ідентичних зображень не буває, тому говорити слід про статистичну рідкість типу (класу) малюнків. Належність кожного конкретного малюнка до певного класу встановлювалася лише при аналізі результатів на вибірці випробовуваних.

Для виконання цього завдання були проаналізовані всі малюнки по кожній з незавершених фігур. Категорія відповідей являє собою ті аспекти навколишнього світу, які відображають в своєму малюванні випробовувані (наприклад, тваринний світ, взуття, одяг, їжа і т.д.), більш прийнятно використовувалася при визначенні гнучкості мислення: чим більша кількість

категорій використовується, тим більше виражена здатність переходити від одного аспекту до іншого.

Необхідно відзначити також, що категорія малюнка не тотожна його назві. Малюнки, що відносяться до однієї категорії, можуть мати різні назви і навпаки. Малюнки дітей з однією і тою ж назвою «посуд»: але в одному випадку незавершена фігура зображує чашку, в іншому – глечик, а в третьому – взагалі шафа, з стоїть в ній посудом.

Таким чином, при аналізі нами враховувався і характер зображення, те якою саме деталлю загального малюнка ставала незавершена фігура, той «ракурс», який характерний для даного типу домальовування. Ми згодні з думкою С. Понасенкова в тому, що назва є несуттєвою при діагностиці невербальної креативності. Назви використовувалися лише для розуміння змісту малюнків.

Безумовно, для кожної незавершеної фігури, існує ряд типових варіантів завершення. Такі варіанти утворили малооригінальні класи малюнків – їх оригінальність оцінюється в 0 балів. Це – типові для даної вибірки малюнки.

Найбільш часто зустрічалися традиційні «сходи», «гойдалки», «буква Н» (перша фігура), «книги», «кімната в перспективі», «об'ємний трикутник» (друга фігура), «людина», «праска» (третя фігура), «двері», «блискавка» (четверта фігура), «вікно», «повітряний змій» (п'ята фігура), «пісочний годинник» (шоста фігура), «вісімка» (сьома фігура), «овал» (восьма фігура), «наконечник стріли» (дев'ята фігура), «Полиця», «сходи» (десята фігура), «крила» (одинадцята фігура), «вісім» (дванадцята фігура). Це типові малюнки. Для наших вибірок типовим стало зображення різних букв і цифр: такі малюнки мають індекс оригінальності «0», тобто зустрічаються частіше, ніж в 5% випадків. Це пояснюється тим, що в період навчання в початковій школі дитина активно опановує букви і цифри – життєвий досвід, безсумнівно, позначається на характері виникаючих образів уяви. Наведений приклад є наочною ілюстрацією першого закону, якому підпорядковується діяльність уяви.

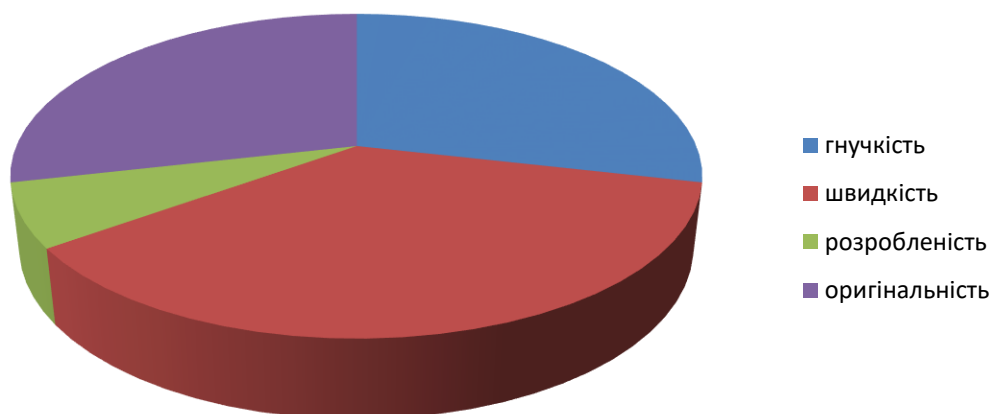
Антиподами типових малюнків є малюнки унікальні, тобто такі, які зустрічаються тільки один раз. Наприклад, дорога в майбутнє для 3, 6 і 9 малюнків, причому об'єднання декількох фігур в один малюнок дозволяло нарахувати додаткові бали за оригінальністю; лижі з палицями (11 малюнок), медалі чемпіонів (8 фігура) і т. д. всього лише у 10,3% учнів з усієї вибірки були виявлені унікальні малюнки. 4% малюнків були нерелевантними (не був включений вихідний елемент). Одна дитина не впоралася із завданням: і після повторного тестування всі малюнки представляли собою нерозбірливі лінії.

Максимально зафіксований бал за швидкість мислення за даною методикою – 12 (втім, тут він не дуже інформативний, тому що в даному випадку діти мали достатню кількість часу для завершення всіх фігур). Максимальне значення гнучкості дорівнює 12 балам (дитина використовує для всіх малюнків різні категорії, жодна з яких не повторюється), мінімальне дорівнює 2 балам.

Структура чинників розвитку креативності молодших школярів 2 і 4 класів показана нами на рисунках 3, 4.



Рис.4. Структура чинників креативності учнів 4 класу за методикою П.Торенса



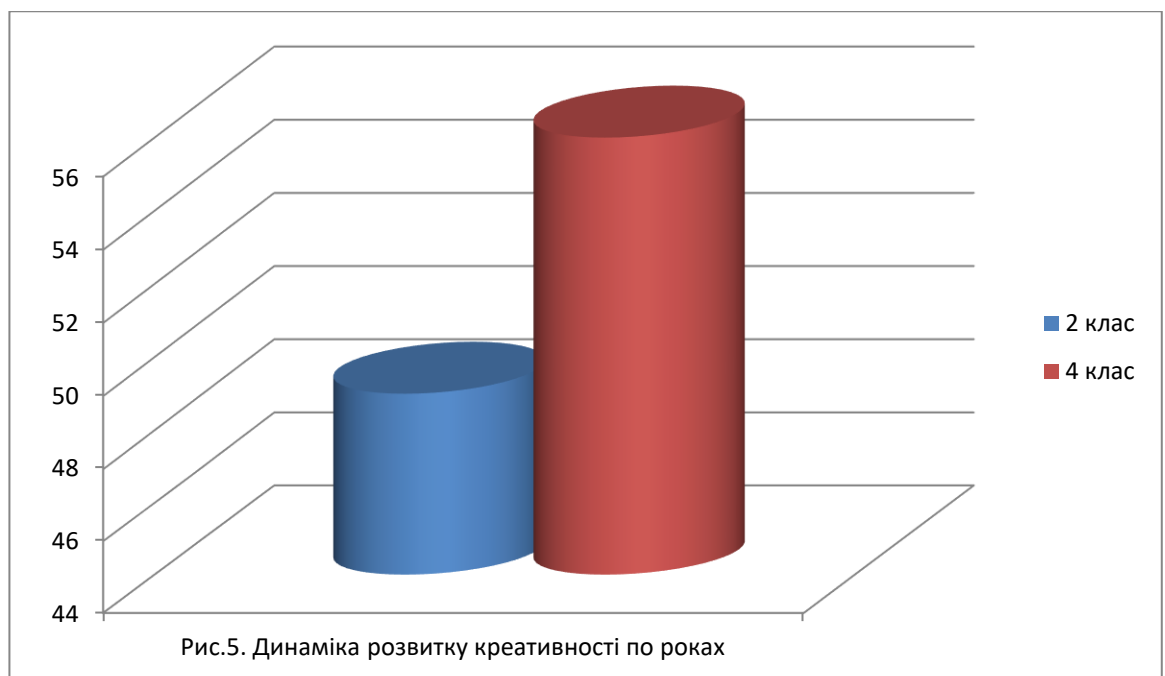
Здійснюючи аналіз структури чинників розвитку креативності (рис. 3, 4), нами було зауважено, що у респондентів 2 класу переважає чинник гнучкості (51%). На наступних місцях відповідно – чинник швидкості (24%), розробленості (15%) та оригінальності (10%). У школярів 4 класу переважає чинник швидкості (46%). Далі розміщені – чинник оригінальності (36%), гнучкості (10%) і розробленості (8%).

