

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

Григор'єва Вікторія Вікторівна

УДК 372.878:373.31
(індекс)

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ МИСТЕЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Науковий керівник

Горбенко Сергій Семенович,

кандидат педагогічних наук, професор

Київ-2010

ЗМІСТ

ВСТУП	
РОЗДІЛ I. Теоретичні основи дослідження	
1.1. Феноменологія творчого мислення у науковій літературі.....	
1.2. Сутність, зміст та структура творчого мислення молодших школярів у системі освіти.....	
1.3. Педагогічні можливості мистецької діяльності у системі формування творчої особистості учнів початкової школи.....	
Висновки до 1 розділу.....	
РОЗДІЛ II. Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи.....	

2.1. Діагностика рівня сформованості творчого мислення учнів у процесі мистецької діяльності.....	
2.2. Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності формування творчого мислення учнів початкової школи.....	
2.3. Методи і принципи формування творчого мислення молодших школярів у процесі мистецької діяльності	
Висновки до 2 розділу	
РОЗДІЛ III. Дослідно-експериментальна робота з формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності	
3.1. Зміст та хід формувального експерименту	
3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи	
Висновки до 3 розділу	
ВИСНОВКИ.....	
ДОДАТКИ.....	
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	3
	10
	42
	53
	65
	67
	86
	105
	119
	121

153

159

161

165

191

ВСТУП

Актуальність теми. На початку третього тисячоліття відновлення всіх сфер культури, здійснення демократичних реформ, які орієнтуються на національні й загальнолюдські цінності, відродження духовного потенціалу України створюють соціальне замовлення на творчу особистість, що активно бере участь у соціокультурних перетвореннях, на формування людини й громадянина, інтегрованого в сучасне суспільство, націленого на його вдосконалення та нестандартно мислячого. Ці завдання визначаються Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті та пріоритетними положеннями Болонської декларації. У зазначених документах підкреслюється, що творчий розвиток є необхідною умовою життєдіяльності людини та пріоритетним напрямом у формуванні її гармонійної особистості. Унікальною складовою та рушійною силою цього процесу є творче мислення дитини, що характеризується високою новизною свого продукту для суб’єкта та своєрідними особливостями його одержання. Важливим етапом цілеспрямованого формування творчого мислення в процесі навчання є молодший шкільний вік, бо саме в цей період, за даними психолого-педагогічних досліджень, мислення розвивається найбільш активно.

Успішне вирішення зазначеної проблеми реальне за умови використання педагогічних можливостей мистецтва, комплекс засобів художньої виразності якого дає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції, пошукової ініціативи молодших школярів та спонукає їх до творчості.

Проблема формування творчого мислення знаходить своє відображення в педагогіці, психології, філософії та в ряді інших галузей знання. Вивченню загальних психологічних закономірностей процесу мислення присвячено значну кількість робіт вітчизняних і зарубіжних вчених (Л. Виготський, П. Гальперін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, С. Рубінштейн та інші). Тією чи іншою мірою всі вони торкалися питань, пов’язаних з творчим мисленням. Особлива ж увага дослідженню механізмів творчого мислення приділяється в роботах А. Брушлінського, М

. Вертхаймера, Д. Гілфорда, А. Коваленка, А. Маслоу, Я. Пономарьова, К. Роджерса, В. Роменця, О. Тихомирова, П. Торренса. Вагомий внесок у розв'язання проблеми формування творчого мислення у процесі навчальної діяльності зроблений вченими Д. Богоявленською, Є. Кабановою-Меллер, З. Калмиковою, Г. Костюком, О. Кульчицькою, І. Лернером, Н. Литвиною, С. Максименком, Ю. Машбицем, Н. Менчинською, В. Моляко, О. Симановським, М. Холодною, В. Юркевич, І. Якиманською. Вивченню проблем творчого розвитку школярів у мистецькій діяльності присвячені праці таких українських вчених як Н. Батюк, Л. Ващенко, С. Горбенко, Н. Гузій, І. Гадалова, І. Демченко, Т. Завадська, В. Лихвар, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, К. Стецюк, М. Татаренко, В. Томашевський, О. Хижна, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та інші. Однак методика формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності, як окрема система, не була предметом дослідження у музично-педагогічній галузі освіти. Ґрунтовних досліджень вимагає проблема формування творчого мислення в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що переорієнтовує викладання із авторитарного керування мистецькою діяльністю учнів на гнучке стимулювання процесу навчання з елементами творчої самостійності.

Звернення до даної теми зумовлено також виявленою в процесі аналізу науково-теоретичної літератури та вивчення практики викладання мистецтва низкою протиріч: між вимогами нормативних документів мистецької освіти до рівня творчого розвитку учнів початкової школи та їх розумової сфери і реальним рівнем сформованості інтелектуально-творчих умінь школярів; між потребою мистецької практики у творчому розвитку учнів початкової школи та відсутністю адекватних методів і прийомів формування їх творчого мислення, що й вплинуло на вибір теми дисертаційного дослідження: *“Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності”*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано згідно з планом науково-дослідної роботи кафедри музичного виховання та хореографії Бердянського державного педагогічного університету і є складовою комплексної наукової теми «Проблеми підготовки фахівців в умовах оновлення форм і змісту художньої освіти». Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Бердянського державного педагогічного університету (протокол № 9 від 26.04.2003р.) та узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 17.06.2003р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності.

Об'єкт дослідження – процес творчого розвитку учнів початкової школи.

Предмет дослідження – методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності.

Відповідно до мети, об'єкта і предмета дослідження були сформульовані такі **завдання:**

- проаналізувати наукову літературу з проблеми формування творчого мислення;
- визначити сутність, зміст та структуру творчого мислення молодших школярів;
- дослідити особливості та педагогічні можливості мистецької діяльності у формуванні творчої особистості учнів;
- визначити критерії, показники та встановити рівні сформованості творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності;
- обґрунтувати методичні засади формування творчого мислення;
- розробити та експериментально перевірити структурно-функціональну модель формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять концептуальні положення філософії, психології, педагогіки щодо формування творчого мислення особистості та ролі мистецтва у її розвитку і вихованні; сучасні концепції гуманізації освіти, теорії діяльності та особистісно-зорієнтованого навчання; положення педагогіки і психології про активність суб'єкта у пізнавальній діяльності, особливості розвитку дитячої творчості (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, О. Симановський); творчого мислення дитини (П. Блонський, Л. Виготський, Д. Гілфорд, О. Кульчицька, І. Лернер, В. Моляко, А. Савенков, Е. Торренс); ідеї сучасних дослідників з питань використання мистецтва у розвитку творчої особистості (Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Шульгіна, О. Щолокова); наукові та методичні розробки з проблем комплексного впливу різних видів мистецтв та використання інтеграції на уроках художньо-естетичного циклу (І. Бех, Л. Ващенко, Л. Масол, О. Щолокова); Державний стандарт початкової загальної освіти (освітня галузь "Мистецтво"), Концепція національного виховання.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань було застосовано такі **методи:** теоретичні - вивчення та аналіз філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення педагогічного досвіду з проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи; аналіз діючих програм з мистецької підготовки («Музичне мистецтво», інтегрований курс «Мистецтво»), які застосовувались для визначення понятійного апарату дослідження, формування його концептуальних положень, для здійснення аналізу стану проблеми; емпіричні - спостереження, опитування, анкетування, тестування, бесіда з учнями та вчителями, інтерв'ювання, творчо-діагностуючі завдання; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), що дозволили діагностувати рівні сформованості творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності та експериментально перевірити ефективність розробленої методики; праксиметричні методи: аналіз продуктів та процесів творчої діяльності; статистичні: методи математичної та графічної обробки

експериментальних даних, які забезпечили можливість оцінити педагогічну ефективність проведеного дослідження.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у три етапи протягом 2003-2009 рр. На першому етапі (2003-2004 рр.) проаналізовано психологічну, педагогічну, музикознавчу та методичну літературу, встановлено вихідні методологічні позиції, визначено науково-теоретичні засади, мету, завдання та методи дослідження. На другому етапі (2004-2006 рр.) було проведено констатувальний експеримент, визначено критерії та рівні сформованості творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності, обґрунтовано методичні засади та розроблено методику дослідно-експериментальної роботи. Третій етап (2006-2009 рр.) присвячено перевірці розробленої методики у процесі формуального експерименту, аналізу й узагальненню результатів дослідно-експериментальної роботи, формулюванню висновків та оформленню тексту дисертації.

Наукова новизна дослідження. *Уперше:* реалізовано спробу обґрунтувати сутність, зміст та структуру творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності; розроблено структурно-функціональну модель формування зазначеного феномену в учнів початкової школи та на її основі запропоновано і впроваджено відповідну методику; представлено систему критеріїв та показників сформованості творчого мислення учнів; виявлено педагогічні умови формування творчого мислення молодших школярів у процесі мистецької діяльності.

Удосконалено: методи і прийоми формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності шляхом поєднання традиційних та інтерактивних їх різновидів.

Подальшого розвитку набули положення особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів початкової школи у процесі мистецької діяльності.

Практичне значення одержаних результатів визначається розробкою практичних аспектів формування творчого мислення учнів початкової школи та можливістю впровадження запропонованої методики у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів при вивченні предметів мистецького циклу. Теоретичні висновки та експериментальні результати дисертаційної роботи можуть бути використані для розробки спецкурсів, написання навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій щодо творчого розвитку особистості, а також стануть підґрунтям для оновлення змісту предметів указанного циклу. Матеріали дослідження допоможуть учителям, методистам, психологам в організації мистецької діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Положення й висновки дисертації обговорювалися і здобули позитивну оцінку на міжнародних наукових та науково-практичних конференціях «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (Суми, 2004), «Проблеми естетичного виховання в умовах освітньої реформи» (Бердянськ, 2008), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009), «Слов'янське музичне

мистецтво в контексті європейської культури» (Вінниця, 2009). Обговорення результатів дослідження здійснювалось на щорічних загальноуніверситетських днях науки за підсумками науково-дослідної роботи (Бердянськ 2004-2009 рр.); на засіданнях кафедри музичного виховання і хореографії.

Основні положення дослідження впроваджено у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи I-III ступенів № 11 м. Бердянська Запорізької області (довідка № 180 від 27.11.2008 р.), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 3 м. Бердянська Запорізької області (довідка № 27 від 17.02.2009 р.), загальноосвітньої школи I-III ступенів № 53 м. Маріуполя Донецької області (довідка № 64 від 12.03.2009 р.), багатопрофільної гімназії №2 м. Бердянська Запорізької області (довідка № 82 від 02.04.2009 р.) та гімназії № 33 м. Полтави (довідка № 169 від 24.03.09 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 6 одноосібних публікаціях, 3 з яких – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (228 найменувань, з них 13 - іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 211 сторінок, з них 164 сторінки основного тексту. У роботі наведено 4 таблиці та 12 рисунків, що разом з додатками становить 25 сторінок.

Розділ I

Теоретичні основи дослідження

1.1. Феноменологія творчого мислення у науковій літературі

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів, сприймань і породжує людське мислення. Мислення є одним з основних елементів пізнавальної діяльності людини та супроводжує усі її розумові процеси. Саме мислення забезпечує нам можливість виходу за межі чуттєвого, розширює межі та глибину нашого пізнання, відображає суттєві зв'язки і відношення між предметами, через відоме веде нас до невідомого. У науковій літературі [69; 70; 74; 145] мислення визначається як специфічна форма пізнавальної діяльності, що забезпечує опосередковане та узагальнене відображення суттєвих зв'язків і відношень дійсності у ході її аналізу та синтезу. Французький філософ Ж.Сартр наголошував на тому, що за своєю природою ми розумні істоти: "Мої думки - це я сам. Ось чому я не можу спинитись! Я існую, бо я думаю, а не думати я не можу". Мислення виникає як процес, включений до життєдіяльності, але поступово стає відносно самостійною діяльністю, що має свої мотиви, цілі, способи. Продукти мислення входять до інтегрального створення "образу світу" [187]. Воно включене до спілкування, процесів пізнання; приймає форму спільної діяльності або може діяти на іншу людину. На певному етапі свого розвитку людина здатна до мисленнєвого спілкування.

Творче мислення як феномен склалось в єдиному історичному потоці розвитку філософської, психологічної та педагогічної наук та завжди була предметом їх досліджень. Так, філософія трактує мислення як соціально зумовлений процес, якість якого змінюється під час розвитку. Мислення тісно пов'язане з чуттєвим пізнанням, яке є його джерелом та основою. Через відчуття та сприймання мислення безпосередньо пов'язане з навколишнім світом і є його відображенням. Але в процесі мислення людина виходить за межі чуттєвого пізнання, розкриває такі явища, які не можна безпосередньо сприйняти. На зорі західної цивілізації панувало твердження, що нові ідеї і думки людям приносять "генії" або "музи", свехістотні явища, що невидимо відвідують обраних. Геракліт стверджував, що думкам доступні глибинні пласти буття, доступне те, що відчуття сприйняти не можуть. Він зазначав, що логос (людське мислення) перебуває в постійному контакті з об'єктивним космічним логосом (світовим розумом). Сьогодні ця думка частково підтвердилася. Г. Сковорода зазначав, що мислення - необхідна умова щастя, воно дає нам велику насолоду, пробуджує смак до прекрасного та великого, позбавляє людину лінощів і нудьги: "Пізнаєш істину - ввійде тоді у кров твою сонце". До розумової діяльності нас спонукають здебільшого проблемні ситуації, які є вихідним моментом мислення. Це ніби внутрішній конфлікт між знанням та незнанням. Причини виникнення проблемної ситуації - недостатність інформації, знань. Наявна проблема активізує людське мислення. Сенека передбачав: "Прийде час, коли нащадки наші будуть дивуватися, що ми не знали того, що так очевидно". Сьогодні це зрозуміло, адже інформаційний запас людства, набутий за час його існування завдяки мисленню, значно розширився.

Феномен «творчого мислення» у філософській літературі тісно пов'язаний із поняттями «творчість», «креативність». Так, процес творчості антична філософія пов'язує зі сферою кінцевого, скороминучого та мінливого буття, а не буття вічного, нескінченного, рівного собі [182]. За її визначенням творчість виступає в двох формах:

- як божественне – акт народження космосу та
- як людське (мистецтво, ремесло).

Античні філософи (Геракліт, Демокрит, Платон) висували досить прогресивні для того часу ідеї. Цікава ідея Платона, яка у чомусь передбачила ідею З.Фрейда, викладена в навчанні про ерос [90]. Платон представляє, що божественна творчість, плодом якої є світобудова, є момент божественного споглядання. Аналогічно цьому і людська творчість є певним моментом у досягненні вищого, доступного людині "розумного" споглядання. Прагнення до цього вищого стану, рід одержимості і є "Ерос", що з'являється і як еротична одержимість тіла, прагнення до народження, і як еротична одержимість душі прагнення до художньої творчості, і, нарешті, як одержимість духу - жагуча тяга до чистого споглядання прекрасного. Істотний вплив на подальші дослідження творчого мислення в психології зробили ідеї Аристотеля [90]. Він став першим, хто запропонував зовсім іншу точку зору, висунувши на перший план власне мислення і його закони, поклавши тим самим початок усій західній традиції мислення. Майже два тисячоріччя після цього аристотелевська логіка і правила створення силогізмів вважалися вичерпним зводом законів мислення, і саме народження нових ідей розглядалося як виведення нового умовиводу з набору тверджень за допомогою логічних операцій, тобто творча думка представлялася однією з різновидів звичайного дедуктивного висновку.

Інше розуміння творчості виникає в християнській філософії середніх віків, у якій перехресшуються дві тенденції:

- 1) теїстична, що іде від давньоєврейської релігії, і
- 2) пантеїстична - від античної філософії.