На основі результатів здійсненої діагностики можна зробити висновки, що існують відмінності у рівнях розвитку креативності між молодшими школярами 2 і 4 класів. Так, діти 4 класу характеризуються вищим рівнем розвитку креативного мислення. Також в учнів початкової школи виявлено відмінності у структурі чинників креативності. Відповідно, респонденти 2 класу характеризуються такими якостями мислення, як гнучкість, швидкість та розробленість. Одночасно у досліджуваних 4 класу переважають такі характеристики креативного мислення, як швидкість, оригінальність та гнучкість.

Таким чином, повертаючись до кількісної обробки результатів дослідження, ми можемо констатувати деякий розвиток креативності учнів в період навчання в початковій школі. Це пояснюється тим, що в молодшому шкільному віці йде інтенсивний розвиток мислення від наочно-образного до словесно-логічного. Формується поняття, змістом яких виступають найбільш

істотні ознаки предметів і їх відносини. Зміст навчальної діяльності і сам навчальний процес сприяє розвитку словесного мислення. Організація навчальної діяльності має великий вплив на розвиток тільки мовної функції. У цьому, на наш погляд, полягає один з недоліків в організації навчальної діяльності на даному віковому етапі. Необхідно не виключати з навчального процесу такі види діяльності як гра, малювання, ліплення, словом, все те, що сприяє розвитку невербальної креативності; гармонійний розвиток особистості є пріоритетним на даному етапі розвитку нашого суспільства.

Наочно динаміка креативності по роках навчання в початковій школі відображена на рис. 5.



Аналіз показав, що в цілому, від 2 до 4 класу середні показники креативності збільшуються, що свідчить про деякий розвиток креативності в період навчання в початковій школі.

На підставі аналізу показаних респондентами результатів виконання експериментальних завдань і виявлених відмінностей між ними, що характеризують особливості креативності, були виділені учні з різним рівнем креативності.

У першу групу були включені учні, які мають високі показники, що характеризують розвиток всіх досліджуваних сторін творчого мислення.

Молодші школярі першої групи мали високий рівень розвитку творчого мислення, а також учнів, що мали показники вище середнього за показниками креативності.

До другої групи були віднесені учні, які мають середні показники розвитку всіх сторін креативності. До третьої групи, були віднесені учні, які мають показники нижче середнього за показниками креативності.

Окремо були виділені учні з нерівномірним розвитком сторін креативності. Рівень розвитку креативності визначався за значенням і сукупністю показників, що характеризують розвиток різних сторін креативності.

Таким чином, були виявлені деякі особливості креативності молодших школярів, а саме було показано, що різні сторони креативності розвиваються нерівномірно.

2.2. Засоби і прийомів розвитку креативності молодших школярів в освітньому процесі

Освіта як упорядкована система пізнання, розвитку креативності – це один із найважливіших засобів всебічного розвитку особистості дитини. Розвивальне навчання має на меті розвиток креативної школярів, формування у них самостійного власного підходу до вирішення будь-якої проблеми, розвиток умінь ґрунтовного усвідомлення проблем, розвиток спроможності особистості до генерування та продукування нових ідей. Передвчителями початкових класів вимальовується проблема розвитку у молодших школярів такого механізму мислення (креативного), який би створив можливості швидкого адаптування до вимог, які повсякчас змінюються; самостійного знаходження дітьми та аналізу нових джерел інформації; креативного застосування їх у навчальній діяльності.

Відзначаючи інтеграцію Нової української школи у європейський

освітній простір та зорієнтованість на покращення якості освіти відповідно до світових стандартів, надзвичайно важливе значення для реалізації окреслених завдань має ознайомлення з прогресивним зарубіжним досвідом, в тому числі з розвитку креативності учнів початкової школи й творче його використання в сучасному освітньому процесі.

Насамперед, у процесі відмовлення від догматичних методів та прийомів навчання, підвищення значення розвивального освітнього процесу відбуваються суттєві зміни в побудові підручників для початкової школи, зокрема у їх змісті. Першочерговість завдань усебічного розвитку особистості учня початкової школи спричинює необхідність створення підручників та навчальних посібників, які б були здатними до моделювання розвивального, особистісно зорієнтованого освітнього процесу.

У педагогічній науці підручник розглядають не лише як носія змісту освіти, а й як технологічну модель навчальної діяльності учнів, що неподільно та послідовно віддзеркалює всі головні структурні етапи навчально-виховного процесу. Технологічність підручників для початкової школи відкривається та реалізується через побудову навчальних тем, структурні компоненти яких відповідають загальному структуруванню уроків, та організацію усіх видів освітньої діяльності.

Принцип розвивального навчання реалізується у підручниках для початкової школи через, насамперед:

- ✓ урахування ступеня розумового розвитку учнів, психолого-педагогічних закономірностей пізнавальної активності молодших школярів;
- ✓ майстерну організацію самостійної учнівської роботи зі схемами, малюнками, текстовими матеріалами;
- ✓ оздоблення підручників кольоровими малюнками, схемами, що сприяє розвитку інтересу та мотивації до навчальної діяльності.

Аналіз підручників початкової школи дав можливість засвідчити, що розвивальна їх функція здійснюється в основному за наступними напрямками:

- ✓ розвиток психічних процесів;
- ✓ формування умінь і навичок, що забезпечують виконання самостійної роботи;
- ✓ розвиток креативності.

Цінним складником розвивального навчання є розвиток в учнів початкової школи креативності, як основи творчої діяльності, зокрема важливих її чинників: гнучкості, швидкості, логічності, креативність мислення, розвиненої уяви і фантазії, нестандартності думки. Завдання, вміщені у підручниках можна поділити на дві групи:

- ✓ ті, що вимагають реконструкції або доповнення вже відомого (складання задачі за поданим виразом, складання твору за планом, малюнком; доповнення текстів; виконання зазначеної вправи різними способами та ін.),
- ✓ і такі, що вимагають реалізації самостійних навичок учнів, впровадження елементів новизни у зміст їхньої діяльності (складання задач, творів; створення власних проєктів).

Підкріплюють розвивальну функцію підручників початкової школи вміщені завдання креативного (творчого) характеру, які спрямовані на організацію дослідницько-пошукової діяльності школярів та на їх розвиток креативності.

Одна із груп – завдання, які мають дослідницький характер. Вправи цього виду передбачають підбір різних відомостей, наприклад: про рідний край; походження назв населених пунктів, вулиць, річок; вивчення родового дерева. Наприклад, підручники з літературного читання містять рубрику «Будь дослідником», яка спонукає молодших школярів використовувати додаткову літературу та інші інформаційні джерела, повертатися до пройденого матеріалу з метою його повторення, кращого усвідомлення та закріплення, реалізовувати найпростіший узагальнюючий аналіз вже вивчених творів.

Підручники «Я досліджую світ» містять рубрики «Дослідіть», «Здійсніть пошук», «Спостерігай», «Поміркуй», «З'ясуй», які мотивують учнів самостійно проектувати хід роботи, обирати навчальний матеріал для спостережень, дослідів, формулювати припущення, протоколювати результати досліджень, робити узагальнення, висновки. Наприклад, можна запропонувати школярам завдання довідатися про традиції краю й сформувати фотоальбом; у процесі вивчення теми «Людина – частина України» можна запропонувати дослідити, які держави знаходяться по сусідству нашої держави, започаткувати проект «Подорожуймо Україною».

Отож, дослідницькі методи сприяють залученню усього діапазону пошукових умінь і навичок учнів. Виконання молодшими школярами нескладних дослідницьких завдань не тільки можливе, а й продуктивне для їхнього розвитку. У процесі навчання учні спроможні брати участь у різних видах навчально-дослідницької роботи.

Школярі повністю спроможні виконувати довгочасні дослідницькі завдання. Наприклад, формування нових суджень на основі тривалих спостережень із наступним встановленням причинно-наслідкових взаємозв'язків, оволодіння властивостями об'єктів через експериментальні «відкриття» у процесі дослідів. З метою зацікавлення школярів різними дослідженнями, бажано виховати їм смак до розважливого нагромадження й усвідомлення спостережень, проведення недовготривалих експериментів зі знайомими об'єктами, які розкривають нові якості. Корисним також є залучення всього класу до виконання групових дослідницьких завдань, довготривалих, розрахованих на 2–3 тижні. Формування навичок пошукової діяльності в атмосфері спільного захоплення привабливою справою не лише має розвивальне значення, а й поєднує процеси навчання і виховання, заохочує розвиток пізнавальних потреб у спостереженні, аналізі, власних висновках і відкриттях; сприяє розвитку креативності (творчості), формуванню емоційно-ціннісного

відношення до природи; розвиває психічні процеси (уяву, увагу, пам'ять, мислення); сприяє формуванню екологічної культури і культури комунікації.

Завдання на розвиток креативності призвичаюють молодших школярів придумувати рими до рядка або окремого слова (з тексту, самостійно); складати власні вірші а пісні. Неабиякі розвивальні можливості включають вправи на створення 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), літературного читання (автори В. Науменко), математики (автори М. Богданович, Г. Лищенко), вдалося встановити, що найбільші можливості для формування пізнавальних процесів мають підручники з математики, які відрізняються кількістю завдань на розвиток уяви і фантазії, що представлені окремими 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».

Найбільшу кількість завдань на розвиток уваги містять підручники з рідної мови. Вони представлені рубриками «Зверни увагу» «Візьми до уваги». Дані завдання сприяють зосередженню уваги школярів на об'єктах та важливих правилах і порадах.

Найбільшу кількість вправ на розвиток пам'яті містять підручники «Я досліджую світ», причому всіх їх можна об'єднати у дві групи: завдання, що забезпечують довготривале запам'ятовування (містяться у рубриці «Запам'ятай»), і вправи, які сприяють виявленню міцності засвоєного матеріалу та посилюють процеси відображення (рубрика «Пригадай»).

Найчисельнішою є група вправ, які спрямовані на розвиток в учнів початкової школи міркувати. Вони представлені у підручниках з літературного читання та «Я досліджую світ», а саме у рубриці «Поміркуйте

разом», у змісті завдань, що передбачають роботу в парах, колективну роботу з обговорення спершу з сусідом по парті, а потім – у класі (у загальному колі). Також сюди можна віднести завдання на обґрунтування власної думки, висновків. Такі вправи уміщені у підручниках з математики, а саме ті, які примушують школярів роз'яснювати хід своїх міркування, логічність дій; сприяють розвитку послідовного та нестандартного мислення; вправи з підвищеним логічним навантаженням (завдання «з зірочкою»). Задачі розвивального характеру, а саме, наприклад, складання плану до задачі, розроблення короткого запису, обрання із запропонованих правильного короткого запису до задачі забезпечують розвиток математичних знань школярів.

Вправи на розвиток творчості уміщені у підручниках з рідної мови, причому переважають серед них ті, які вимагають від школярів самостійності та завдання, які сприяють розвитку мовленнєвих умінь учнів початкових класів. Наприклад, це можна відстежити у процесі виконання дітьми завдань такого типу, як «Прокоментуй...», «Обговори з сусідом по парті...» та ін.

Вагомий розвивальний потенціал мають підручники з навчальної дисципліни «Я досліджую світ», де вміщено завдання дослідницького типу, які сприяють використанню додаткової літератури, організації пошукової активності. Вправи прикладного спрямування насичені переважно характером змагань (наприклад, «Зробіть колаж»). Цікаві вправи з курсу «Я досліджую світ» сприяють розвитку допитливості та уяви молодших школярів (наприклад, використання народознавчого матеріалу – вправи на усвідомлення прислів'їв та приказок), спостережливості та уваги (досліди, спостереження), пам'яті та мислення (кресворди, цікаві вправи).

Отож, на основі аналізу підручників для початкової школи нами були зроблені висновки, що вони наділені великими розвивальними можливостями. Проте логіка представлення завдань такого типу у підручниках вимагає удосконалення, позаяк розміщені вони без якоїсь визначеної системності, не всі види завдань представлені у підручниках та недостатньо забезпечується

позитивна динаміка їх застосування. З метою розвитку у молодших школярів процесів запам'ятовування варто залучати більше завдань на розучування напам'ять, опору на життєвий досвід, на актуалізацію здобутих знань.

На основі спостережень уроків вчителів початкових класів ми дійшли висновку, що розвиток креативності учнів молодшого шкільного віку значно залежить від особистого стилю роботи самого вчителя, його досвіду, наявності придатних дидактичних матеріалів. Чималий вплив на даний процес має рівень розвитку школярів, з яким вони приходять до школи, навколишнє середовище, в якому вони виховуються.

2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку креативності учнів в навчально-виховному процесі початкової школи

Педагогічний процес у найширшому контексті даного дослідження ми розглядаємо як найбільш інтегративну умову розвитку креативності. Назвемо його загальною (об'єктивною) умовою в тій частині, на яку не може вплинути дослідник. Кожен учень включений в цю об'єктивно існуючу педагогічну реальність.