Перша пов'язана з розумінням бога як особистості, яка творить світ не відповідно до якогось вічного зразка, а досить вільно. Творчість є викликом буття з небуття за допомогою вольового акту божественної особистості. Друга тенденція, до якої тяжіє більша частина представників середньовічної схоластики, у питанні творчості тяжіє ближче до античної традиції. Однак незалежно від переваги у християнських філософів тієї або іншої тенденції людська творчість оцінюється ними насамперед як „творчість історії”. Історія, відповідно до середньовічного уявлення, є та сфера, у якій людські істоти беруть участь у здійсненні задуму божого у світі. Оскільки далі, не стільки розум, скільки воля і вольовий акт віри насамперед зв'язують людину з богом, здобуває значення особисте діяння, індивідуальне рішення як форма співучасті в творенні світу богом. Це виявляється передумовою розуміння творчості як створення чогось небувало, унікального і неповторного. При цьому сферою творчості виявляється переважно область

історичного діяння, діяння морального і релігійного. Художня і наукова творчість, навпроти, виступають як щось другорядне. У своїй творчості людина як би постійно звернена до бога й обмежена ним; і тому середні віки ніколи не знали того пафосу творчості, яким перейняте Відродження, новий час і сучасність [182].

Мислителі Відродження розуміють творчість насамперед як художню творчість, як мистецтво в широкому розумінні слова, що у своїй глибинній сутності розглядається як творче споглядання. Звідси характерний для Відродження культ генія як носія творчого початку. Саме в епоху Відродження виникає інтерес до самого акта творчості, а разом з тим і до особистості художника, виникає та рефлексія з приводу творчого процесу, що незнайома ні стародавності, ні середньовіччю, але настільки характерна саме для нового часу.

На противагу Відродженню Реформація розуміє творчість не як естетичний (творчий) зміст, а як дію. Лютеранство та кальвінізм з їх суворою, ригористичною етикою ставили акцент на предметно-практичній, у тому числі і господарській діяльності. Успіх індивіда в практичних починаннях на землі - свідчення його боговибраності. Винахідливість і тямущість у введенні справ освячувалися релігією і тим самим переймали на себе все навантаження морально-релігійного діяння. Розуміння творчості в новий час несе на собі сліди обох тенденцій. Пантеїстична традиція у філософії нового часу, починаючи з Бруно та Спінози, відтворює античне відношення до творчості як до чогось менш істотного в порівнянні з пізнанням, що, у кінцевому рахунку, є спогляданням вічного бога-природи. Навпроти, філософія, що формується під впливом протестантизму (у першу чергу англійський емпіризм) схильне трактувати творчість як вдалу - але значною мірою випадкову - комбінацію вже існуючих елементів. Творчість, по суті, є щось родинне винахідництву [182].

Завершена концепція творчості в 18 столітті створюється Кантом, який спеціально аналізує творчу діяльність під назвою продуктивної здатності уяви. Кант успадковує протестантську ідею про творчість, як предметно-перетворюючу діяльність, що змінює вигляд світу, що створює як би новий, що раніше не існував, "олюднений" світ і філософськи осмислює цю ідею. Кант аналізує структуру творчого процесу як один з найважливіших моментів структури свідомості. Творча здатність уяви, за Кантом, виявляється сполучною ланкою між різноманітним почуттєвим вражень і єдністю понять розуму в силу того, що вона володіє одночасно наочністю вражень і синтезуючою, об'єднуючою силою поняття. Згідно Шеллінгу й романтикам, творчість і, насамперед творчість художника і філософа, - вища форма людської життєдіяльності. Тут людина стикається з Абсолютним, з богом. Разом з культом художньої творчості у романтиків підсилюється інтерес до історії культури як продукту минулої творчості. Таке розуміння творчості багато в чому обумовило нове трактування історії, відмінну як від її античного, так і середньовічного розуміння. Історія виявилася при цьому сферою реалізації людської творчості, безвідносно до якого-небудь трансцендентного змісту [182].

Розуміння творчості в німецькій класичній філософії як діяльності, що народжує світ, вплинуло на марксистську концепцію творчості. Матеріалістично

вितлумачуючи поняття діяльності, елімінуючи з нього ті морально-релігійні передумови, що мали місце у Канта, Маркс розглядає її як предметно-практичну діяльність, як "виробництво" у широкому розумінні слова, що перетворює природний світ відповідно до цілей і потреб людини. Марксу був близький пафос Відродження, що поставив людину і людство на місце бога, а тому і творчість для нього виступає як діяльність людини, що творить самого себе в ході історії. Історія ж з'являється, насамперед, як удосконалення предметно-практичних способів людської діяльності, що визначають собою і різні види творчості [182].

Наприкінці ХІХ-ХХ століть творчість розглядається, насамперед, у її протилежності механічно-технічній діяльності. При цьому якщо філософія життя протиставляє технічному раціоналізмові творчий біоприродний початок, то екзистенціалізм підкреслює духовно-особистісну сутність творчості. У філософії життя найбільш розгорнута концепція творчості дана Бергсоном ("Творча еволюція", 1907, рос. переклад 1909). Творчість, як безперервне народження нового, складає, за Бергсоном, сутність життя; творчість є те, що об'єктивно відбувається (у природі - у виді процесів народження, росту, дозрівання; у свідомості - у виді виникнення нових зразків і переживань) на противагу суб'єктивній технічній діяльності конструювання. Діяльність інтелекту, за Бергсоном, не здатна створювати нове, а лише комбінує старе. В екзистенціалізмі носієм творчого початку є особистість, зрозуміла як екзистенція, тобто як деякий ірраціональний початок волі, прорив природної необхідності і розумної доцільності, через який "у світ приходить ніщо". Загальним для філософії життя й екзистенціалізму в трактуванні творчості є протиставлення її інтелектуальному і технічному моментам, визнання її інтуїтивної або екстатичної природи, прийняття як носіїв творчого початку органічно душевних процесів або екстатично духовних актів, де індивідуальність або особистість виявляється як щось цілісне, неподільне і неповторне [182].

Творчість – це діяльність, яка породжує якісно нове, корисне, що ніколи раніше не існувало. Творчість не виростає на порожньому місці, це властивість, як правило, професіоналів своєї справи, які ефективно працюють у відповідній галузі, вона базується на розвинених мисленні та уяві, інтелекті, який реалізує себе у розумовій діяльності та практиці. Готовність до творчості, творчого вирішення проблеми є одним з механізмів психологічного захисту людини в складних умовах – як у трудовій діяльності, так і в кризових життєвих ситуаціях. Винахідництво, раціоналізаторство, взагалі різноманітні процеси в сучасному виробництві, в яких виявляється творчий професійний потенціал, забезпечують найбільш суттєві прогресивні зміни у соціумі. Важливим для суспільства є не тільки генерація нових ідей і технічних рішень, а й уміння сприймати й розуміти нове, поважати свіжі, навіть спочатку незрозумілі ідеї, впроваджувати їх, не протидіяти новому.

Історія життя всього людства – це послідовність творчих актів, створення нових форм соціальних інститутів, нових відносин. Творчість являє собою здібність людини, яка виникає в процесі діяльності з поданого дійсності матеріалу на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу, що задовольняє багатоукладність

суспільних вимог.

Проблеми творчості широко розроблялися у вітчизняній та зарубіжній психології. Як доводить експериментальна психологія, підсвідоме і свідоме, інтуїтивне і розсудливе в процесі творчості доповнюють одне одного. Дж. Діксон наголошує на тому, що категоріальний синтез та інтелектуальна інтуїція є основними засобами творчості [144]. Завдяки категоріальному синтезу відбувається переведення емпірично наданого матеріалу у стан теоретичних узагальнень, тобто до стану ідеї як форми розвитку теоретичного знання. Він виділяв декілька етапів творчого процесу, а саме: 1) підготовка: накопичення знань і майстерності, формулювання завдання; 2) концентрація зусиль: наполеглива робота з метою отримання рішення; 3) перепочинок: період розумового відпочинку, коли відбувається відволікання від завдання, що вирішується; 4) осяяння: отримання нової ідеї; 5) завершення роботи, узагальнення, оцінка. Особливої уваги приділяє Дж. Діксон тим перешкодам, які можуть виникати на шляху осяяння. Головною з них є психологічна інерція, сутність якої полягає в дотримуванні старої парадигми знання, тим самим ігнорується можливість для виникнення нового розуміння проблеми. Експериментальне було доведено, що люди намагаються знати ті факти, які підтверджують їхні думки, ніж ті, які їх спростовують. Саме така інерція, тобто дотримання традиційних поглядів і стоїть на заваді творчості. Але існують методи подолання психологічної інерції, зокрема, відмова від минулих поглядів та намагання подивитися на проблему з інших позицій. Можна навіть змінювати предмет дослідження, якщо не в дійсності, то хоча б мисленнєво.

Класифікація фаз творчості, яка пропонується багатьма авторами (В. Роменець, В. Рибалка, Я. Пономарьов) багато в чому відрізняється одна від одної, але багато в чому види цієї класифікації тотожні.

Перша фаза (свідома робота) – підготовка – особливий діяльнісний стан, що є передумовою для інтуїтивної нової ідеї.

Друга фаза – (безсвідома робота) – визрівання – безсвідома робота над проблемою, інкубаційний період розвитку ідеї.

Третя фаза – (перехід безсвідомого в свідоме) – натхнення – в результаті безсвідомої роботи в сферу свідомості переходить ідея рішення (наприклад, відкриття, створення шедевра літератури, мистецтва спочатку у вигляді гіпотези).

Четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її оформлення і перевірка [135].

Закономірності й механізми творчого процесу сьогодні проаналізовані далеко не повністю, відповідні дослідження тривають. Пономарьовим визначено центральну ланку механізму творчості. Згідно з його підходом, вона характеризується єдністю логічного (що розуміється як дії зі знаковими моделями) та інтуїтивного (що в даному разі розуміється як дії з оригіналами) [135].

Механізм творчості проходить, за Я. Пономарьовим, кілька фаз, а саме: 1) логічний аналіз проблеми. На цьому етапі до аналізу проблеми застосовуються ті знання, які можуть бути використані, виходячи з обсягу знань науковця. Також на цьому етапі виникає потреба в новому знанні; 2) інтуїтивне розв'язування. Цей етап

творчого процесу характеризується тим, що потреба в новому знанні для рішення завдання задоволена, хоча вона ще не усвідомлюється; 3) вербалізація інтуїтивного рішення. На попередньому етапі творчого процесу науковець відчував, що завдання вирішено, але пояснити, як отримано рішення не міг. Етап вербалізації дає змогу розповісти про цей засіб вирішення іншій людині, тим самим вербалізувати і глибше усвідомити рішення завдання; 4) формалізація нового знання – надання йому логічно завершеної форми. Необхідність в цьому виникає, коли набуте рішення є умовою виділення іншої більш складної, перспективної задачі [135].

Безперечно, що в більшості визначень творчості, незалежно від того, носять вони узагальнений (Я. Пономарьов розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку) або приватний характер, чітко виявляється орієнтація на процесуальну або продуктивну сторони творчості.

С. Рубінштейн визначає творчість як діяльність, в процесі якої створюється “щось нове, оригінальне, таке, що входить не тільки в історію розвитку самого творця, але в історію розвитку науки, мистецтва і т.д.”. Подібну точку зору формулюють О. Матюшкин і К. Урбан, які визначають творчість як вихід за межі вже наявних знань, подолання, перекидання границь. На думку М. Ярошевського, “творчість означає створення нового, під яким можуть матися на увазі як перетворення у свідомості і поведінці суб'єкта, так і породжувані ним, але і відчужені від нього продукти”.

На наш погляд, наведені визначення, що ілюструють спроби визначити творчість за його продуктом, містять деяке обмеження. Безперечно й очевидно, що сутність творчості виявляє себе у творчих продуктах, ідеях, поведінці, матеріальних об'єктах. У той же час, опис результатів творчості, наближаючи нас до пізнання її сутності, не дають повного уявлення про цей феномен.

Більш продуктивне визначення творчості, де акцентується увага на її процесуальному аспекті, належить В. Бехтереву. У праці “Загальні основи рефлексології людини” він визначає творчість як створення чогось нового в ситуації, коли проблема-подразник викликає утворення домінанти, навколо якої концентрується необхідний для рішення запас минулого досвіду.

К. Роджерс розумів під творчим процесом створення за допомогою дії нового продукту, що виростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншого боку – обумовленого матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя.

Отже, для визначення сутності творчості вчені-психологи виділяють дві групи підходів:

- підходи, орієнтовані на пошук джерел;
- підходи, орієнтовані на процес.

Першу групу складають такі положення:

Психоаналітичний, який стверджує, що творчість є результатом внутрішньоособистісних конфліктів. Творчий процес, за своєю суттю, - екстерналізація продуктів уяви за допомогою взаємодії примітивних і більш зрілих

типів мислення.

Представники моністичної психології вважають, що творчість виникає, коли відсутні внутрішньоособистісні конфлікти. Творчий процес є реалізацією природного

творчого потенціалу у випадку усунення внутрішніх бар'єрів і зовнішніх перешкод.

Психометристи (Гілфорд) зазначають, що природний творчий потенціал індивіда визначений генетично і може бути виявлений стандартними тестами. Творчий процес являє собою взаємодію двох протилежних типів мислення, дивергентного і конвергентного.

До другої групи підходів можна віднести позицію асоціаністів, які вважають, що творчість людини є результат його здатності знаходити віддалені асоціації в процесі пошуку рішення проблеми та позицію представників гештальтпсихології, яка виходить з того, що творче мислення – це і не логічні, покрокові дії, і не розрізнені асоціації, а певне реструктурування цілісної ситуації.

Вітчизняні психологи А. Коваленко, О. Кульчицька [81], Н. Литвинова, В. Моляко [107], М. Холодна, В. Юркевич та інші вивчали складний діалектичний характер переплетіння процесуального й особистісного в творчості, вони брали за основу існування психічної системи регулювання творчої поведінки, мислення, розумової діяльності. Ця система багаторівнева, багатокomпонентна й розгалужена, яка має певний центр “особистісної активності”, котрий являє собою багатознакову закодовану інформацію про набір основних дій та прийомів їх групування у випадках зіткнення суб'єкта з незнайомими ситуаціями або невідомими елементами в знайомих ситуаціях.

В рамках дослідження механізмів та закономірностей творчої діяльності у науковий обіг було введено поняття «креативність». Якщо творчість розуміється як процес, що має визначену специфіку і приводить до створення нового, то *креативність* розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини, що виступає умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом її самоактуалізації. Креативність виражається чуттєвістю до проблем, відкритістю до нових ідей та здатністю руйнувати чи змінювати стійкі стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, неочікуваних та нетипових вирішень проблем Українські вчені (Є. Громов і В. Моляко) визначають креативність як здібність перетворювати діяльність на творчий процес і виділяють сім її ознак: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість. Сміт і Карлос розглядають креативність із психоаналітичної точки зору, визначаючи її як здатність приймати матеріал з підсвідомості у свідомість [59]. Проблему розвитку креативності досліджували вчені з різних наукових галузей; дотепер ведуться дискусії стосовно усвідомлення тотожності чи відмінності у визначенні слів "креативний" і "творчий" та їх використання. На наш погляд, креативність слід розглядати як основу для самоактуалізації та творчої самореалізації особистості у різних видах життєдіяльності, як характерну ознаку творчої особистості, спроможної реалізувати свій творчий потенціал за власною ініціативою і вибором відповідних

засобів. Її можна розглядати і як *передумову* для будь-якої творчої діяльності, мотивованої прагненням індивідуума до самовираження та самоствердження.