Разом з тим в будь-якому педагогічному процесі можна виділити так звану варіативну складову умов суб'єктивного характеру, сприятливе поєднання яких сприятиме розвитку у дитини досліджуваної якості (зокрема, креативності).

Уявімо теоретично саме ці специфічні (приватні) умови, проведемо їх диференціацію.

Перша група умов, пов'язана з суб'єктами розвитку і саморозвитку (тобто з дитиною та її особливостями). Оскільки дослідження педагога як суб'єкта педагогічного процесу виходить за межі предмета даної роботи,

тільки позначимо цей факт. Однак будемо розглядати як другу групу умов цілеспрямовану педагогічну діяльність вчителя з розвитку креативності молодших школярів. До третьої групи умов ми віднесли соціальну, включаючи сімейну, ситуацію розвитку, тобто вплив оточення на розвиток креативності дитини. Підкреслимо, що визначені умови можуть бути названі педагогічними в тому випадку, якщо цілеспрямовано включені в освітній процес, враховуються при організації педагогічної взаємодії з метою вирішення певних навчальних, виховних і розвиваючих завдань (в нашому випадку – з метою розвитку креативності).

1. Отже, перша група умов орієнтована власне на саму особистість дитини, її особливості:

1.1) психофізіологічні особливості (зокрема, основні репрезентативні системи);

1.2) вроджені особливості дитини як умови розвитку її здібностей і, зокрема, креативності (творчості);

1.3) вікові особливості та пов'язані з ними найсприятливіші періоди розвитку креативності.

Проаналізуємо детальніше виокремлені умови першої групи.

1.1) Відомо, що людей розрізняють за здібностями зорового чи слухового сприйняття, за психомоторними характеристиками. Дані відмінності проявляються в дитинстві, важко піддаються зміні, навіть у процесі спеціальної педагогічної роботи.

Неповторність персонального досвіду кожної людини обумовлює своєрідність її сприйняття світу. Це пояснюється значними відмінностями в сприйнятті інформації, в способі мислення, поведінці. Отож, з метою підвищення ефективності педагогічного процесу варто враховувати дані відмінності на практиці, подавати навчальний матеріал в найбільш доступній для школярів формі, тобто, використовуючи саме ту модальність, на основі якої дитина здійснюватиме репрезентацію світу.

Як відомо, візуальна, аудіальна і кінестетична системи розвиваються у дитини нерівномірно, і це багато в чому визначає способи сприйняття нею інформації, особливості запам'ятовування, відтворення навичок і знань, а в кінцевому підсумку, мислення і комунікації. В результаті для свідомої обробки інформації використовується, як правило, одна або дві сенсорних системи, а ще одна – позасвідомо – стає провідником переважно підсвідомих імпульсів. При цьому дитина певною мірою втрачає здатність свідомо оперувати в такій системі, і доступ до процесів, які в ній відбуваються.

Дитинство – це період посиленого розвитку фізіологічних і психічних функцій. Дитина мислить формами, фарбами, звуками, відчуттями взагалі.

1.2) . Сказане дозволяє зробити ще один акцент на вроджених особливостях. У педагогічній роботі важливо враховувати, що вроджені особливості (в тому числі, задатки) роблять істотний вплив на процес розвитку, і значною мірою зумовлюють контури майбутніх досліджень. Звичайно, спеціальні педагогічні технології можуть поправити багато, але не всі. Наприклад, дитина може мати абсолютний слух і добре розуміти музику, але психомоторні здібності її можуть перебувати на низькому рівні. І в результаті ця «музична» дитина не досягає високих результатів у художній гімнастиці чи танцях. Цей феномен пов'язаний з відносною незалежністю один від одного рівня сформованих різних функціональних систем, хоча ця дискретність не абсолютна і різні функціональні системи, безумовно, впливають один на одного.

Словом, у розвитку креативності важко розділити вплив соціального і природного факторів.

1.3) . Поряд з індивідуальними, не менш важливі і вікові особливості в розвитку різних видів креативності. Тому для школярів, які схильні до образного типу, стимулювання переважно формальнологічного мислення перешкоджає розвитку творчості, та й саме формування вербальної креативності в молодшому шкільному віці багато в чому базується на образному плані. В цілому, відома синтетичність дитячого сприйняття,

легкість зчеплення чуттєвих даних різних модальностей, обумовлює притаманну дитині свободу образних і понятійних асоціацій.

Іншими словами, вікові особливості психіки привертають дитину до виявлення себе в малюванні, співах і танцях, в творенні віршів або казок. Отже, щоб наблизитися до можливості прогнозу, обов'язковий, необхідний віковий підхід: потрібне орієнтування в тих змінах психіки і самої особистості, які відбуваються в міру того, як діти стають старшими.

У дослідженнях науковців показано, що потреби і здатність до творчої праці розвиваються як мінімум з п'яти років.

З віком креативність набуває специфічних рис і характерну предметну спрямованість.

Головним фактором, що визначає цей розвиток, є зміст взаємин дитини з дорослим, а також позиція, яку займає дорослим по відношенню до дитини.

Отже, в становленні особистості дослідники виділяють сензитивні періоди – як оптимальне поєднання умов, яке властиве певному віку, для розвитку окремих психічних процесів та властивостей. Передчасний або запізнений по відношенню до цього періоду педагогічний вплив виявляється недостатньо результативним і несприятливо позначається на розвитку особистості дитини.

2. Друга група умов пов'язана з планомірною педагогічною діяльністю вчителя з розвитку креативності учнів початкової школи.

Існує два напрямки такої роботи. По-перше, це спрямування педагогічної діяльності на розвиток креативності, організація педагогічного простору (психологічного і фізичного) відповідно до цілей творчого розвитку школярів. По-друге, це змістовне і технологічне забезпечення (програми, методи, засоби, форми, процедури, спрямовані на розвиток креативності).

Обидва виокремлені напрямки забезпечуються наступними педагогічними умовами.

2.1) . Організація педагогічної взаємодії як свободи творіння (створення позитивних зразків творчого мислення, поведінки, відносин;

креативність вчителя; ослаблення регламентованого, прийняття і підкріплення творчої поведінки).

2.2). Діяльність вчителя початкової школи в зоні найближчого розвитку креативності школяра (тобто педагогічні зусилля, спрямовані на ідентифікацію актуального стану креативності (творчості), створення мотивації творчого саморозвитку, просування в зону найближчого розвитку та ін.).

2.3) . Організація безпечного креативного простору (довірительні відносини в класі, позитивні очікування, створення ситуацій успіху; матеріальні умови для творчої діяльності та ін.).

Розглянемо виділені умови по порядку.

2.1) . Говорячи про свободу творчості, вчені і вчителі розділяються в думках в одному аспекті даної проблеми: свобода і дисципліна (творчість і старанність).

Ми поділяємо позицію В. Павленка, який розставляє акценти наступним чином. «Йдеться не про безмежну свободу дій... Тільки адекватна реакція навколишнього світу, особливо вчителів, принесе користь. Противники теорії креативності стверджують, що в такому підході до виховання визначені непереборні проблеми, оскільки виховання в цілому прагне до порядку і дисципліни, а креативність, навпаки, веде до анархії. Як, з одного боку, заохочувати спонтанність і ініціативу учнів, а з іншого — тримати їх під контролем? Креативність часто пригнічується тільки зі страху перед проблемами дисципліни» [60].

Однак, як зауважує вчений: «якщо заохочуються креативне мислення і вчення з власної ініціативи, якщо вітаються різні підходи до проблеми і маніпуляції з об'єктами та ідеями, якщо вчать само-вартісному, а не груповому мисленню і толерантності до нових ідей, то не виникає особливих проблем дисципліни. Адже дисципліна з'являється сама собою, коли учневі надається можливість креативної поведінки, тобто прояву його індивідуальності та унікальності» [60].

Разом з тим, згідно з результатами класичних досліджень А.Запорожця, до кінця дошкільного віку помітно посилюється роль наслідування дорослих. Йдеться не про зовнішнє копіювання малюнка дії іншої людини, а про активне наслідування. Між дорослим і дитиною протікає специфічний «обмін можливостями». Збагачення творчого потенціалу дитини стає умовою творчого зростання дорослого, і навпаки. Завдяки чому між ними встановлюється справжня соціально-творча спільність. Тим більше що для молодших школярів особливо великий авторитет вчителя і прагнення слідувати його вказівкам. Мабуть, як відзначають фахівці, така «довірлива старанність» багато в чому сприяє засвоєнню креативних зразків.

Разом з тим, спад творчих проявів (при активізації інтелектуальної активності) вважається наслідком зменшення ролі несвідомого в регуляції поведінки і зростанням критичності і розсудливості в свідомості молодшого школяра. Можна припустити, що дитина не просто критикує саму себе за відхилення від нормативу (інтеріоризація соціальної норми дорослого: «не можна»), а перестає бачити можливість відхилення від стереотипної, запропонованої соціальним середовищем поведінки.

У креативних учнів переважає тенденція до вибору для наслідування зразка високого рівня, а не-креативні діти зразок для наслідування не знаходять і не намагаються знайти. Вони ніби застряють на стадії наслідування-копіювання та репродукції загального нормативного способу діяльності.

Як переконує В. Павленко, «коли самі вчителі креативні, схильні до новаторства, тоді не виникає проблем з обдарованими дітьми. Замість того щоб боротися зі своєю обдарованістю і креативністю, яку ці діти приносять в гетерогенні групи, вони можуть відчувати свою приналежність до них і тим самим підвищувати рівень всієї групи» [60].

Іншими словами, креативність вчителя – необхідна умова для успішного проходження дитиною стадії наслідування в своєму сходженні до творчого саморозкриття.

2.2) . Щодо проектування зони найближчого розвитку креативності кожної дитини, то тут підкреслимо першорядність організації спільно-розділеної і самостійної творчої діяльності, творчої гри, в процесі якої розвиваються уява і фантазія дітей, створюються сприятливі умови для вільного прояву їх інтересів і потреб.

Кредо креативної філософії виховання – орієнтування на майбутнє, а не тільки на минуле, що дозволяє за допомогою сучасних даних з галузі науки і знань про суспільство дати спрямованість знанням дитини.

На нашу думку, специфічними умовами для розвитку креативності молодших школярів у контексті даної групи умов є такі, як:

- включення в цікаву діяльність;
- створення нерегламентованих ситуацій;
- трансформація творчих завдань з урахуванням зони найближчого розвитку.

2.3). Очевидно, що особистість виховується особистістю. Образно говорячи, перенесення певних почуттів на іншу людину відбувається не методами, а людиною. Отож, логічним буде припущення про особливу роль вчителя в розвитку креативності учнів початкової школи.

Вчитель на уроках – рівноправний партнер «фасилітатор».

Втручання вчителя в творіння школярів, групи, класу часто знижує психологічний і творчий ефекти уроку, особливо в разі авторитарного стилю взаємодії. При гуманістичній позиції швидше встановлюються відносини довіри, взаємного прийняття.

Завдяки механізму взаємовіддзеркалення можна виховати у молодших школярів потрібні якості, які дорослий сам проявляє по відношенню до неї. Отож, прояв педагогом чи батьками креативності, тобто провідна роль інших людей на ранніх етапах розвитку – ще одна умова розвитку даної здатності у дітей.

Основні принципи взаємодії вчителя і дитини в творчому процесі:

- ✓ Підтримувати в дитині його гідності і позитивний образ.

- ✓ Говорити про ситуацію, вчинок і його наслідки, а не про особистість і характер самої дитини.
- ✓ Відзначати зрушення в особистісному зростанні за допомогою порівняння дитини з самим собою, а не з іншими школярами.
- ✓ Не використовувати негативних оціночних суджень, «ярликів», негативного програмування.
- ✓ Не нав'язувати дитині способів діяльності і поведінки всупереч його бажанням.
- ✓ Приймати і схвалювати всі продукти креативної діяльності учнів незалежно від змісту, форми, якості.

Отже, учитель, батьки повинні розділяти з кожним учасником відповідальність за його творчий розвиток.

3. Соціальне оточення як умова розвитку креативності:

3.1) соціальне оточення (середовище розвитку);

3.2) сімейне оточення розвитку.

Соціальне оточення розвитку володіє дворівневим характером: базовим, який визначає основу розвитку, і рівнем поступових, покрокових змін, накопичення яких і призводить врешті-решт до перетворення базового рівня і всієї ситуації в цілому. Не менш значимо соціальне підкріплення творчої поведінки дитини.

Соціальне середовище розвитку дитини виступає в двох аспектах: внутрішньому і зовнішньому, оскільки визначається відношенням, що встановлюється між дитиною і оточенням, перш за все соціальним (тобто зовнішньої по відношенню до дитини стороною). Внутрішній аспект можна розглядати як дворівневий процес дитячого розвитку. Він включає рівень стійких психічних утворень, характерних для даного віку і визначають основне відношення між дитиною і навколишнім середовищем, і рівень психічних процесів.

Очевидно, що середовище відіграє виняткову роль у формуванні та прояві творчої особистості. Соціальна ситуація розвитку набуває цілком

конкретний характер завдяки повторюваним нормативним ситуаціям, а також виникають в їх контексті нових ситуацій, обумовлюють окремі кроки в розвитку дитини.

Соціальне, а не тільки індивідуальне мислення потрібно, щоб у дітей з'явилося почуття причетності і вони відкривали для себе більш високі цінності, ніж індивідуальний успіх.

У соціальному середовищі важливе місце щодо розвитку креативності молодших школярів належить такому фактору, як позитивні умови сімейного середовища. До них відноситься:

- ✓ достатня увага до дитини;
- ✓ формування мотивації як домінанти творчої діяльності;
- ✓ позитивне підкріплення нестереотипної поведінки, різних проявів творчості;
- ✓ емоційна і психологічна допомога креативної діяльності; креативність власне батьків, як зразка для наслідування, з яким дитина може ототожнитися;
- ✓ очікування батьків по відношенню до дитини (а саме: очікування досягнень, успіху, позитивне раннє батьківське програмування).