Значна частина проявів креативності відноситься до особливостей мислення. Один із перших експериментально обґрунтованих переліків особливостей мислення, що сприяють творчим досягненням, був запропонований Д. Гілфордом, який вважав за необхідне для творчості інтеграцію конвергентного (логічного, послідовного, лінійного) і дивергентного (цілісного, інтуїтивного, релятивного) мислення.

На специфіку взаємодії логіки і творчості звертає увагу Я. Пономарьов, відзначаючи, що будь-яке рішення суто творчої проблеми завжди виходить за межі логіки. Однак, як тільки це рішення отримане, воно, звичайно, може за певних умов бути логічно осмисленим. І якщо воно принципово нове, то з неминучістю повинне збагатити логіку [144].

Психологія посідає особливе місце серед наук, що вивчають процеси творчого мислення. Вона не тільки констатує та описує, але й пояснює мислення індивіда: його природу, умови виникнення, розвитку та вдосконалення; розкриває закономірності мислення та причини його перебігу. З точки зору психології, мислення - це психічний процес пошуків та відкриттів нового, істинного, глибинного внаслідок аналізу та синтезу навколишньої дійсності. У процесі мислення людина пізнає світ узагальнено та опосередковано (через слово). При цьому важливе значення мають зв'язки між предметами та явищами.

Активні психологічні дослідження мислення ведуться, починаючи з XVIII століття. У цей час і протягом наступного, досить тривалого періоду історії психології мислення фактично ототожнювалося з логікою, а в якості єдиного його виду, що підлягало вивченню, розглядалось понятійне теоретичне мислення. Сама ж здатність до мислення вважалась вродженою, а мислення розглядалось поза розвитком. До числа інтелектуальних здібностей в той час відносили споглядання (деякий аналог сучасного абстрактного мислення), логічні міркування та рефлексію (самопізнання). Споглядання розумілось як вміння оперувати образами, логічні міркування – як здатність робити висновки, а рефлексія – як вміння займатися самоаналізом. Асоціативна емпірична психологія пояснювала усі розумові (когнітивні) процеси за допомогою двох основних компонентів:

- ідей (або елементів)
- асоціацій (або зв'язків) між ними.

Специфічною рисою було визнання асоціацій в якості основної структурної одиниці психічного. Раціональне зводилося до почуттєвого, був відсутній аналіз суб'єкта, його діяльності, спрямованості, активності [187]. Асоціативна психологія виявилася не в змозі пояснити закономірності процесу свідомого мислення і, зокрема творчого мислення. Вихідні принципи традиційної емпіричної асоціативної психології не давали їй можливості вивчати складні психічні явища, зокрема інтуїцію. Вона визнавала тільки "свідоме мислення" (індукцію, дедукцію, здатність порівняння тощо), що підкоряються асоціативним законам. Асоціаністи, помилково абсолютизуючи асоціативну функцію мозку, стверджували: "Наше мислення

підкоряється закону строгої необхідності, тому що попередній стан мозкової кори детермінує наступний її стан". Проте, психологи-асоціаністи зробили певний внесок у дослідження психології творчого мислення. Встановлені ними закони асоціацій є найбільшим досягненням психологічної науки XIX століття. Вони допомагають зрозуміти, наприклад, чому колишній досвід найчастіше може блокувати творчий підхід до рішення задачі (проблеми), а також пояснити загальновідомий факт успішної творчої роботи молодих учених, які ще не володіють енциклопедичними знаннями. На підставі цих законів був розроблений, метод гірлянд випадків і асоціацій, що застосовують зараз в евристиці як прийом активізації творчого мислення [180].

Розділ "психологія мислення" вперше виділяється психологами, що відносяться до Вюрцбургської школи. На противагу асоціаністам, представники цієї школи (О. Кюльпе, К. Марбе, Н. Ах) розглядали мислення як внутрішню діяльність з вирішення задач [187]. Саме у Вюрцбургській школі для дослідження мислення вперше був застосований метод експериментальної інтроспекції. Дослідження привели до відкриття феномена "безобразного мислення", а також показали, що кожна асоціація визначається не попередньою асоціацією, а направляє задачею – явище, що одержало назву детермінуючої тенденції. Виділивши мислення в самостійну діяльність, Вюрцбургська школа фактично протиставила і відірвала її від практичної діяльності, мови і почуттєвих образів. Разом з тим значною мірою було визначено коло питань, що згодом стали основними в рамках психології мислення: співвідношення зовнішньої і внутрішньої діяльності, мислення і мови, мислення і почуттєвих образів, детермінація мислення і його вибірковість, задача і засоби її рішення [187]. Сформульоване Вюрцбургською школою визначення мислення як процесу рішення проблем наклало свій відбиток на всю наступну історію експериментальної психології мислення, яку в певному смислі можна розглядати як історію розробки і застосування в психологічних дослідженнях мислення різних варіантів методу проблемних ситуацій.

Близький до Вюрцбургської школи був і О. Зельц, який розумів мислення як функціонування інтелектуальних операцій. Розвиваючи свої уявлення про рішення задач, вчений найбільше значення надає найпершій фазі – утворенню "загальної задачі", що формується в результаті обробки вихідного матеріалу. Головною її ланкою він бачив виділення "предметних відносин" між елементами. Результатом такого виділення О. Зельц вважав утворення проблемного комплексу, в якому:

- виділені характеристики відомого,
- визначене місце невідомого,
- виділені відносини між даним і шуканим [53].

Суть проблемності він бачив у незавершеності цього комплексу. О. Зельцем сформульоване також важливе поняття "антиципація", при цьому він підкреслює, що антиципації підлягає тільки пошукове, тобто невідоме одержує непряме визначення через відношення до відомого. Виявлення відносин між відомим і невідомим з наступною антиципацією останнього являє собою процес утворення загальної задачі. Таким чином, вчений процес мислення вважав процесом заповнення розривів або відновлення відсутніх ланок у цьому комплексі, а не ланцюгом асоціацій, як вважали

представники асоціаністського підходу.

В біхевіоризмі мислення розглядалось як процес формування складних зв'язків між стимулами і реакціями, становлення практичних вмінь та навичок, пов'язаних з рішенням завдань.

В гештальтпсихології воно розумілося як інтуїтивний пошук потрібного рішення за рахунок виявлення певної для нього структури [187]. Гештальтпсихологія (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер) абсолютизує принцип системності, цілісності, що є важливим для вивчення проблеми творчого мислення, оскільки процес творчості є процес синтезу цілісної картини визначеної частини матеріального або духовного світу. Сучасні психологи бачать істину в синтезі того й іншого. Гештальтисти переконливо вважають, що в процесі навчання набагато важливіше не нагромодження вірних правил і перевірених знань, а розвиток здатності "схоплювання", розуміння значення, сутності явищ [182].

У процесі творчого мислення всі структурні перетворення представлень і думок відбуваються як адекватне відображення структури проблемної ситуації, що нею детермінується. Гештальтизм визнає роль колишнього когнітивного досвіду суб'єкта, але переломленого через актуальну проблемну ситуацію, її гештальт. Процес мислення і його результат, з позиції гештальтизму, істотно визначаються властивостями суб'єкта, що пізнає.

Гештальтпсихологи визначають вимоги до розумового складу творця:

- не бути обмеженими, осліпленими звичками;
- не повторювати просто та сліпо те, чому вас учили;
- не діяти механічно;
- не діяти з увагою, зосередженою на обмежену частину проблемної структури.

Отже, два останні напрямки в психології зробили певний внесок у розуміння процесу мислення. Завдяки біхевіоризму в сферу психологічних досліджень увійшло практичне мислення, а завдяки гештальтпсихології почали звертати особливу увагу на моменти інтуїції та творчості в мисленні.

Певні заслуги в рішенні проблем психології мислення є й в психоаналізі. Вони пов'язані з залученням уваги до підсвідомих форм мислення, а також до вивчення залежності мислення від мотивів та потреб людини. У рамках психоаналітичного підходу до проблеми творчого мислення вперше була здійснена спроба виділення фактора, що лежить в основі розумової активності. Засновник психоаналізу і прихильник енергетичної теорії людини З. Фрейд вважав, що творчий продукт є результатом непрямого вираження сексуальної й агресивної енергії, які не дали виразити себе більш прямим шляхом [127]. А. Адлер зміщує акценти з сексуальної сфери на соціальну, а творчість трактує як специфічний спосіб компенсації комплексу неповноцінності [127]. К. Юнг розглядав прагнення до творчості як частину базової енергії лібідо. У самому ж феномені творчості він бачив прояв архетипів колективного несвідомого, пропущених крізь призму індивідуального досвіду й сприйняття творця.

Психоаналітики вперше звернули увагу на важливість проблеми мотивів і значущість несвідомого в мисленні. Психологи-гуманісти (Г. Олпорт, А. Маслоу) вважали, що первісне джерело творчості – мотив особистісного росту. За твердженням Маслоу – це потреба в самоактуалізації, повної і вільної реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей [46].

Творче мислення вивчалось також у рамках психометричного підходу. Тут можна виділити концепцію креативності Дж. Гілфорда і Е. Торренса, що представляє креативність як універсальну пізнавальну творчу здібність. Торренс [216] провів вивчення креативного мислення дітей дошкільного та шкільного віку і одержав наступні результати: креативність має пік у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає в перші три роки навчання в школі, зменшується в наступні кілька років і потім одержує поштовх до розвитку.

Дослідженнями рівня креативності та залежності ступеня прояву креативності від факторів, що впливають, займався Р. Стернберг. Відповідно до його концепції [46] інтелектуальна поведінка по відношенню до зовнішнього світу може виражатися в адаптації, виборі типу зовнішнього середовища або його перетворенні. Якщо людина реалізує третій тип відносин, то при цьому вона проявляє творчу поведінку.

У середині ХХ століття виникла ціла методологічна дисципліна, що досліджувала творче мислення, *евристика*. Її практичною метою було розкриття механізмів, що приводять до народження нових ідей, до нетривіальних рішень задач довільного змісту. Евристика звернула увагу на найважливішу рису суто творчого мислення: воно завжди ґрунтується на відмовленні від традиційного опису ситуації. Нова ідея завжди пропонує, у першу чергу, нову модель предмета або явища, а вже потім завдяки новому уявленню народжується рішення.

У психологічній науці радянських часів (Б. Ананьєв, Ю. Бабаєва, В. Дружинін, І. Ільєсов, І. Калиш, О. Ковальов, В. Крутецький, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Панів, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов, М. Холодна, В. Шадриков, Н. Шумакова, В. Юркевич та ін.), заснованій на вченні про діяльність, мислення отримало нову трактовку. Його стали розуміти як особливий вид пізнавальної діяльності. Завдяки введенню в психологію мислення категорії діяльності було переборено протиставлення теоретичного та практичного інтелекту, суб'єкта та об'єкта пізнання. Таким чином відкрився для конкретного дослідження новий, раніше невідомий зв'язок, існуючий між діяльністю та мисленням, а також між різноманітними видами самого мислення. О. Леонт'єв підкреслював похідний характер вищих форм людського мислення від культури та можливість його розвитку під впливом соціального досвіду. «Людське мислення не існує поза суспільства, мовлення, системи знань, накопичених людством та вироблених ним засобів розумової діяльності: логічних, математичних тощо дій та операцій... Окрема людина стає суб'єктом мислення, оволодівши мовою, поняттями, логікою» [82, с. 61].

Таким чином, завдяки різноманітним підходам у науці до проблеми творчого мислення, можна виділити декілька аспектів, що узагальнюють ці підходи. Частина з них є традиційними, а деякі виникли порівняно недавно.

1. Філософський, що включає в себе методологічний і гносеологічний аспекти. Причому, в методологічному підході розрізняють власне філософсько-методологічний аспект і його специфічний прояв саме у сфері творчого мислення.

Діалектичний матеріалізм, з методологічних позицій якого буде розглядатися проблема наукової творчості, визначає мислення як вищу форму відображення людиною предметів і явищ зовнішнього і внутрішнього світу, що дозволяє на відміну від інших форм пізнання (відчуття, сприйняття та ін.) пізнавати сутність об'єктів і їх взаємозв'язок. Правдиве відображення об'єктивних закономірностей природи є однією з необхідних умов свободи людини.

2. Логічний аспект проблеми мислення є одним з найважливіших. Адже процес мислення, як відомо, являє собою ряд операцій з поняттями й судженнями: людина визначає, узагальнює, здійснює обмеження і розподіл понять, перетворює судження, робить висновки і т.п. Саме сукупність цих стійких розумових форм і операцій, а також законів і правил, що лежать у їх основі складає предмет формальної логіки. І хоча ця елементарна логіка, як писав Гегель, і без діалектики самодостатня, але діалектика без такої неможлива. Однак формальна логіка не є єдиною наукою, що вивчає мислення, вона лише має в цій проблемі свій певний інтерес.

3. Фізіологічний аспект, який можна вважати умовно проміжним, бо матеріальну основу психіки взагалі і мислення зокрема вчені шукали вже давно, хоча інтенсивне експериментальне вивчення мозку почалося наприкінці XIX століття. Фізіологічний аспект вивчення мислення розглядає фізико-хімічні процеси, що протікають у субстраті мислення - нервовій тканині.

4. Власне психологічний аспект (виник в XX столітті).

Для поглиблення загальної теорії мислення психологічний аспект має вагомий значення. Однак точне визначення того, що саме специфічно для психологічного напрямку дослідження мислення, сьогодні ще важко однозначно визначити з причин:

- реальний процес мислення людей, що є предметом психологічного дослідження, не може бути вивчений поза його предметним змістом;
- в процесі психологічного вивчення мислення за необхідністю приходиться оперувати тими компонентами розумового процесу, що вивчаються гносеологією, формальною логікою і частково також нейрофізіологією.

Психологічне дослідження мислення виходить з тієї принципово важливої обставини, що взаємодія людини з об'єктивним світом виступає у вигляді свого роду психічної невірноваженості, нагромадження психічного заряду, що вимагає розрядки. Об'єктивна відсутність певних елементів у тій ситуації, в яку включена діяльність суб'єкта, робить цю ситуацію неповним, невизначеним фактором діяльності; і суб'єктивно така ситуація сприймається як проблемна. Звичайно, ця неповнота, невизначеність має місце лише на рівні явища і його суб'єктивного відображення, оскільки ще не всі компоненти ситуації діяльності доступні інтелектові суб'єкта.

Для виявлення об'єктивно існуючих, але поки ще схованих реальностей, людина повинна опосередковано через відомі елементи і співвідношення знайти відсутні, що й породжує необхідність у пізнавальному процесі, тобто в мисленні, а точніше кажучи, у творчому мисленні. Психологія мислення вивчає його специфічні закономірності там, де вони виступають найбільш чітко - у творчому, тобто продуктивному мисленні, однак це не означає, що інші види мислення випадають з поля зору психології.

Важливість психологічного вивчення мислення полягає ще й у тому, що розумове освоєння проблемної ситуації здійснюється не тільки свідомим рівнем психіки, але психікою в цілому, включаючи підсвідому і несвідому її підсистеми.

5. Кібернетичний підхід до вивчення мислення з'явився на початку 40-х років ХХ століття. Він розглядає людський мозок (орган мислення) як складну систему, робота якої являє собою прийом і обробку інформації з остаточним виробленням керуючих сигналів. З цього погляду мислення (а також творчість), як вид пізнання, підкоряється основним кібернетичним закономірностям.

Таке визначення кібернетичного аспекту дозволяє підійти до поведінки людини з кількісної точки зору і використовувати такі продуктивні пізнавальні засоби як теорія ймовірності, теорія інформації, математична логіка.

Однак слід зазначити, що на сучасному етапі можливе моделювання лише формалізованих розумових процесів, а евристичне моделювання робить лише перші кроки.