Відзначимо, що описані вище характеристики: беззастережне прийняття креативності дитини, позитивне ставлення до процесу і продукту її креативної діяльності – є своєрідними 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 в судженнях, почуття гумору, яскравий темперамент, відсутність порядку і організованості в звичайних справах нерідко викликають негативне ставлення вчителів, батьків, оточуючих.

Отже, нами виокремлено і теоретично обґрунтовано три групи педагогічних умов розвитку креативності.



Рис. 6. Модель умов розвитку креативності дитини

На завершення підкреслимо, що визнання ролі педагогічних (включаючи соціально-педагогічні та організаційно-педагогічні) умов, в яких розвивається креативність дитини, свідчить про необхідність створення спеціалізованих методів діагностики, виявлення критеріїв і рівнів розвитку креативності, а також розробки експериментальних програм.

Висновки до другого розділу

У процесі емпіричного дослідження ми виділені рівні, визначені відповідні їм показники і критерії розвитку креативності молодших школярів,

за допомогою яких нами було досліджено реальні рівні розвитку креативності учнів 2 та 4 класів. Це дало можливість встановити, що існує тенденція до незначного зростання рівня креативності учнів початкової школи у освітньому процесі, що стало підставою до розробки нами організаційно-методичного забезпечення розвитку креативності учнів початкової школи у навчально-виховному процесі, зокрема комплексу умов розвитку креативності молодших школярів, засобів та прийомів розвитку креативності.

Розвиток дитячої креативності розглядається в педагогічному процесі, оскільки саме в ньому може бути створений ресурс для збагачення суб'єктного досвіду молодших школярів в контексті просування дитини з актуального стану креативності в зони найближчого творчого розвитку і саморозвитку. Умовою переходу від наслідування до самостійної творчості є особистісна ідентифікація зі зразком креативного мислення і поведінки, а також відповідальність суб'єкта за власні зміни в напрямку розвитку креативності.

Умови розвитку креативності молодших школярів педагогічному процесі:

1) психофізіологічні особливості (включаючи провідні модальності); вроджені особливості; вікові особливості і пов'язані з ними сензитивні періоди розвитку креативності;

2) організація педагогічної взаємодії як свободи творчості (створення позитивних творчих зразків; креативність вчителя; ослаблення регламентованого, прийняття і підкріплення творчої поведінки), робота вчителя в зоні найближчого розвитку креативності дитини, організація безпечного творчого простору;

3) соціальне оточення (середовище розвитку); сімейна середовище розвитку.

Освітнє середовище є не тільки фактором, що впливає на креативний розвиток особистості молодшого школяра, а й умовою, в якому здійснюється сам розвиток особистості.

ВИСНОВКИ

У процесі дослідження ми дійшли до наступних висновків.

1. Дослідження креативності молодших школярів як педагогічного феномену відображає сучасну ситуацію реформування початкової освіти в контексті виділених протиріч. Очевидно, що задоволення соціального запиту на креативну особистість, здатну гнучко адаптуватися до мінливих умов середовища, акцентує як теоретичний, так і прикладний аспекти проблеми, починаючи з періоду дитинства. Пріоритет креативної складової в загальній структурі особистості дитини визначив напрямки змін сутності педагогічного процесу в початковій школі. Останнім часом з'явилися різні освітні програми, націлені на розвиток творчої особистості, проте це, скоріше, не правило, а виняток.

У найширшому сенсі творчість є основним способом існування і розвитку особистості. Повноцінна особистість – це завжди особистість творчості, що розвивається, характеризується проявом нових психологічних новоутворень і перебудовою вже сформованих структур.

Сказане можна розглядати як непрямий доказ актуальності і своєчасності проведеного нами дослідження. Отримані результати і узагальнення, що з них випливають дають підстави для наступних висновків.

Історичний контекст досліджуваного феномена ілюструє піки і спади дослідницького інтересу до проблематики творчості в науковому співтоваристві. Сучасний стан проблеми у вітчизняній педагогіці, згідно з даними аналізу наукової літератури, характеризується термінологічною невизначеністю. Існуюче розмаїття дефініцій створює труднощі в роботі з понятійним апаратом. Зміст і структура понять: творчість – загальні та спеціальні здібності — творчі здібності – обдарованість – креативність, а також їх похідних (креативний процес, продукт, креативна особистість і т.д.), до теперішнього часу залишаються предметом наукових дискусій.

2. При всій різноманітності визначень креативності в її сумарній характеристиці підкреслюється продуктивність, гнучкість, оригінальність у створенні щось нового (ідеї, продукту). Креативність в понятійному полі «творчість» займає місце однієї з основних складових, як самої категорії «творчість», так і її похідних: творча особистість, творчі здібності, творча діяльність, а також обдарованість (креативність - компонент обдарованості), здібності та ін.

3. У нашому дослідженні креативність розглядається:

- у широкому сенсі як самостійний феномен, прояви якого доступні спостереженню в процесі творчості; результаті (продукті творчого процесу); характеристиках (властивостях) особистості як приналежності креативного типу особистості;

- у вузькому розумінні – загальна здатність до творчості, потенційно властива кожній дитині.

Як і будь-яка інша здатність, креативність може бути прихованою (присутня в латентній стадії або на стадії розгортання, тобто становлення), тому виправдані поняття потенційної креативності (здатності, яка може проявитися) і актуальною (проявленою). Креативність схильна до змін, проявляється і розвивається в діяльності, може діагностуватися як актуальний стан і в зонах найближчого розвитку; саморозвитку.

Таким чином, ми не ототожнюємо поняття «креативність» і «творчі здібності». Останнє, на наш погляд, більш широке поняття.

4. Для організації навчально-виховного процесу найбільш виправдана теорія формованих здібностей. Питання про креативність в педагогічному плані має віковий аспект (доведено, що загальна здатність до творчості складається у дітей до 6-7 років під впливом сприятливих факторів середовища). Отже, розвиток креативності – педагогічний орієнтир у роботі вчителя.

5. Навмисно організований, цілеспрямований освітній процес вносить істотні корективи в характер динаміки розвитку креативності молодших

школярів. Оскільки ефективність реального процесу помітно зростає за умови його теоретичного осмислення та моделювання, нами проведено науковий пошук у напрямку засобів та прийомів розвитку креативності молодших школярів.

Ефективність використання запропонованих засобів і прийомів розвитку креативності на практиці визначається комплексом умов (3 групи умов з розгалуженою структурою відносин між ними), обґрунтованих нами як організаційно-педагогічні умови, що сприяють прояву і розвитку загальної здатності до креативності (творчості) у кожного учня у властивому йому темпі згідно індивідуальності.