Наприкінці ХІХ початку ХХ століття формуються ще два істотних напрямки дослідження творчого мислення:

6. Історико-статистичний, що розглядає процес мислення в його онтогенезі (онтогенетичний підхід), філогенезі – процес розвитку мислення як продукту еволюції (філогенетичний підхід), та як інтроспекціоністський варіант – процес пізнання людиною актів власної активності: окремих думок, образів, почуттів, переживань.

7. Соціальний аспект, що зайняв своє особливе місце завдяки виникненню та розвитку діалектико-матеріалістичної теорії соціального детермінізму К. Маркса і Ф. Енгельса.

Усі вищезазначені аспекти проблеми мислення взаємопов'язані і доповнюють один одного, кожен з них вбирає в себе все те цінне, що вже добуто в інших областях, що вивчають мислення.

Повсякденне життя доводить, що в складних сучасних умовах, які до того ж постійно змінюються, найкраще орієнтується, приймає рішення, працює людина творча, гнучка, здатна до генерування і використання нового (нових ідей і задумів, нових підходів, нових рішень). У результаті експериментальних досліджень серед здібностей особистості була виділена здатність особливого роду — породжувати незвичайні ідеї, відхилятися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Така здатність була названа креативністю. Креативність охоплює деяку сукупність розумових і особистісних якостей, що визначає здатність

до творчості, а також тих особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення в діяльності особистості, розвиваючись і з'єднуючись з її провідними мотивами і виявляючись як здатність до продуктивної зміни.

Креативність виявляє себе різноманітно. Це – швидкість, гнучкість, точність, оригінальність мислення, багата уява, почуття гумору, прихильність високим естетичним цінностям, ступінь деталізації образу, проблеми. Істотною умовою актуалізації цієї здатності є самовладання і впевненість у собі.

Варто відрізнити креативний продукт від креативного процесу. Продукт творчого мислення можна оцінювати за його оригінальністю і за його значенням, креативний процес — за чутливістю до проблеми, здатності до синтезу, до відтворення відсутніх деталей, за дивергентністю мислення, за швидкістю думки і т. д. Ці атрибути креативності є загальними як для науки, так і для мистецтва.

Отже, творче мислення – це процес, який підпорядкований певним законам. На початкових етапах дослідження творче мислення характеризується як процес, що приводить до рішення нових для людини проблем і задач, - на відміну від мислення репродуктивного, що виявляється в рішенні стандартних, однотипних задач, коли способи їх рішення відомі і відпрацьовані.

Вперше поняття творче мислення представив Дж. Гілфорд. Він відзначав, що творче мислення пов'язане із домінуванням в його структурі чотирьох особливостей [144]:

- оригінальність, нетривіальність, незвичайність висловлюваних ідей, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни. Творча людина майже завжди і скрізь прагне знайти своє власне, відмінне від інших рішення;
- семантична гнучкість, тобто здатність бачити об'єкт під новим кутом зору, виявляти його нове використання, розширювати функціональне застосування на практиці;
- образна адаптивна гнучкість, тобто здатність змінювати сприйняття об'єкта таким чином, щоб бачити його нові, сховані від спостереження сторони;
- семантична спонтанна гнучкість, тобто здатність продукувати різноманітні ідеї в невизначеній ситуації, зокрема в такій, котра не містить орієнтирів для цих ідей.

Д. Гілфорд і П. Торренс визначили, що у людей „середнього розуму” інтелект і творчі здібності зазвичай тісно пов'язані один з одним. Вони провели ряд досліджень взаємозв'язку інтелекту та креативності з використанням тестів, де під креативністю розумілась насамперед здатність до дивергентного мислення. В результаті емпіричних досліджень Гілфорд і Торренс зробили висновок про наявність позитивної кореляції між рівнями IQ та креативності. При IQ вище 120 кореляція між творчою й інтелектуальною діяльністю зникає, оскільки творче мислення має свої відмітні риси і не тотожно інтелекту. За думкою Гілфорда, творче мислення:

- пластичне, тобто творчі люди пропонують безліч рішень у тих випадках, коли звичайна людина може знайти лише одне або два;
- рухливе, що виражається у необхідності переходу від одного аспекту проблеми до іншого, не обмежуючись єдиною точкою зору;
- оригінальне, що породжує несподівані, небанальні, незвичні рішення.

Дж. Гілфорд виділяв два засоби творчих процесів, мисленнєвих операцій: конвергентне і дивергентне. Перше спрямоване на отримання результатів, які визначаються тим, що відновлюють у пам'яті ті знання, які були набуті раніше. Конвергентне мислення залишається в рамках формальної логіки і не робить тих фантастичних стрибків, які необхідні для отримання нового. В процесі останнього людина реалізує не всі свої розумові можливості. Дивергентне мислення, навпаки, пов'язане з відмежуванням від звичного, очікуваного, в ньому є раптові асоціативні переходи, логічні розриви, перебіги думки, які нібито незрозумілі.

Обидва мислення називають ще шаблонним та нешаблонним. Люди, які мислять шаблонно, вибирають згідно їх точки зору найрозумнішу позицію, а потім, розвиваючи її логічно, намагаються вирішити проблему. Щодо тих, хто мислить нешаблонно, то вони віддають перевагу новому поглядові на проблему та дослідження її з різних точок зору, замість того, щоб дотримуватися раз обраної позиції.

Слід зауважити, що шаблонне мислення завжди вважалось єдиним правильним мисленням. Логіка, як його яскрава форма вважалася зразком, при цьому не враховувалися її недоліки. Нешаблонне мислення яскравіше демонструє себе в дії, завдяки йому, людина не тільки вирішує проблем, а має справу з новим поглядом на речі й різноманітними ідеями. Один із засобів такого мислення полягає в навмисному використанні раціоналізованої здібності розуму. Деякі люди настільки переймаються ідеєю нешаблонного мислення, що розпочинають постійно використовувати замість шаблонного. Більшість з них взагалі заперечують необхідність нешаблонного мислення, вважаючи, що для них цілком достатньо логічного. Фактично ж ці два типи мислення не виключають, а доповнюють один одного: вони компліментарні. В тому випадку, коли проблему неможливо вирішити завдяки шаблонному мисленню, або коли виникає потреба в новій ідеї, слід застосовувати нешаблонне. Оскільки останнє спрямоване на відкриття нової ідеї, то його можна віднести до творчого мислення. Різниця між шаблонним і нешаблонним мисленням в тому, що при першому - логіка управляє розумом, а при нешаблонному вона його обслуговує.

Творцем або інтелектуалом не народжуються. Все залежить від того, які можливості надасть оточення для реалізації потенціалу, яким у різному ступені володіє кожен з нас. Як відзначає Фергюссон, творчі здібності не створюються, а вивільняються. Тому ігрові і проблемні методи навчання сприяють "вивільненню" творчих можливостей учнів, підвищенню інтелектуального рівня і професійних умінь.

Однак, завдяки тому, що рівень здібностей і творча віддача не завжди корелюють, виникла необхідність визначення як інтелектуальної обдарованості і продуктивності, з одного боку, так і творчої обдарованості і продуктивності, з іншого. Останнє поняття одержало назву коефіцієнта креативності. Виявилося, що вищезазначені поняття не завжди взаємозалежні. Гетцельс і Джексон обґрунтували дані про відсутність кореляції між показниками інтелекту і креативності.

Творча обдарованість і творча продуктивність характеризуються трохи іншими параметрами:

- багатство думки (кількість нових ідей в одиницю часу);
- гнучкість думки (швидкість переключення з однієї задачі на іншу);
- оригінальність;
- допитливість;
- здатність до розробки гіпотези;
- ірелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу);
- фантастичність – відірваність відповіді від реальності при наявності певного логічного зв'язку стимулу і реакції.

Гілфорд визначає шість параметрів креативності:

1. Здатність до виявлення і постановки проблем.
2. Здатність до генерування великої кількості ідей.
3. Семантична спонтанна гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей.
4. Оригінальність – здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді, нестандартні рішення.
5. Здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі.
6. Здатність вирішувати нестандартні проблеми, виявляючи семантичну гнучкість – побачити в об'єкті нові ознаки, знайти нове використання [53].

Торренс запропонував власний погляд, досліджуючи креативність, але вніс новий відтінок її розуміння як здатності до загостреного сприйняття недоліків, пробілів у знаннях, чуйності до дисгармонії. Для оцінки рівня креативності він використовував такі показники:

- легкість – швидкість виконання завдання;
- гнучкість – число переключень з одного класу об'єктів на іншій у ході відповідей;
- оригінальність оцінюється як мінімальна частота даної відповіді серед відповідей різнорідної групи випробуваних.

Отже, для творчості необхідна можливість виходу за межі власної системи координат, можливість переходу, хоча б короткочасно, до іншої точки зору. Однак, такі переходи з одного об'єктивного світу в інший дуже непрості. Існують ситуації й умови, при яких такі переміщення істотно полегшуються. Взаємодія з однодумцями й опонентами стимулює творчі процеси, окрім того, груповий розвиток і навчання, взаємний обмін ідеями втілюють інтелектуальну допитливість, доставляють істинно

духовну насолоду.

Оригінальні критерії творчих потенцій розробив Роршах. Як відомо, він запропонував проєктивний тест, що надалі одержав назву “Плями Роршаха”. Це – випадкові чорнильні плями, що випробувані повинні довільно інтерпретувати відповідно до власного стилю сприйняття й осмислювання при певній ситуації. На дуже значній виборці Роршахом були отримані наступні характеристики:

1. Систематичне прагнення до чіткого сприйняття форми говорить про стійкість уваги, здібності його концентрації і послідовності, упорядкованості аналізу об'єкта.
2. Якщо при розгляді плями спочатку дається цілісна відповідь, інтерпретація всієї плями, а потім увага переноситься на деталі, то це говорить про дисципліну логічного мислення.
3. Коли при інтерпретації всієї сукупності плям кількість цілісних відповідей не менш 70% і більшість з них добре оформлені, те це говорить про схильність до абстрактного мислення.
4. Баланс між оригінальними і тривіальними відповідями говорить про гарне співвідношення афективних і асоціативних компонентів інтелекту.
5. Найбільшою мірою про здібності до творчості свідчать відповіді, що включають мотив руху [194].

Стернберг наділяє творчу особистість наступними індивідуальними рисами:

- здатність йти на розумний ризик;
- готовність долати перешкоди;
- толерантність до невизначеності;
- готовність протистояти думці навколишніх [46].

А.Олах вказує на наступні особистісні риси, властиві творчим людям:

- незалежність – особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, неконформність оцінок і суджень;
- відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйнятливості до нового і незвичайного;
- висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях;
- розвинуте естетичне почуття, прагнення до краси [46].

На думку Я. Пономарьова [144] із креативністю пов'язані дві особистісних якості, а саме: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, що виникають при розумовому процесі. В якості «ментальної одиниці» виміру „креативності” розумового акту, «кванта» творчості, Я. Пономарьов пропонує розглядати різницю рівнів, що домінують під час постановки та вирішення задачі.

І. Лернер вважає, що основу творчого мислення представляють наступні риси: самостійний перенос знань і умінь у нову ситуацію; бачення нових проблем в знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; бачення структури об'єкта, що підлягає вивченню, тобто швидке, часом миттєве охоплення

частин, елементів об'єкта в їхньому співвідношенні один з одним; уміння бачити альтернативу рішення та підходу в його пошуку; уміння комбінувати способи рішення проблеми в новий спосіб та створювати оригінальний спосіб вирішення при популярності інших [86].

Д. Богоявленською [21] була виділена одиниця виміру творчості та названа «інтелектуальною ініціативою». Вона розглядається як синтез розумових здібностей і мотиваційної структури особистості, що виявляються в продовженні розумової діяльності за межами необхідного, за межами рішення задачі, що ставиться перед людиною. Головну роль у детермінації творчої поведінки відіграють мотивація, цінності, особистісні риси. До числа основних рис відносять: когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених ситуаціях.

Інші вчені розглядають творчу особистість через призму різних обставин. Так, В. Загвязинський розглядає творчу особистість через її ставлення до навчально-пізнавальних задач; Н. Кузьміна – через зв'язок творчої особистості із самовдосконаленням професійної діяльності; Д. Клейн, В. Колвейт, Г. Нойнер визначають творчу особистість через творчі процеси мислення та діяльності; П. Кравчук визначає творчу особистість через її творчий потенціал тощо. Розглядаючи особистість та її діяльність, як внутрішньо пов'язані, та спираючись на твердження, що спеціальна організація провідного типу діяльності виступає умовою впливу на особистість, на формування в неї в процесі даної діяльності необхідної ієрархії потреб і мотивів, а також на те, що індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами, опосередкованими через її внутрішній світ, Н.В.Кичук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал.

О. Лук [87] виділяє в творчій особистості такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів при вивченні різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають «священними», сміливість уявлення та мислення. Такий погляд на творчу особистість поділяє П. Нечаєв, який вважає, що творча особистість відрізняються від нетворчої своєю будовою. Н. Петрович наводить вихідні якості творчої особистості, такі як знання, здатність до самоосвіти, пам'ять, допитливість, фізичне здоров'я. За допомогою цих параметрів дається навіть аналітична формула творчих досягнень особистості.

Особливий інтерес представляє погляд Мак-Кіннона, який виділяє в числі відмітних рис обдарованих людей здатність більш ефективно оперувати суперечливою інформацією. Свідома настроєність людини на можливе допущення протиріччя у власному представленні світу зменшує поріг сприйняття неусвідомлюваного, у результаті чого дані підсвідомої переробки інформації виявляються більш доступними усвідомленню. Тому внутрішня готовність суб'єкта прийняти протиріччя, а не відкинути будь-яку інформацію при першій підозрі невідповідності її дійсності – є, на думку Мак-Кіннона, найважливішим евристичним

фактором, що сприяє усвідомленню самої проблеми.

Мак-Кіннон припустив, що для осіб з високим творчим потенціалом в результаті індивідуального процесу становлення особистості, характерне ослаблення механізмів психологічного захисту. Таким чином, творчій особистості потрібна визначена сміливість сприймати образну інформацію власної підсвідомості, невідповідну тим "правильним", "моральним" мотивам, що визнаються припустимими в даній культурі, і які людина приймає і включає у свою систему цінностей. " Найбільш видатна ознака творчої особистості, головна риса її внутрішньої сутності, як я це бачу, – це визначена сміливість. ... Сміливість особистості, сміливість розуму і духу, психологічна і духовна сміливість, що є внутрішнім стрижнем креативної особистості: сміливість брати під сумнів загальноприйняте; сміливість бути руйнівним для творення кращого; сміливість думати так, як не думав ніхто; сміливість бути відкритим сприйняттю зсередини і ззовні; сміливість впливати інтуїції, а не логіці; сміливість уявити неможливе і спробувати його реалізувати; стояти осторонь від колективності і, якщо це необхідно, конфліктувати з нею; сміливість ставати і бути самим собою" [46].

Окремі дослідники надавали ведучу роль таким особливостям творчої особистості, як терпіння і працездатність. А. Пуанкаре відзначав, що несвідома робота "можлива або, принаймні, плідна лише в тому випадку, якщо їй передуює і за нею впливає свідомою робота" [187]. Велике значення він надавав й естетичному почуттю, що служить свого роду фільтром при доборі несвідомих ідей.

Питання розвитку творчого мислення тісно пов'язують з проблемою здібностей і обдарованості, і це природно, адже вони значною мірою визначають успішність тієї або іншої діяльності. Ряд вчених (В. Роменець) підкреслюють велику роль уяви та фантазії у процесі творчого мислення. В естетичних і мистецтвознавчих дослідженнях уява нерідко розглядається як вихідна психологічна основа художньої творчості. Але при всій її значимості в творчому процесі вона не є первинною стосовно творчості. Згідно "діяльнісній теорії" С. Рубінштейна та О. Леонтьєва, саме діяльність (творчість) виступає основою уяви. "Уява і творчість, - вказував С. Рубінштейн, - найтіснішим образом пов'язані між собою... уява формується в процесі творчої діяльності. Існування різних видів уяви є не стільки передумовою, скільки результатом розвитку різних видів творчої діяльності. Тому існує стільки специфічних видів уяви, скільки мається специфічних видів людської діяльності, - конструктивне, технічне, наукове, художнє, мальовниче, музичне і так далі. Усі ці види уяви, що формуються і виявляються в різних видах творчої діяльності, складають різновид вищого рівня - творчої уяви" [159].

У серії наукових досліджень з проблем творчості існує також ряд принципів розбіжностей у наступних питаннях:

1. Чи є творча особистість психічно неповноцінною (у м'якій формі – емоційно нестабільною) людиною або, навпроти, творчість є максимальний ступінь щиросердечного здоров'я. Ми схильні прийняти точку зору, що творчість сприяє щиросердечному

здоров'ю людини, знімаючи негативні емоції, змушуючи по-іншому поглянути на світ і на своє місце в ньому, про що свідчить досвід терапії творчим самовираженням [160, с. 222].

2. На думку більшості вчених, творчість – форма діяльності особистості (Л. Виготський [31, с. 34], Л. Коган [63, с. 46] та ін.). Деякі вчені вважають, що творчість і діяльність – полярні форми людської активності (Г. Батищев [9], В. Дружинін [46], Б. Карлоф, І. Шумптер [46, с. 159]).

Для нашого дослідження принциповим є те, що в ході творчого процесу творча поведінка не виявляється поза зв'язком із творчою діяльністю інакше як епіфеномен. Тобто ми підтримуємо діяльнісну концепцію творчості: «Творчість – діяльність, що породжує щось якісно нове і відрізняється неповторністю, суспільно-історичною унікальністю» [191, с. 1277]. Але для нас неприйнятна позиція Л. Виготського: «мрійність представляє еквівалент слабовілля» [31, с. 35]. «Для філософської концепції творчості, – пише Т. Овчарова, – дуже важливе розуміння двох типів відносин до світу – перетворюючого та споглядального, які разом і утворюють те, що називається творчим буттям людини. А для соціокультурних інститутів – родини, школи, ВНЗу – актуальною буде задача формування в людині не тільки діяльнісного, вольового начала, але й споглядального, охоронного» [118, с. 56-57].

3. Важливим питанням проблематики творчості є питання про співвідношення творчих і руйнівних тенденцій. На противагу думці Ф. Ніцше [115, с. 83], російські філософи М. Бердяєв [14, с. 381] та І. Ільїн [52, с. 166] вважають, що для культури, як сфери творчої діяльності, характерна наступність, а не руйнівна тенденція. Ми розділяємо точку зору Т. Овчарової [118], яка доводить, що творчість – цінність, обумовлена світоглядною системою орієнтацій, у якій вона здобуває змістовність.

4. Край важливим є питання про лідируючий мотив творчості: мотив самоактуалізації [Р. Арнхейм [4], Р. Ассаджіолі [5], Д. Богоявленська [22], Л. Виготський [31; 33; 32], І. Кон [66; 67], А. Маслоу [92], Г. Олпорт [119], К. Роджерс [153], І. Розет [157] та ін.] або мотив утечі від дійсності – спосіб реалізації витиснутих свідомістю емоцій і переживань (З. Фрейд [183]), комплекс неповноцінності (А. Адлер [46, с. 174]), звільнення від страждань (Я. Парандовський [46, с. 158]), дух утечі (В. Вовенарг [157, с. 233]), дух протиріччя (А. Бюрлу [157, с. 233]), компенсація відчуження людини від природи (В. Дружинін [46]). Ми дотримуємося поглядів Р. Ассаджіолі [5], який

вважав процес творчості процесом сходження особистості до ідеального «Я», способом її саморозкриття, а також психологів-гуманістів Г. Олпорта [119] і А. Маслоу [92], які вважали першоджерелом творчості мотивацію особистісного росту. М. Бердяєв стверджує, що місія людини – продовжувати справу творіння, створювати інший світ: «Людська природа має позитивну людську задачу, - вважає великий російський філософ. – Таким змістом і такою задачею може бути лише творчість» [14, т.1; с. 123]. Питання про можливість навчання творчості залишається дискусійним. Одним з центральних питань проблеми творчості є питання щодо можливості формування творчих умінь, творчого мислення, творчого стилю діяльності.

Отже, в процесі теоретичного аналізу вищепредставленої проблеми і з метою подальшого дослідження ми уточнили трактовку наступних понять: творчість, креативність, творча діяльність, творче мислення.

Поняття «**творчість**» ми тлумачимо з позиції двох основних підходів. Згідно об'єктивного підходу, творчість визначається як процес створення матеріального чи духовного продукту, який є об'єктивно новим і водночас цінним для суспільства в цілому або деякої його частини. Згідно суб'єктивного підходу творчість має місце, коли результат діяльності суб'єкта та спосіб його одержання є новими для самого суб'єкта, незалежно від їхньої суспільної цінності. У будь-якому випадку творчість спрямована на самовираження і самоактуалізацію особистості.

Креативність - це інтегральна характеристика особистості, система універсальних здібностей, що забезпечують здійснення творчої діяльності та спричиняють процес життєтворчості. Означений феномен характеризується як процес виникнення чутливості до проблеми, відчуття дефіциту або дисгармоній наявних знань, визначення проблеми і пошук шляхів її розв'язання.

Творча діяльність – практично ціннісна діяльність особистості (суб'єкта), спрямована на певний об'єкт творення та що характеризується трьома основними ознаками: принциповою новизною та оригінальністю, ціннісним характером створеного для суспільства чи особистості та гуманістичною та прогресивною спрямованістю зазначеного виду діяльності.

Творче мислення є складним феноменом, який досліджується комплексно у філософському, психологічному, мистецтвознавчому та педагогічному аспектах і визначається як вища форма продуктивного мислення особистості, що виражається в здатності до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїції та продуктивно-творчої уяви і фантазії, та супроводжується інтелектуальною та пошуково-перетворювальною активністю.

1.2. Сутність, зміст та структура творчого мислення молодших школярів у системі освіти

Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, є створення і використання освітніх технологій, що стимулюють людину до продуктивної, творчої діяльності. З цього випливає, що проблема розвитку творчого потенціалу особистості не тільки не втрачає сьогодні своєї актуальності, але й набуває особливої гостроти. Актуальним залишається й питання створення у процесі навчання умов, які б сприяли розкриттю творчих здібностей особистості, зокрема формуванню в неї готовності до вільного продукування ідей і реалізації їх у кінцевому продукті діяльності. Ефективність розв'язання цієї проблеми зумовлена багатьма факторами. Серед них найбільш вагомими є багатоаспектність процесу формування творчого мислення школярів та визначення основних, на наш погляд, його компонентів.

Творча діяльність дітей певного віку має свої особливості. Існує багато факторів, що сприяють розвиткові творчих нахилів особистості дитини: це генотип людини, задатки творчих здібностей, творчий клімат особистості, її мотиви, психічне здоров'я, оточуюче середовище і таке інше. У педагогіці дитяча творчість розглядається як процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, що накопичені людством. За думкою багатьох вчених (Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, О. Симановський), характерною ознакою творчої діяльності дітей є суб'єктивна новизна продукту діяльності. За своїм об'єктивним значенням «відкриття» дитини може бути і новим, незвичайним, але в той же час виконуватися за вказівкою вчителя, за його задумом, з його допомогою, а тому не бути творчістю. Але в той же час дитина може запропонувати таке рішення, що вже відомо, використовувалося на практиці, але додумалась до нього самостійно, не копіюючи відоме. Такий творчий процес заснований на здогаді, інтуїції, самостійному мисленні учня. Тут важливий сам психологічний механізм діяльності, в якій формується вміння вирішувати нешаблонні, нестандартні задачі. Однією з найважливіших характеристик творчості є новизна. Вона може виникнути як у процесі творчості, так і як кінцевий продукт. Однак сутність творчого процесу не вичерпується новизною, тим більше, що вона може бути суб'єктивною: людина (особливо дитина) вважає, що вона відкрила нове, але об'єктивно це вже відомо. Суть творчості полягає в зміні людини, тому що "творча діяльність завжди пов'язана з особистісним ростом і саме в цьому укладена суб'єктивна цінність продуктів дитячої творчості" [128, с. 67]. Думка про те, що творчість - це, насамперед, процес, характер діяльності, простежується в роботах Л. Виготського, Л. Когана, Я. Пономарьова та ін. Л. Виготський зазначає: "основний закон дитячої творчості полягає в тому, що цінність його варто бачити не в результаті, не в продукті творчості, але в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, діють, вправляються у творчій уяві та її втіленні" [31, с. 63]. Н. Ветлугіна, розглядаючи ряд здібностей і властивостей особистості, необхідних для успішного виконання творчих завдань у будь-якому виді музичної діяльності, приходять до висновку, що наявність

творчих проявів ще не забезпечує успіх творчої діяльності. У багатьох випадках успішність дій залежить від більш загальних властивостей особистості. До них можна віднести: швидкість і адекватність рішень поставлених завдань, легкість і волю орієнтування в нових ситуаціях при виконанні несподіваних завдань, уміння застосовувати засвоєний досвід в інших умовах [26, с. 264]. Творчість дітей представляє собою синтез емоційного та інтелектуального моментів, але у дітей молодшого шкільного віку переважають емоційні. При цьому фантазія, за визначенням Л. Виготського, розглядається як центральне вираження емоційної реакції. У творчій діяльності дитини можна виділити два напрямки емоційного переживання: емоційне переживання творчого об'єкта та емоційне переживання самого процесу діяльності. Процес творчості для дитини – це, насамперед процес пізнання, що виражається в здатності мислити творчо та є однією з найважливіших складових досвіду творчої діяльності.

Історія розвитку досліджень творчого мислення дітей у вітчизняній і зарубіжній психології пройшла низку етапів, що відповідають соціальним потребам і рівню становлення психологічної науки. Зокрема, дослідження вчених Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України – засновника Інституту Г. Костюка [73] та співробітників його школи В. Моляко [107], С. Максименка [89], М. Боришевського [24] та інших – охоплюють всю систему проблем і завдань, що включають теоретичні проблеми психологічної творчості, проблеми діагностики, принципи й методи розвитку та навчання обдарованих дітей. Аналізуючи наукові джерела з питань творчого мислення дітей різних вікових груп, можна зустріти різноманітні трактування компонентів, які входять до складу творчого мислення. Слід зазначити, що в зарубіжній психології використовується поняття “креативне мислення”. В своїх роботах дослідники роблять акцент на різних складових процесу креативності, або виділяють як пріоритетну одну складову чи будують складну систему взаємодіючих процесів. Українські вчені, вивчаючи особливості творчого мислення, визначили їх основні компоненти. Так, О. Кульчицька до цих компонентів відносить:

- легкість і продуктивність мислення – тобто те, наскільки швидко індивід може створювати певні продукти творчості: ідеї, думки, образи тощо;
- гнучкість – здатність до швидкого переходу від однієї проблеми до іншої або їх об'єднання;
- оригінальність – своєрідність мислення, незвичність підходу до проблеми, її нове вирішення;
- точність (відповідність) – стрункність мислительних операцій щодо виниклої проблеми, вибір адекватного рішення, відповідного до поставленої мети [80].

І. Барташнікова, О. Барташніков у своїх наукових роботах розкривають такі основні компоненти творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність, допитливість, сміливість [90].

Л. Хомик в розгляді соціалізації торкався таких особливостей творчого мислення: пластичність, швидкість та оригінальність мислення [87].

Ряд вчених [49; 171; 172; 181] зазначають, що творче мислення школярів містить в собі три специфічні риси, що виявляються при вирішенні проблем.

Першою такою рисою представляється висока рефлексія (здатність до осмислення і переосмислення), яка розглядається психологами як найбільш важливий механізм творчості, що забезпечує вироблення оригінального рішення. Другою специфічною рисою творчого мислення є здатність до пошуку рішення в умовах невизначеності [188]. Третьою характерною рисою творчого мислення є здатність до подолання інтелектуальних труднощів. Багато учнів з розвитими пам'яттю і логічним мисленням легко вирішують складні (але типові) завдання, і деякі педагоги бачать у цьому прояв їхньої обдарованості. Пошук же оригінального рішення здійснюється в ході складних переплетень логічних дій і інтуїтивно-образних побудов [135] і вимагає великих зусиль з боку учня. Творче рішення з'являється після серії невдалих спроб, в умовах внутрішньособистісного конфлікту, коли учень або відмовляється від продовження пошуків (тоді він потребує допомоги вчителя), або зненацька, як осяяння, в нього з'являється потрібна ідея. І. Лернер довів, що практично всіх дітей можна навчити творчо мислити, особливо, якщо починати цю роботу в молодшому шкільному віці. Він визначив прийоми нестандартного мислення, які водночас є також процесуальними рисами творчої особистості:

- самостійне перенесення знань і вмінь у нову ситуацію;
- бачення нової функції знайомого об'єкта;
- бачення нових проблем у знайомих ситуаціях;
- бачення структури об'єкта [85].

Здатність до виявлення проблем обумовлена загостреним, багато в чому інтуїтивним почуттям протиріччя між сформованими уявленнями про якесь явище (предмет) і наявними фактами, а також між властивостями предметів і можливостями їхнього використання. Від того, наскільки учні здатні побачити проблему й усвідомити її сутність, залежить успіх її рішення [22]. Особливістю творчого мислення школярів є те, що дитина не критично відноситься до свого продукту творчості. Дитячий задум не направляється ніякими ідеями, критеріями, вимогами, а тому він є суб'єктивним. П. Блонським були визначені основні відмітні риси дитячої творчості: дитячий вимисел нудний і дитина не критично відноситься до нього; дитина раб своєї бідної фантазії. Головним фактором, що визначає творче мислення дитини, є його досвід: творча діяльність уяви знаходиться в прямій залежності від багатства і розмаїтості минулого досвіду людини [98]. А. Савенков, що працює над дослідженням креативності, виділяє наступні умови формування творчого мислення учнів:

- паритет завдань дивергентного і конвергентного типу, тобто завдання дивергентного типу повинні не тільки бути присутніми як рівномірні, але й у деяких предметних заняттях домінувати;
- домінування розвиваючих можливостей навчального матеріалу над його інформаційною насиченістю;
- поєднання умови розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання;
- домінування власної дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань;

- орієнтація на інтелектуальну ініціативу, яка припускає прояв дитиною самостійності при рішенні різноманітних навчальних і дослідницьких задач, прагнення знайти оригінальний, можливо альтернативний шлях рішення, розглядати проблему на більш глибокому рівні або з іншої сторони;
- неприйняття конформізму;
- формування здібностей до критичності і лояльності в оцінці ідей;
- прагнення до максимально глибокого дослідження проблеми;
- висока самостійність навчальної діяльності, самостійний пошук знань та дослідження проблем;
- індивідуалізація – створення умов для повноцінного прояву і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу;
- проблематизація – орієнтація на постановку перед дітьми проблемних ситуацій [165].