Вважаємо, що подальші дослідження даного феномену, його інтеграція з передовими педагогічними концепціями призведуть до створення цілісної гуманістичної методології, яка сприятиме гармонічному розвитку та творчій самореалізації кожної дитини

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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.
2. 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.
3. Бабій М.Ф. Розвиток та прояви творчості у сучасній школі / М.Ф. Бабій // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №11. –С. 20–26.
4. Безрук Г. З досвіду проведення інтегрованих уроків / Г. Безрук // Початкова школа. - 2000. - № 10. - С. 44.
5. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. – 2002. – №5. – С. 5-6
6. Богоявленская Д., Сусоколова И. К вопросу о дивергентном мышлении. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 1. С. 85–96.
7. Большакова І., Пристінська М. Інтегроване навчання: тематичний та діяльнісний підходи [Електронний ресурс] / І. Большакова, М. Пристінська. - НВК «НОВОПЕЧЕРСЬКА ШКОЛА». – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=0wYSi1xdRh4>
8. Борисенко В. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підхід / Валентина Борисенко. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mozaikaped.blogspot.com/2017/08/integrovane-navchannja-tematichnyj-i.html?view=flipcard>
9. 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. – Одеса, 2005. – 19 с.
10. Вашуленко М. Програма інтегрованого курсу (навчання грамоти,

- математики, навколишній світ) / М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочина // Початкова школа. – 2019. - №8. – С. 24-30.
11. Вегера Н.С. Інтегровані уроки в початковій школі / Н. С. Вегера. — Харків: Ранок, 2018. — 160 с.
 12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Т.В. Бусел. – К.: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
 13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. Т.В. Бусел. – Київ: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
 14. Веремійчик І. Інтегровані уроки як спосіб реалізації міжпредметних зв'язків / І. Веремійчик // Початкова школа. – 2018. – № 1. – С. 15-18
 15. Вознесенська О.Л. Творча взаємодія з дитиною. Методичні рекомендації / О.Л. Вознесенська. – Київ : Ін-т соц. та політ. психології, 2009. – 66 с.
 16. 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.
 17. 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.
 18. Выготский Л.С. Воображение и креативность в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 1991. – С. 121.
 19. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М., 1991
 20. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва, 1956.
 21. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. Москва: Педагогика, 1996. – 394 с.
 22. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2011.
 23. Габеркорн І.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання:

- автореф. ...канд. педю наук: 13.00.04 / І.І. Габеркорн. – Херсон, 2013. – 20с.
- 24.Гамезо М.В. Атлас по психологии: [информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека»] / М.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – 2.изд., доп. и испр. – Москва: Изд - во Рос. пед. агентства, 1998. – 272 с.
- 25.Гатанов Ю.Б. Курс розвитку творчого мислення (За методикою Дж. Гілфорда і Дж. Рензулли): Перший рік навчання (для дітей 6-10 років). /Ю. Б. Гатанов. - СПб: ДП «Іматон», 1996. - 84 с.
- 26.Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. *Психология мышления*. Москва : Прогресс, 1965. 314 с.
- 27.Гончарова І. Розвиток креативних здібностей / І. Гончарова // Відкритий урок. – 2010. – № 1. – С. 45-46.
- 28.Давыдов В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
- 29.Дардан Т.С. Комплексні, інтегровані уроки як засіб розвитку креативності школярів / Т.С. Дардан // Обдарована дитина. – 2013. – №5. –С. 17-21.
- 30.Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.:Академвидав, 2004. – 352с.
- 31.Дружинин В.Н. Когнитивные способности. Структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. – Москва : ПЕР СЭ, 2001. – 224 с.
- 32.Дружинин В.Н. Психология общих способностей : [учеб. пособ.] – 2-е изд., доп. / В.Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 368 с.
- 33.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.
- 34.Дусаविцький О. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики. *Сучасні шкільні технології*. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. С. 85–94.
- 35.Заболотна О. Як плекати креативність? Креативний учень. Риси творчого учня / О. Заболотна // Відкритий урок. – 2013. – № 3. – С. 37-38.

- 36.Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання / М. Іванчук // Початкова школа. – 2004. – №5. – С. 10-13.
- 37.Іванчук М.Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч. метод. Посібник / М.Г.Іванчук. – Чернівці: Рута, 2001.- 97 с.
- 38.Ільченко В.Р. Інтеграція змісту освіти як основа розвитку інтегративного мислення молодших школярів / В.Р. Ільченко // Розвиток мислення молодших школярів: матеріали мжнар. наук.-практ. конф. –Полтава, 1996. – С. 4-7.
- 39.Калягін Ю.М. Інтеграція шкільного навчання/ Ю.М. Калягін //Початкова школа. – 2005 – №9 – С. 28-31.
- 40.Капканець Т.С. Проблема розвитку креативної інноваційної особистості учня / Т.С. Капканець // Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем : зб. матеріалів всеукраїнської науково- практичної конференції 26-27 квітня 2017 року. – 2012. – С. 408-412.
- 41.Карлова О.А. Современные психолого-педагогические технологии развития креативности / О.А. Карлова // Психология обучения. – 2014. – № 4. - С. 22-30.
- 42.Комар О. Дещо про інтеграцію та інтегровані уроки / О. Комар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2021. – №57. – С. 67-73.
- 43.Куліченко Л.А. Інтегровані уроки як один із засобів підвищення активності учнів на уроках / Л.А. Куліченко // Таврійський вісник освіти. – 2016. – №1 (37). – С. 250-254.
- 44.Липова Л., Ренський С. Інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності / Л. Липова, С. Ренський // Рідна школа. – 2012. - №1. – С.8- 10.
- 45.Ліннік О.О. Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ»: навч. посібн. / О.О. Ліннік. – К.:Видавничий Дім «Слова», 2018. – 248 с.
- 46.Мажуль Л.А. Креативная среда в информационном обществе /Л.А. Мажуль // Мир психологии. – 2013. – № 4. – С. 148-165.

47. Майтак Т. Вплив сучасної системи освіти на розвиток креативності /Т. Майтак // Психолог. – №19. – 2016. – С. 34-36.
48. Макаренко Н.М. Освітнє середовище як передумова розвитку креативної особистості / Н.М. Макаренко // Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем : зб. матеріалів всеукраїнської науково- практичної конференції 26-27 квітня 2012 року. – 2012. – С. 110-119.
49. Мацепура Л.Л. Креативность как показатель творчества специалиста / Л.Л. Мацепура // Двадцатипятилетие научной школы "Подготовка творческого учителя": проблемы, поиски, решения : коллективный монографический очерк. – 2014. – С. 73-77.
50. Моляко В. Психологія творчості — нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1–4.
51. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – Київ : Знання УРСР, 1989. – 36 с. – С. 25.
52. Мурашов А.А. На пути к креативной личности. Особенности работы по формированию у школьников творческого отношения к слову / А.А. Мурашов // Русская словесность в школах Украины. – 2014. – № 6. –С. 2-8.
53. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронне джерело] / МОН 27.10 2016 р. - Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
54. Носенко Е.Л. Картина світу як інтегруючий і гуманізуючий фактор у змісті освіти / Е.Л. Носенко // Педагогіка і психологія. – 2005. - №1. – С. 22-30.
55. Овчаров С.М. Інтегровані уроки – креативні учні: навч.-метод. посібн. / С.М. Овчаров, К.В. Овчарова. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. – 72 с.
56. Овчаров С.М. Навчаємося творити: розвиток креативних здібностей школярів / С.М. Овчаров, К.В. Овчарова. – Полтава: АСМІ, 2011. – 108 с.