Як зазначає О. Савченко, творче навчання ґрунтується на активній позиції учня [167, с. 27]. Але факт участі суб'єкта в будь-якій діяльності не є показником активності, тим більше творчої. Активність суб'єкта діяльності може бути передумовою і результатом його розвитку. Поняття "активність" розглядається найчастіше: як діяльність суб'єкта та як якість суб'єкта. На думку ряду авторів (Д. Берлайн, М. Лісіна, О. Матюшкін, С. Новосьолова), активність має внутрішню (мотиваційну) і зовнішню (поведінкову) сторони. Потреби, мотиви, інтереси та інші внутрішні механізми поведінки складають її внутрішню сторону. Зовнішня ж сторона являє собою самі факти дій і вчинків. Слід зазначити, що пізнавальна активність не зводиться винятково до пізнавальної діяльності. Її варто розглядати як психічний стан суб'єкта, що пізнає, як його особистісне утворення, що виражає відношення до процесу пізнання. Сама пізнавальна активність як властивість особистості проявляється, формується й розвивається в діяльності. Пізнавальна активність характеризується оптимальним сполученням репродуктивного й продуктивного рівнів. Вона реалізується через пізнавальну потребу, ініціативу та саморегуляцію, які є її визначальними характеристиками. Завдяки цьому пізнавальна активність має мотиваційну природу; вона опосередкована ціннісними орієнтирами, спрямованістю. Далі пізнавальна активність зв'язана емоційно-вольовою сферою особистості, оскільки для її реалізації необхідна морально-вольова мобілізованість, прагнення реалізувати свої пізнавальні можливості. Пізнавальна активність реалізується в учбово-пізнавальній діяльності й завдяки практиці стає звичною формою поведінки. Отже, ми виділяємо один із провідних компонентів пізнавальної активності дитини, а саме творчого мислення – **емоційно-мотиваційний**, який визначає потреби, інтереси та основні мотиви творчої діяльності дитини.

Розглядаючи мистецьку діяльність як пізнавально-пошукову, ми вважаємо, що для її здійснення необхідними є насамперед мотиви творчо-пізнавальні, зокрема, пізнавальна потреба. Завдяки тому, що в основі будь-якої діяльності лежать потреби, то органічною потребою особистості є творча самореалізація. За думкою Н. Вишнякової, "джерелом творчої активності є потреби людини, спрямовані на зміну предметів навколишньої дійсності у відповідності з усім

багатством реальних відносин людини в процесі аналізу і перетворення форм суспільної свідомості у форми індивідуального веління особистості" [28, с. 7]. В основі процесу формування мотивів творчої діяльності школярів, як одного з основних компонентів творчого мислення, лежать, на наш погляд, такі потреби:

- потреба в пізнанні;
- потреба в спілкуванні;
- потреба у творчості та самовираженні;
- потреба в переживанні цінності діяльності та в досягненні її цілей.

Одним з визначальних мотивів творчої діяльності дитини та основним показником пізнавальної активності ми виділяємо пізнавальний інтерес. Він розглядається як спрямованість особистості, зверненої до області пізнання, до її предметної сторони й самого процесу оволодіння знаннями. Він проявляється у відношенні до себе як до особистості, до навколишнього світу. Пізнавальні інтереси визначають зв'язок людини з навколишньою дійсністю. Рівень розвитку пізнавального інтересу залежить від багатьох факторів: соціальних, моральних, інтелектуальних і т.д. та проходить кілька стадій: від простої цікавості, що має виборчий характер, допитливості, що характеризується подивом, радістю пізнання; до прагнення до пізнання теоретичних основ досліджуваного предмета [205]. Пізнавальні інтереси школярів характеризують: інтелектуальна активність; позитивний емоційний настрій, можливість вільного вибору спрямованості діяльності. Звідси, змістовні компоненти пізнавальної діяльності, від якої залежить пізнавальний інтерес школяра визначаються: новизною, цікавістю, припускають організацію різноманітної діяльності, представляють можливості активного спілкування. Отже, пізнавальний інтерес є внутрішнім мотивом діяльності, тобто усвідомленим емоційно привабливим "предметом" потреби, що діє природно. У контексті формування творчого мислення школярів ми розглядаємо пізнавальний інтерес як інтегральний показник мотивації, як результат мотиваційних змін особистості. Отже, наявність інтересу суб'єкта до творчої діяльності виступає показником сформованості мотивів цієї діяльності. Розглянемо особливості пізнавальної мотивації молодших школярів у творчій діяльності. Для молодших школярів характерна нестійкість мотивів, але саме в першокласника, у зв'язку з перебудовою його інтересів і потреб, виникає бажання виявити себе у творчій діяльності, особливо художній. Мотиви включення молодшого школяра у творчу діяльність підтверджують, що дитина більш зацікавлена процесом, ніж результатом діяльності. Вона часто включається у творчу діяльність не стільки бажаючи довідатися про щось нове, скільки з інтересу, бажання самоствердитися, посперечатися з однокласниками, одержати похвалу, просто пограти. Мотиви молодшого школяра егоцентричні та позбавлені високої соціальної спрямованості. В них простежується сильний емоційний зв'язок з продуктами їхньої творчої діяльності. Дитина усвідомлює їх як можливість свого втілення і їхня подальша доля має для неї величезне значення. Для виникнення в молодшого школяра бажання діяти велике значення грає ступінь його зацікавленості в діяльності і її кінцевому продукті. Як двигун творчої активності часто виступає інтерес. Іноді суб'єкт включається у творчу діяльність,

керуючись тільки інтересом, а результатом стають продукти творчої діяльності. Відбувається своєрідний зсув мотивів. Молодші школярі з задоволенням включаються у творчу діяльність, бо вона реалізує їх допитливість, потребу в пізнанні світу, у спілкуванні і бажання виявити себе. При цьому першокласникові зовсім необов'язково, щоб похвалили його продукт діяльності. Часто йому досить, щоб похвалили його самого за те, що він діяв. Його творча діяльність, як правило, короткочасна і часто буває хаотичною. Дітям цього віку близькі конкретні образи, світ природи, казок, душевний світ їх ровесників. Це глибоко хвилює дитину і сприяє розвитку її уяви, що є неодмінною умовою будь-якої творчості. Багато вчених підкреслюють зв'язок між формуванням мотивації дитини і ефективністю її навчально-пізнавальної діяльності. Так Г. Костюк зазначав, що «навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви навчання» [73, с. 419]. Мотивація мистецько-творчої діяльності зумовлена природою і специфікою мистецтва – його здатністю викликати активний емоційний відгук, почуття, а також потребу в активній діяльності. Саме мистецтво, бажання наблизитися до нього, відчуття радості спілкування з ним є стимулом до творчості. Отже, дитині для здійснення творчої діяльності крім творчих здібностей, активного мислення, проблемного бачення, аналітико-інтегруючих умінь, необхідний певний поштовх. Це - внутрішній поштовх, який виражається у чіткому самоусвідомленому чи несвідомому прагненні: «я можу (хочу, спробую, намагатимусь) зробити краще (цікавіше, швидше, ефективніше)» тощо та зовнішній, серед величезної кількості факторів якого виділяється мистецтво.

Як відомо, для визначення рівня креативності дослідники цього явища (Дж. Гілфорд, Е. Торренс) виділили певні параметри, що характеризують цю здатність. Серед великої кількості показників (швидкість, глибина, рухливість тощо) вчені виділяють найнеобхідніші – оригінальність й гнучкість мислення. Оригінальність ми виділяємо як неодмінний структурний елемент творчого мислення дітей. Вона виражає ступінь несхожості, нестандартності, несподіванки пропонованого рішення серед інших, стандартних рішень, визначається перетворенням заданої проблеми у власну проблему, новою власною позицією стосовно розв'язуваної проблеми, відмовою від стандартних «очевидних», загальноприйнятих гіпотез. Цей компонент характеризує своєрідність творчого мислення школярів. Показник оригінальності для оцінки творчого мислення школярів у нашому дослідженні визначається як число відповідей, що рідко наводяться, незвичайним вживанням елементів або оригінальною структурою відповіді. Під гнучкістю мислення ми розуміємо здатність людини вирішувати інтелектуальні завдання, використовуючи трансформацію абстрактних об'єктів (слів, образів) в операбельний вид, знаходження нових асоціативних зв'язків абстрактних об'єктів між собою. Залежно від того, які об'єкти трансформуються, асоціюються - слова або образи – ми говоримо про вербальну гнучкість або образну. Показник гнучкості у дослідженні визначається числом класів (груп) даних відповідей. Г. Альтшуллер фактор гнучкості мислення визначив як здатність генерувати велику кількість різноманітних ідей. До поняття “гнучкість” включається також швидкість переходу від свідомості до роботи підсвідомості та навпаки (образне

рішення композиції). Швидкість визначається багатством та різноманітністю ідей, асоціацій, виникаючих при рішенні творчих задач. Учень з творчим потенціалом може включити предмет зображення у велику кількість самих різноманітних і несподіваних зв'язків, категорій, кількість яких і визначає швидкість мислення. “Експресивну швидкість” Дж. Гілфорд охарактеризував як фактор найвищого ступеня креативності мислення.

Невід'ємним компонентом будь-якої форми творчої діяльності людини, її поведінки є уява. Як і мислення, уява є пізнавальним процесом, в якому відображення дійсності відбувається у спеціальній формі. Л. Виготський відзначав, уява та мислення переплітаються тісним образом, їх часом важко розмежувати; і той, і інший процеси беруть участь у будь-якому творчому акті [31]. У певному смислі уява виступає як пошуковий засіб: вона відображає результат пізнання, орієнтуючись на який, можна «добудувати» проміжні рівні за допомогою мислення. Тобто у ряді випадків уява створює «зону найближчого розвитку» мислення. Дослідження багатьох вчених (Л. Виготський, В. Давидов, О. Ігнатієва, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та інших) довели, що уява виступає не тільки передумовою ефективного засвоєння учнями нового навчального матеріалу, але й умовою творчого перетворення наявних у дітей знань, сприяє саморозвитку особистості, тобто значною мірою визначає ефективність навчально-виховної діяльності в школі. У дітей молодшого шкільного віку зразки уяви стають більш повними, причому елементів репродуктивності - простого відтворення значно менше, і більшою мірою з'являється творча переробка вражень. Уява допомагає дітям пізнавати навколишній світ і самих себе, розширювати свій досвід. Пізнавальною її функцією є створення нових об'єктів та випереджальне відображення реальності. Уява безпосередньо пов'язана з творчою діяльністю дитини. Творча уява полягає в самостійному створенні нових образів. Таким чином, ми визначаємо у нашому дослідженні творчу уяву як один із необхідних компонентів формування творчого мислення і розуміємо під цим процесом створення нових образів без опори на готовий опис або умовне зображення. Творча уява особливо яскраво активізується у мистецько-творчих видах діяльності. Л. Виготський вважав, що саме творча діяльність людини робить її істотою, яка спрямована у майбутнє та яка орієнтується у реальності за допомогою творчої уяви, втіленої у сьогоденні. За допомогою творчої уяви людина осягає майбутнє, споруджує та відтворює своє теперішнє [31]. В. Роменець одною зі складових, що зумовлюють розвиток творчої уяви дитини, називав художні види діяльності. Такою є, за його думкою, образотворча діяльність. Малюнок він визначає як вихідний та провідний елемент художньої творчості, властивий даному вікові [144]. Ми розділяємо думку вчених про те, що саме в мистецькій діяльності складаються досить комфортні умови для утворення спочатку простих, а потім складних образів - продуктів уяви. Створення образів уяви також значно покращує і пізнавальні можливості дитини, що безпосередньо пов'язане з розвитком його мислення. У нашому дослідженні ми також використовуємо продукти уяви як засіб діагностики особистості дитини. Отже, ми визначаємо творчу уяву як наступний компонент творчого мислення, а мистецько-творчу діяльність як одну з найбільш продуктивних форм її розвитку.

Компонент творчої уяви для оцінки творчого мислення школярів у нашому дослідженні визначається як рівень сформованості певних показників – кількісна продуктивність діяльності, гнучкість використання ідей та оригінальність уяви.

Вищезазначені структурні елементи творчого мислення як то: оригінальність, гнучкість та творча уява, які відображають його дивергентні якості, ми об'єднали в **інтелектуальний компонент**.

Загальновідомим є твердження про взаємозв'язок інтелектуальних і мовленнєвих процесів, теоретичним підґрунтям якого є твердження про неможливість існування думки, не втіленої у слово (Л. Виготський). Мислення у процесі здійснення мовленнєвої діяльності виступає, таким чином, предметом діяльності, а мовленнєві конструкти – способом існування результатів мисленнєвої діяльності. Розвиток мовлення молодших школярів в процесі формування творчого мислення дає можливість дитині вільно орієнтуватися у різноманітних комунікативних ситуаціях, обґрунтовуючи власні думки та відповіді, а в умовах мистецької діяльності спонукає школярів до емоційно-експресивного їх вираження. Наявність у словнику дитини оригінальних висловлювань дає можливість більш продуктивно сприймати твори мистецтва та спілкуватися з приводу їх художньої цінності. Рівень його розвитку впливає на ступінь оригінальності думки школяра. І нарешті, за допомогою мовлення відбувається взаємодія суб'єктів навчального процесу. Таким чином, ми виділяємо наступний компонент в структурі творчого мислення молодших школярів – **креативно-комунікативний**.

Враховуючи складність і поліфункціональність зазначеного феномену, **творче мислення молодших школярів** ми визначаємо як пізнавальний процес, що характеризується створенням суб'єктивно нового продукту діяльності, складається з наступних компонентів:

- **емоційно-мотиваційного** (мотивація саморозвитку, творчої позиції та спектра інтересів; об'єм, зміст та емоційно-ціннісна домінанта творчої діяльності);
- **інтелектуального** (дивергентні якості мислення: оригінальність, гнучкість, творча уява тощо);
- **креативно-комунікативного** та веде до самореалізації та самовдосконалення особистості школяра.

1.3. Педагогічні можливості мистецької діяльності у системі формування творчої особистості учнів початкової школи

Розвиток духовного потенціалу дитини, її здатності до створення, пізнання, оцінки починається, як правило, в системі загальної художньої освіти. Проблеми художнього виховання на сучасному етапі визначаються характером і змістом умов, що характеризують життя сучасного суспільства. До таких факторів належать: зростаюча інтелектуалізація людини, зміна відношення до духовно-естетичних цінностей, поширення псевдокультури, втрата духовно-морального

потенціалу. Саме тому останнім часом посилилася тенденція до гуманізації освіти і розуміння ролі культури, як духовного джерела і способу розвитку і виховання дитини. Розглядаючи мистецтво як засіб самопізнання, дослідники все частіше наділяють його «фактором, що олюднює». Вчені показали [36; 93], що, спілкуючись з мистецтвом, дитина не тільки усвідомлює себе як особистість, але й вчиться бачити особистісні багатства в інших, вчиться співпереживати іншим людям. У цьому полягає загальногуманна сутність впливу мистецтва і значення процесу художнього виховання як основи гуманізації.

Засвоєння мови мистецтва, її елементарних форм в образотворчій, музичній, хореографічній або в іншій художній діяльності, що відбуваються в умовах освітнього простору, - це перший крок, який робить дитина на шляху освоєння культури суспільства. Вважаючи актуальною точку зору М. Бахтіна про те, що: «... цінність мистецтва не у відображенні буття, не в його пізнанні, а в естетичному перетворенні світу в новій формі» [11], можна стверджувати, що мистецтво здійснює свій безпосередній вплив на творчу особистість дитини, на розвиток її емоційної сфери. За думкою О. Леонтьєва, мистецтво – це те, що забезпечує цільність і творчий розвиток особистості [83].

Як свідчить аналіз багатьох філософських ідей, педагогічних систем і концепцій, одним із основних засобів формування творчого мислення дітей виділяються різні види мистецтва (література, музика, образотворче мистецтво), бо естетичний вплив мистецтва при його умілому використанні є діючим чинником не тільки при формуванні творчого характеру мислення, але й у підвищенні якості навчальної роботи в цілому, у зміцненні знань про предмети і явища дійсності через їх художньо-образне пізнання.