- 57.Олексієнко Л.Л. Розвиток креативності майбутнього фахівця за допомогою перетворення навчального матеріалу / Л.Л. Олексієнко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – 2008. – Вип.20. –С. 32-37.
- 58.Олійник В.Ф. Дитина відкриває світ / В.Ф. Олійник // Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для розвитку загальної креативності учасників педагогічного процесу : зб. наук. і наук.-метод. праць. – 2015. – № 3. – С. 73-78.
- 59.Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття / В.В. Павленко // Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – 154 с. – С.120–131.
- 60.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
- 61.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.
- 62.Павлова О. Д. Особливості та закономірності формування інтегрованих знань у учнів. / О. Д. Павлова // Інтеграція знань з предметів природничо-математичного циклу: проблеми та шляхи їх вирішення. Збірник матеріалів інтернет-семінару. / Упорядник Замулко О. І. – Черкаси, 2012.
- 63.Петров В.М. Исследования креативности: экспансия интегративной тенденции (по материалам осенних научно-практических конференций) / В.М. Петров, Л.А. Мажуль // Мир психологии. – 2014. – №1. – С. 267-274.
- 64.Повстин О. В. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. [Електронне джерело] / О. О. Повстин. – Режим доступу: http://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/povstyn_10.pdf

- 65.Понасенкова С.В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей (психологічний аспект) / С.В. Понасенкова // Проблеми виховання. - 2003. - №2. - С.21-35.
- 66.Проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Всеукраїнська серпнева конференція 2017 р. [Електронне джерело]. - Режим доступу: http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf
- 67.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](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Prpog/2008_7_1.pdf)
- 68.Розова Т.М. Креативність як чинник розвитку професійно- комунікативних здібностей майбутніх психологів : автореф. дис. канд.психол. наук : 19.00.07 / Т.М. Розова. – Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – Київ, 2007. – 21 с.
- 69.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. – 18с.
- 70.Сидорчук Т. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности : сборник. *Креативная педагогика 21 века* : тезисы докладов Международной научно-прак- тической конференции. Москва : МГИУ, 1999. С. 102–104.
- 71.Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С.О. Сисоєва. – Київ : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
- 72.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.
- 73.Смеречинська Л. Розвиток креативних здібностей педагога. Психолого-педагогічний тренінг професійного та особистісного зростання / Л. Смеречинська // Психолог. – 2011. – №48. – С. 18-21.

- 74.Смұльсон М. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблеми сучасної психо-логії*. 2013. № 1. С. 9–15.
- 75.Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтегрованих знань /М. Сова // Рідна школа. – 2002. – № 5. – С. 33 – 36.
- 76.Соловійова О.П. Творчість як стиль життя: креативний підхід до вирішення проблем / О.П. Соловійова // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – №8. – С. 21-23.
- 77.Суятинова К.Є. Виховання креативності дошкільників: методичні матеріали / К.Є. Суютинова // Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для розвитку загальної креативності учасників педагогічного процесу : зб. наук. і наук.- метод. праць. – 2011. – С. 104-110.
- 78.Ткаченко Л.І. Креативність і творчість: сучасний контент /Л.І. Ткаченко // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 9-10. - С. 32-35.
- 79.Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С. 124-133
- 80.Трик Х. Е. Креативность как процесс / Х. Е. Трик. - М.: Наука, 1987. - 87с.
- 81.Трофімчук В.М. Структурні компоненти творчих здібностей учнів та особливості їх прояву в дизайнерській діяльності / В.М. Трофімчук, Л.О. Трофімчук // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2012. – №7-8. –С. 47-52.
- 82.Тютюннікова С.В. Психолого-педагогічні засади формування креативності дітей дошкільного віку як основи саморозвитку особистості / С.В. Тютюннікова // Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації : зб. наук. і навч.-метод. праць. – 2011. – Вип.2. – С. 19-23.
- 83.Улькіна Т.В. Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік : автореф. дис. канд.психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Улькіна. – Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. – Київ, 2006. – 20 с.

84. Устименко С.Ф. Креативність як умова ефективності інноваційної діяльності педагога / С.Ф. Устименко // Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук.праць. – 2015. – Вип. 5. – С. 128-137.
85. Хуторской А. Принцип человекообразности и его роль в обновлении современного образования. *Инновации в образовании; человекообразный ракурс* : сборник научных трудов / под ред. А. Хуторского. Москва : ЦДО «Эйдос», 2009. С. 10–20.
86. Чувасова Н. Креативність особистості : зміст і структура / Н. Чувасова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – 2013. Вип. 38. – С. 277-282.
87. Чудновський В.Є. Обдарованість: дар чи випробування /В.Є. Чудновський, В.С. Юркевич. – М: Знання, 1990. - 122 с.
88. Чус А., Данченко В. Основы технического творчества : учебное пособие для студентов технических вузов. Киев ; Донецк : Вища школа, 1983. 183 с.
89. Шадріна А.В. Формування креативного потенціалу майбутнього вчителя засобами загальноправових навчальних 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.
90. Якименко С.І. Інтегрований навчально-виховний комплекс у початковій школі / С.І. Якименко // Становлення шкіл нового типу: досвід, проблеми, перспективи: наук.-метод. зб. За матеріалами між регіон. наук.- практ. конф. – Вип. 2. – Миколаїв, 1995. – С. 7-8.
91. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. Ящук // Рідна школа. – 2004. -№4. – С.

ДОДАТКИ

Додаток А

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 ігорі 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 педагогічній 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?

Додаток Б

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. Допомагайте 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. Допомагайте 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. Допомагайте їй справлятися з розчаруванням і сумнівом, коли вона залишається одна в процесі незрозумілого одноліткам креативного пошуку: нехай вона збереже свій творчий імпульс, знаходячи винагороду собі і менше переживаючи про своє визнання оточуючими.
8. Допомагайте 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. Допомагайте 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.

Додаток В

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. Ісправа 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, прочитаємо цю книгу, сходимов 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 поблагливі. 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 учнів;
- ✓ 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 переформулювувати 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 острахупомилитися. Допоможіть їй цінувати власні оригінальні думки і вчитися на своїх помилках.
5. Заохочуйте ініціативу.
6. Домагайтеся хорошої організації роботи і правильного розподілу
7. часу.
8. Сприяйте тому, щоб дитина задавала питання, і допомагайте їй
9. знаходити літературу для отримання відповідей на свої питання.
10. Дайте їй можливість отримати максимум життєвого досвіду. Заохочуйте захоплення в найрізноманітніших областях.

11. Пам'ятайте, що зайва критика знижує креативну енергію і відчуття власної значущості.
12. Допмагайте їй в її самовираженні, але заохочуйте спільні заняття з іншими дітьми. Не зводьте її на п'єдестал і не принижуйте її успіхи.
13. Менше використовуйте її в ролі помічника і консультанта.
14. 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.

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 перемішуються 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 купленій (чи саморобній) 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. Розігравати 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.