Визначений підхід обумовлює необхідність переосмислення методологічних основ змісту навчання і виховання. В сфері мистецької освіти двоєдина система «наука – навчальний предмет», що визначає зміст навчального предмета, повинна бути доповнена третім компонентом, який відображає феномен художньої творчості, – мистецтвом («мистецтво – наука – навчальний предмет»). Така методологічна модель значно актуалізує проблему варіантної множинності явищ мистецтва. Сказане визначає перехід від керованої моделі освіти до особистісної, сутність якої визначається мотиваційними факторами особистості вчителя й учня, а також інтеграційною побудовою освітнього поля.

Розглянемо, яку роль відіграє мистецтво як засіб формування творчої особистості та, зокрема, творчого характеру мислення.

Відомо, що творчість як ознака процесу може характеризувати будь-яку діяльність, якій будуть властиві інтелектуальний пошук, оригінальність, новизна, унікальність. Для її здійснення людині необхідні певні стимули. Серед величезної кількості факторів, що стимулюють людину до творчості, одне з провідних місць належить мистецтву.

Педагогіка розглядає мистецтво в контексті вирішення завдань виховання, навчання та освіти підростаючого покоління. Воно є одним з універсальних засобів розвитку і виховання індивідуальної і неповторної особистості в силу своєї здатності передавати досвід естетичного сприйняття і моделювання світу за законами добра і краси. Прагнучи до найповнішого художнього відображення

різноманітних явищ життя, мистецтво узагальнює суспільні досягнення в усіх галузях культури та активно впливає на суспільну свідомість. Проте специфіка мистецтва полягає не тільки в цілісному, багатогранному відображенні навколишньої дійсності, а й у комплексному впливові на людину через її чуттєву та інтелектуальну сфери. Ця комплексність досягається внаслідок виключної різноманітності його функцій: гносеологічної, аксіологічної, гедоністичної, сугестивної, просвітницької, виховної, евристичної, комунікативної тощо. Останнім часом окремо виділилася гармонізуюча функція мистецтва, бо гармонізуючий вплив його на особистість доведений ще філософами античної доби. У творах Платона, Аристотеля та інших мислителів Стародавньої Греції обґрунтована ідея калокагатії (від kalos — прекрасний і agathos — добрий) як мети виховання досконалої людини, яка гармонійно поєднує у собі фізичну (зовнішню) і духовну (внутрішню) красу. Ідеал розвитку особистості, на думку Аристотеля, досягається внаслідок врівноваження цих двох начал, аналогічно до того, як живопис виникає завдяки поєднанню та змішуванню фарб, а музика — злиттю й чергуванню звуків [66]. Певною мірою можна стверджувати, що мистецтво як образне освоєння реальності передувало науці як системі наукових понять. Через комплекс цих функцій мистецтво загострює уміння людини бачити і об'єктивно оцінювати суть явищ, формує в неї душевний потенціал, зорієнтований на сприйняття прекрасного, гармонізує її мислення та почуття і, як наслідок, спонукає до творчої діяльності, зокрема в галузі мистецтва — мистецької діяльності.

Виховна функція мистецтва ґрунтується на його здатності формувати духовний світ людини, впливати на її розум, відчуття та волю у відповідності з тими чи іншими суспільними ідеалами. На підставі виховної функції мистецтва поступово народжується своєрідна естетична педагогіка, завдяки якій людина якби непомітно входить в створений художником світ і починає співставляти цей світ нових відносин, зв'язків, поглядів, вчинків, відчуттів тощо з досвідом власного життя. Найважливішим же фактором цілеспрямованого впливу мистецтва на людину є те, що його виховна функція не обмежується суто художнім вихованням. Вона значно ширша, оскільки передбачає вплив на морально-естетичні аспекти побуту і праці людей, їх поведінки, а також відносин між собою і в цілому до дійсності. Численні дослідження (Н. Буало, М. Каган, П. Круль) відзначають, що взаємини між людиною і мистецтвом набагато складніші. На думку авторів:

- мистецтво не тільки виконує комунікативну функцію, але й розширює можливості реального спілкування між людьми, "...володіючи тими засобами невербального вираження душевних станів - музичними, хореографічними, образотворчими...", яких немає в реальному спілкуванні, будучи "...єдиним, виробленим історією культури способом моделювання самого спілкування."
- мистецтво - це образна модель і "код" культури (М. Каган). Суб'єкт, що розуміє мову мистецтва, швидше оволодіє "кодом культури", засвоїть ті багатства людської мудрості, що створювалися століттями;
- "мистецтво - це спосіб врівноваження людини зі світом у критичні хвилини життя". Людина є головним змістом мистецтва і завдяки останньому

рефлексує з приводу розуміння власної особистості. Будь-яка її діяльність стає цілеспрямованою й усвідомленою;

- мистецтво - модель освіти: спілкуючись з мистецтвом, людина набуває здатності проблемно бачити і відчувати світ, необхідність його зміни і пізнання, шукати і знаходити виходи з проблемних ситуацій;
- мистецтво - носій ідеалів людства. У творі мистецтва, завжди присутні нові форми відчуттів, які дозволяють відчутти міру реальності, тобто те, наскільки життя відповідає ідеалові мистецтва. Таким чином, мистецтво виступає спрямовуючим орієнтиром у процесі соціалізації [78].

Отже, обмежуючи контакт з мистецтвом, ми отримуємо відсутність пізнавального, творчого, ціннісно-орієнтованого, комунікативного потенціалу дітей. Розуміння педагогічних можливостей мистецтва значно розширює спектр цілей і задач, що стоять перед естетичним вихованням і, водночас, вимагає більш конкретного вивчення і розгляду самого механізму відносин мистецтва і людини, висуваючи естетичне виховання не окремою галуззю педагогіки, а одним з характерних явищ культурно-формуєчого процесу.

Засоби масової інформації та проблеми життя дорослих створюють в інформаційному суспільстві сильну негативну доміную у свідомості і поведінці дітей. Систему ціннісних орієнтирів дитини закладає життя, його безпосередній соціальний досвід. Самовиховання доброти, чуйності, жалю, любові вимагають для особистості певного середовища існування, соціального і культурного оточення. Розвиток духовно-морального потенціалу школяра і перехід на новий рівень сприйняття, мислення, спілкування не відбувається сам по собі, він вимагає тривалого процесу виховання, освіти і становлення особистості. Саме в цьому процесі найуніверсальнішим засобом розвитку і виховання постає мистецтво. Як історично сформований соціально-духовний досвід, мистецтво володіє унікальною енергетичною властивістю і здатністю передачі цієї енергетики наступним поколінням. Але в реальному житті як у більшості дорослих людей, що закінчили школу, так і в сьогоdnішніх школярів, мистецтво як і раніше не входить у число основних життєвих, духовних цінностей. Серед безлічі причин, що пояснюють таку ситуацію, можна виділити ті, котрі безпосередньо пов'язані з педагогікою мистецтва. Тут насамперед необхідно відзначити, що більшість існуючих педагогічних систем навчання мистецтву припускають освоєння дітьми професійних умінь і навичок певного виду мистецтва, в основу змісту якого покладені професійні вміння, де творчість дітей оцінюється найчастіше відповідно до критеріїв професіоналізму. Такий спосіб виховання не враховує природу дитячої свідомості та вікові особливості розвитку. Для дитини природно та життєво необхідно займатися різними видами мистецтв - музикою, образотворчим мистецтвом, художнім рухом (музично-пластичним), бо в різні періоди свого розвитку той або інший вид мистецтва стає для неї своєрідною, майже єдиною мовою спілкування з навколишнім світом.

Л. Виготський найважливішою умовою розвитку творчої особистості назвав єдність формування емоційного й інтелектуального компонентів психіки дитини, єдність афекту і інтелекту. Мистецтво визначається як засіб формування зазначеної єдності, оскільки впливає як на емоційний, так і на пізнавальний

розвиток дитини. Останній пов'язаний з тим, що мистецтво (а саме музика) містить не тільки емоції, а ще й різноманітний «світ» думок, ідей, образів, які необхідно пізнати. Музика як вид мистецтва побудована на евристичних прийомах, які яскраво демонструють могутність людської фантазії й уяви. Вони є носіями творчо-створювальної функції мистецтва. Для музики характерною особливістю є те, що вона не задає конкретну програму чи зміст, автор не програмує суб'єктивне відображення об'єктивно даного музично-емоційного образу. Музика дає тільки евристичні орієнтири для творчого сприйняття твору, що потребує пошуку й активності дитини, спираючись на які процес сприйняття полегшується. Музика поліфункціональна, вона, як образно-знакова частина середовища, впливає на ставлення творчої особистості до оточуючого культурно-мистецького середовища. Перебуваючи у ньому, безпосередньо створюються відповідні умови для розвитку творчої особистості.

Психофізіологічний аспект вивчення проблеми дослідження засвідчив, що використання інтелектуальних почуттів, мислительних операцій у процесі мистецької діяльності робить її більш усвідомленою, а завдяки мистецтву, розвитку почуттів і образного мислення естетичне доповнює, спрямовує, збагачує і поглиблює розумову діяльність особистості. Важливим у психофізіологічному контексті є вчення про дві сигнальні системи (І. Павлов) та функціональну асиметрію півкуль головного мозку людини, де ліва півкуля є базою для логічного мислення, а права – для конкретно-образного. З правою півкулею пов'язане безпосередньо-чуттєве сприймання, художнє мислення, здатність до відображення світу в мистецтві, тому праву півкулю вважають носієм неусвідомлюваних творчих потенцій людини (С. Бондаренко, В. Ротенберг, Р. Сперрі, Г. Шварц). Особливе значення у розвитку образного мислення та посиленні міжпівкульової інтеграції відіграє мистецтво, зокрема, спілкування з ним та залучення до активної художньої діяльності (Е. Пьопель, Ф. Тернер), що сприяє більш повному використанню резервів мозку і спонукає особистість до творчості у будь-якому виді діяльності.

Своєрідні продукти творчості дитини у мистецькій діяльності (гра, спів, танець), відповідно до розвитку дитини, виражають певні потреби, ступінь пізнання і освоєння навколишнього світу. Отже, цілком виправдано, що вектор творчого розвитку спрямований на мистецтво (музичне, танцювальне, образотворче, поетичне, драматичне тощо). Природа мистецтва ірраціональна, інтуїтивна, непередбачувана, і саме це забезпечує творчий «політ» думкам і діям. Таким чином, ми вважаємо *педагогічно доцільним використовувати мистецтво* як засіб формування творчого мислення учнів оскільки воно, по-перше, є матеріалізованою творчістю, по-друге, передбачає індивідуальність його сприйняття і впливу на особистість; по-третє, сприяє творчій самореалізації й самовияву дитини у суб'єктивно близькому для неї виді діяльності.

Психолого-педагогічні дослідження і педагогічна практика (Ю. Алієв, Л. Виготський, Н. Гродзенська, Б. Неменський, Н. Терентьєва, В. Шацька та інші) свідчать, що рівень прояву творчої активності дитини в процесі сприйняття мистецтва детермінований наступними факторами:

- психологічними передумовами (індивідуальні особливості, розвиток рефлексії, природні задатки);
- технологічними (обсяг і якість знань; рівень володіння навичками, прийомами, способами творчої діяльності);
- культурно-динамічними (педагогічне середовище, тип художньої установки);
- художньо-естетичними (художній досвід, естетичний розвиток).

Отже ми визначаємо *мистецьку діяльність* як вид активної пошуково-пізнавальної навчальної діяльності школярів в процесі взаємодії з об'єктами мистецтва, в результаті якої відбувається створення оригінальних продуктів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, що супроводжується інтелектуальною активністю, діалогічним характером суб'єкт-суб'єктної взаємодії «вчитель-учень» і призводить до творчого самовираження.

Розширення кола питань творчості дітей пов'язане з дослідженнями в галузі шкільної музичної педагогіки. Ця проблема активно вивчалась дослідниками ще починаючи з 50-х років ХХ століття. Ряд вітчизняних та зарубіжних вчених (Н. Ветлугіна, І. Держинська, Є. Жан-Далькроз, Р. Зінич, К. Орф, З. Кодай та ін.) [76] у своїх педагогічних концепціях обґрунтували необхідність розвитку творчості дітей різних вікових груп. Кожен з авторів визначив провідні принципи своїх концепцій і поклав в основу комплекс методів, спрямованих на їх реалізацію. Так, Н. Ветлугіна вперше запропонувала використовувати у музичній діяльності творчі завдання, що охоплюють різні її форми. Вчені Н. Вишнякова, І. Держинська, Р. Зінич, К. Козирєва, С. Шоломович, основну увагу приділяли розвиткові елементів вокальної творчості як найбільш доступного для дітей виду діяльності. У музично-педагогічних системах З. Кодая, Б. Трічкова, К. Орфа перевага надається розвиткові музичного слуху, навчанню нотної грамоти, співам, грі на музичних інструментах, використанню дитячого фольклору, найдавнішої обрядової поезії для активізації музичного мислення дітей. Українські педагоги-музиканти на відміну від зарубіжних свою музично-педагогічну діяльність будували на використанні творчого потенціалу фольклору (М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, Ф. Колесса, П. Козицький, Л. Ревуцький); музично-творчий розвиток школярів за допомогою різноманітних ігор з рухами, танцями, співом (В. Верховинець); розвиток музичного слуху на основі поєднання моторики, метроритмічних і звуковисотних вправ (С. Людкевич); розвиток слуху на ладовій основі (Б. Яворський) тощо.

У 80-90-ті роки вийшло кілька програм з музики, які визначали основні напрямки музичного виховання в школі. Це програма Д. Кабалевського та її адаптовані варіанти, програма з музики для 1-7 класів Л. Хлебнікової, програма для шкіл з поглибленим вивченням музики З. Жовчака та програма з музики для початкових класів автор - О. Ростовський (та її оновлений варіант), програма з музики для початкової школи під редакцією А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Гадалової [109; 137; 138; 139; 141; 142]. Погляди вищезазначених вчених звісно мали прогресивне значення для музичного розвитку дітей. Але в цих програмах творчість не завжди виділяється в окремий компонент та трактується по-різному. Так, програма Д. Кабалевського передбачає лише фрагментарне застосування творчості в різних видах діяльності. У своїй більшості переважають завдання

відтворюючого характеру та виконавські компоненти діяльності дітей. З. Жовчак творчу діяльність виділяє в окремий розділ, яка відбувається в усіх видах музичної діяльності. Оскільки програма розроблена для класів з поглибленим вивченням музики, то значна увага приділяється розвитку музичних здібностей учнів. Незважаючи на це, більшість завдань у методиці Жовчака мають схематичний характер і дуже мало йдеться про створення дійсно оригінальних елементів, недооцінюється роль уяви та фантазії в процесі імпровізацій. У програмі О.Ростовського акцентується увага на створення оригінальних елементів у музично-руховій діяльності, музичній грі та імпровізацій на теми дитячого фольклору. Автори звертають увагу на те, що важливим стимулом до творчості є створення на уроці пошукових ситуацій, що є засобом розвитку мислення учнів. Програма враховує також взаємозв'язок різних видів мистецтва на уроках музики. Програма з музики для початкової школи А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Гадалової виділяє творчість дитини як самостійний компонент музичного навчання. Однак в усіх вищезазначених програмах переважає спрямованість на розвиток здебільшого виконавських здібностей та технічних умінь. На наш погляд, в методиках недостатньо завдань, спрямованих на розвиток творчого мислення учнів, у тому числі через інтеграцію з іншими суміжними видами мистецтва. Ми вважаємо, що процес творчого мислення учнів у мистецькій діяльності стає можливим тоді, коли школярі відтворюють сам процес народження мистецтва – самостійно здійснюють творчий відбір виразних засобів, інтонацій, які повніше розкривають творчий замисел автора. Рівень залучення дитини до мистецтва та рівень розвитку її художнього мислення повинні відповідати природі самого мистецтва та природі дитини – генетично закладена в ній готовність до випередження рівня свого розвитку.

У роботах українських науковців кінця ХХ початку ХХІ століття накопичено науково-методичний матеріал стосовно творчого розвитку дітей в освітньому процесі, зокрема: формування творчого (художньо-образного) мислення в мистецькій діяльності (Н. Батюк, Х. Василькевич, Л. Григоровська, І. Карпенко, Н. Фунтикова); творчих здібностей у художньо-масових формах діяльності (М. Алєйніков, О. Борисова, Н. Георгян, В. Рагозіна, Л. Руденко, К. Стецюк, М. Татаренко); творчої активності та творчих якостей і вмінь (В. Бабій, Г. Костюшко, В.Лихвар, О. Лобова, І. Осадченко, О. Рассказова, В. Тушева, В. Томашевський, В. Холоденко, М. Стась); творчої обдарованості школярів (О. Гавеля, В. Тесленко). Аналіз вищезазначених досліджень сприяв виявленню деяких тенденцій у розгляді проблеми творчого розвитку особистості. Автори розглядають найчастіше формування окремих здібностей та обмежуються певними видами музичної або образотворчої діяльності. В методиках переважають завдання репродуктивного типу у виконавських видах діяльності. Не розглянутими, на наш погляд, залишаються питання, пов'язані зі структурою творчого мислення, механізмом дитячої творчості та самостійного творення. Зазначеними авторами творчість розглядається як окремий вид діяльності учнів, пов'язаний насамперед з імпровізацією, з елементами творення музики (та ін. видів мистецтва). Однак на практиці така «творчість» часто зводилась до засвоєння дітьми традиційних «загально музичних» ритмічних і мелодійних

формул, інтонаційних схем, коли мислення та внутрішнє відчуття дітьми музики рухається по заздалегідь визначеному шляху. Ми вважаємо, що будь-яка форма залучення дитини до мистецтва повинна бути суто діяльністю, а не роботою за зразком.

В останній час у зв'язку із стратегією України в Європейську співдружність з'явилась необхідність адаптуватися до стандартів ЄС не лише щодо економічних, фінансових, політичних чинників, а й освітянських програм від початкової до вищої школи. Спираючись на кращий зарубіжний та вітчизняний досвід, сучасна школа шукає методи і засоби забезпечення інтеграційних процесів у викладанні навчальних дисциплін, зокрема мистецького циклу. Ці процеси відображені у Державних стандартах освіти, у нових авторських програмах з мистецьких дисциплін, велика увага приділена творчому розвитку особистості школяра на основі використання різновидів музично-творчої діяльності, синтезу мистецтв. Згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти України, затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України, галузь “Мистецтво” включає змістові лінії, що охоплюють основні види мистецтва, а саме: музичне, візуальне, хореографічне, театральне, екранне [43]. Домінуючими змістовими лініями залишаються музичне та візуальне мистецтва, у зміст яких інтегруються елементи інших змістових ліній – синтетичних мистецтв. Введення Державного стандарту започаткувало етап широкої багатоваріантності програм (регіональних, авторських), що розробляються на основі врахування можливостей викладання як окремих предметів мистецтва, так і інтегрованих курсів. На сьогоднішній день існує декілька типових програм з мистецтва, затверджених Міністерством освіти і науки. Вони реалізують змістові лінії освітньої галузі “Мистецтво” Державного стандарту початкової загальної освіти: Мистецтво (1–4 класи) автори Л. Масол та ін.; Мистецтво (1–4 класи) автори О. Щолокова та ін. Так, програма інтегрованого курсу “Мистецтво” (автори Л. Масол та ін.) [140] розроблена за моделлю поліцентричної інтеграції знань, яка передбачає визначення двох змістових ліній (предметів): “Образотворче мистецтво” та “Музика”. Вони органічно поєднуються в тематичний цикл на основі загальної духовно-світоглядної орієнтації та збагачуються елементами інших змістових ліній – синтетичних мистецтв (хореографія, театр, кіно). На відміну від програм, що аналізувалися вище, особливістю цієї програми є наступне:

1. в організації творчої діяльності учнів домінують ігрові технології, проблемно-пошукові методи, емоціогенні ситуації;
2. одним із основних завдань програми є набуття учнями досвіду створення художніх образів у процесі власної елементарної творчості та творче самовираження у сфері мистецтва;
3. можливість викладання мистецьких дисциплін за кількома варіантами – традиційний підхід автономні навчальні предмети “Музика” та “Образотворче мистецтво”; інноваційний підхід – єдиний цикл навчальних предметів “Музика” (1 год.) та “Візуальне мистецтво” (1 год.), узгоджених тематично та збагачених елементами інших змістових ліній (хореографічного, театрального та екранних видів мистецтв); інтегрований курс “Мистецтво” (2 год.), де музичне та візуальне мистецтво залишаються домінуючими змістовими

лініями.

Методика викладання інтегрованого курсу “Мистецтво”, на наш погляд, найповніше відповідає тим вимогам та умовам, які необхідні для ефективного розвитку в учнів творчого мислення. Вона передбачає пошук різноманітних зв'язків, художніх зіставлень, емоційно - образних аналогій і паралелей між різними видами мистецтва. Інтеграція змісту зумовлює застосування інтерактивних технологій, системи творчих завдань, різноманітних форм роботи, а також ігрових методів, засобів, прийомів, зокрема інтегрованого типу (ігри – вправи, ігри – імпровізації, кросворди, ребуси, практичні завдання пошукового характеру, звукові анкети та анкети – малюнки тощо). У зв'язку із розвитком нових галузей знань, виникненням на стику науки і мистецтва нових професій, а також поширенням масмедіа – технологій, що поєднують різні види художньої і технічної діяльності: тексти, візуальну інформацію, музику, анімацію ми вважаємо інтеграцію одним із перспективних напрямів модернізації вітчизняної мистецької педагогіки.

Отже, педагогічні можливості мистецтва в процесі формування творчого мислення учнів визначаються впливом художніх образів кожного з його видів на всі структурні компоненти зазначеного феномену.

Висновки до 1 розділу

Теоретичні аспекти дослідження творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності дозволяють зробити певні висновки.

На основі аналізу наукової літератури нами встановлено, що проблема творчості поліаспектна і розглядається вченими як "процес", "діяльність", "конструктивний принцип пізнання", "самореалізація". Здатність до творчості закладена в кожній людині, її можна стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами. Поняття «творчість» ми тлумачимо з позиції двох основних підходів. Згідно об'єктивного підходу, творчість визначається як процес створення матеріального чи духовного продукту, який є об'єктивно новим і водночас цінним для суспільства в цілому або деякої його частини. Згідно суб'єктивного підходу творчість має місце, коли результат діяльності суб'єкта та спосіб його одержання є новими для самого суб'єкта, незалежно від їхньої суспільної цінності. У будь-якому випадку творчість спрямована на самовираження і самоактуалізацію особистості .

Спираючись на психолого-педагогічні положення, ми дійшли висновку, що творча діяльність дітей певного віку має свої особливості та характеризується суб'єктивною новизною продукту діяльності. Її цінність полягає не стільки у результаті, скільки у самому процесі творчості, який представляє собою для дитини насамперед процес пізнання, виражається в здатності мислити творчо та є однією з найважливіших складових досвіду творчої діяльності. Ми визначили, що творчість дітей представляє собою синтез емоційного та інтелектуального моментів, але у дітей молодшого шкільного віку переважають емоційні.

В ході дослідження виявлено, що процес мислення здійснюється як взаємодія людини й ситуації, яку вона пізнає, тобто як взаємодія суб'єкта й об'єкта. Учень є

суб'єктом творчого мислення у ситуаціях, коли спрямовує свої розумові зусилля на вирішення певної творчої задачі. Тому для формування творчого мислення учнів необхідно систематично залучати їх до такої діяльності. Нами обґрунтовано, що саме мистецтво гармонізує мислення та почуття дитини і як наслідок, спонукає до творчої діяльності, зокрема в галузі мистецтва — мистецької діяльності. Мистецтво поліфункціональне, воно впливає на ставлення творчої особистості до оточуючого культурно-мистецького середовища. Перебуваючи у ньому, безпосередньо створюються відповідні умови для розвитку творчої креативної особистості. Мистецьку діяльність ми визначаємо як вид активної пошуково-пізнавальної навчальної діяльності школярів в процесі взаємодії з об'єктами мистецтва, в результаті якої відбувається створення оригінальних продуктів на основі інтуїтивного мислення, продуктивно-творчої уяви, що супроводжується інтелектуальною активністю, діалогічним характером суб'єкт-суб'єктної взаємодії «вчитель-учень» і призводить до творчого самовираження.

Структура творчого мислення учнів початкової школи нами розкрита як сполучення трьох основних змістовних компонентів: емоційно-мотиваційного, інтелектуального та креативно-комунікативного, взаємодія яких в процесі навчання сприяє ефективному формуванню зазначеного феномену.

Узагальнення наукового та практичного досвіду вчених та педагогів дало підстави визначити взаємодію різних видів мистецтва як універсальний та ефективний засіб педагогічного впливу, який за допомогою постійного перетворення художніх образів у різних просторово-часових вимірах забезпечує багатовимірний вплив на творчу особистість школяра та створює умови, необхідні для ефективного формування творчого мислення.

РОЗДІЛ II

Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи

2.1. Діагностика рівня сформованості творчого мислення учнів у процесі мистецької діяльності

Однією з умов ефективного формування творчого мислення дітей є процес його діагностики в умовах загальноосвітньої школи. Значний внесок у розробку проблеми діагностування мислення внесли І. Аверина, Г. Альтшуллер, Р. Амтхауер, Д. Богоявленська, Д. Векслер, Дж. Гілфорд, Х. Зіверт, Р. Кеттелл, Дж. Равен, М. Саллівен, П. Торренс, О. Щебланова, О. Тунік. Вищезазначеними вченими розроблені також методики для діагностики творчого мислення.

Серед зарубіжних та вітчизняних методик виділяються тести, спрямовані на виявлення творчого мислення дітей, зокрема:

- тест П. Торренса, визнаний у світовій психологічній практиці найкращим стандартизованим інструментом для виміру творчого (креативного) мислення у дітей різних вікових груп. Концептуальною основою цього тесту є теорія

дивергентного мислення Дж. Гілфорда, у рамках якої було проголошено існування творчих здібностей поряд з інтелектуальними, а також описаний їх психологічний зміст. Результатом діагностики є інтегральна оцінка креативності, яка одержана за рахунок виміру цілого комплексу характеристик, що істотно підвищує вірогідність даних у порівнянні з іншими тестами на креативність. Тест дозволяє оцінити творчу швидкість, інтелектуальну гнучкість, оригінальність, розробленість ідей, загальний показник творчого потенціалу, стиль творчого мислення.

- тест Д. Векслера призначений для виміру рівня розвитку загального інтелекту, інтелектуальних здібностей, обсягу знань, спрямованості й широти інтересів, просторової уяви.
- тест «Кубики Коса» призначений для інтегральної оцінки вербального інтелекту. Тест є експрес-методом та разом з тим має широкі психодіагностичні властивості . Завдання тесту мають комплексну природу і їх виконання вимагає прояву комплексу якостей: сприйняття, просторових уявлень, евристичних здібностей.
- «Короткий тест творчого мислення. Фігурна форма» І. Авериної та О. Щєбланової. Тест розроблений на основі тесту П. Торренса «Незвичайне використання» та адаптований авторами на учнях загальноосвітніх шкіл.
- батарея тестів креативності О. Тунік, яка створена на основі креативних тестів Гілфорда. Ці тести дозволяють оцінити різні параметри творчого мислення: вербальне творче мислення, образно-творче мислення, дають можливість вивчити взаємодії між показниками окремих факторів - швидкості, гнучкості й оригінальності мислення.

Проаналізувавши вищезазначені методики діагностування, ми зробили висновок про те, що стан діагностики творчого мислення та рівень його розробленості на сучасному етапі розвитку є процесом досить складним та організаційно довготривалим. Більшу частину методик важко застосовувати через їх неекономічність. Їх використання вимагає ретельної підготовки й часових затрат, що робить ці методики малопридатними для практичних цілей. Найбільш вигідними в цьому плані є методики діагностування П. Торренса та О. Тунік, бо вони найбільш відповідають основним вимогам, що пред'являються до діагностичних методик – надійність, валідність, репрезентативність тощо та не вимагають довготривалих часових затрат на процес діагностування дітей та обробку результатів. На наш погляд, діагностичні методики повинні мати високу оперативність, інформативну місткість й змістовність в одержанні даних про рівень розвитку інтелектуальних здібностей школярів, можливість застосування їх безпосередньо на уроках, не порушуючи природного перебігу навчально-виховного процесу, а також мають виконувати окрім діагностичного навантаження, розвивальну та навчальну функції. Під оперативністю ми розуміємо достатню швидкість і своєчасність досліджень. Інформативна місткість і змістовність досягається завдяки виявленню не тільки вихідного рівня, але й індивідуальних особливостей інтелектуальної сфери, виражених окремими компонентами розумових та креативних здібностей. Окрім того, методи діагностики повинні відповідати умовам, які здатні забезпечити максимально

індивідуальний підхід у дослідженні проблеми розвитку творчого мислення:

- необмежений час виконання завдань;
 - індивідуальний підхід в оцінці результатів;
 - мінімальний вплив змагальності при проведенні діагностики;
 - гуманістична спрямованість процедури тестування: створення атмосфери спокою, теплоти, затишку, дружелюбності, довіри, заохочення уяви й допитливості дітей, стимулювання пошуку альтернативних відповідей.
- Тестування повинне проходити у вигляді захоплюючої гри.

Однак існуючі тестові методики не дозволяють продіагностувати компоненти творчого мислення в умовах мистецької діяльності. Тому, адаптуючи деякі діагностичні методики для нашого дослідження і враховуючи специфіку діяльності, в якій вони здійснюватимуться, ми визначили, що оптимальним засобом діагностики є завдання-тести діагностичного напрямку, які можна включати в будь-який урок відповідно до його мети та завдань, що не потребує тривалого часу виконання учнями. Таким чином, для діагностування учнів ми використовували спрощену модифікацію тестів П. Торренса, О. Тунік та авторські завдання.

У констатувальному експерименті взяли участь 373 учні 1-4 класів загальноосвітніх шкіл міст Бердянська, Маріуполя, Полтави.

Констатувальний експеримент складався з 3-х етапів, що відображено на рис. 2.1

Констатувальний експеримент		
Діагностика творчого мислення		
Етап А	Етап Б	Етап В
Компоненти творчого мислення		
Емоційно-мотиваційний	Інтелектуальний	Креативно-комунікативний

Рис. 2.1 Схема проведення констатувального експерименту

Етап А

Завдання етапу А - дослідити спрямованість емоційно-мотиваційної сфери учнів;

- виявити загальний рівень творчих нахилів дітей та домінуючі пізнавальні інтереси у мистецькій діяльності;
- визначити види творчої художньої діяльності, яким надається перевага учнями та дослідити характер такої діяльності.

Етап Б

Завдання етапу Б: дослідити ступінь розвитку інтелектуального компоненту творчого мислення, а саме: оригінальності як основного критерію творчості в певних видах мистецької діяльності учнів (музичній та образотворчій); гнучкості мислення, що виявляється у варіативності підходів, гіпотез, точок зору в процесі вирішення творчих завдань та творчої уяви в процесі створення нових образів;

- визначити залежність ступеню розвитку уяви від досвіду дитини;
- визначити рівень самостійності при вирішенні творчих завдань.

Етап В

Завдання етапу В – дослідити рівень розвитку креативно-комунікативного компоненту творчого мислення, що виявляється у ступені сформованості креативного мовлення учнів (виразність, різноманітність та оригінальність висловлювань).

Для виявлення рівнів сформованості творчого мислення учнів початкової школи було розроблено *систему критеріїв*, які відображають основні компоненти пізнавальної діяльності дитини.

Емоційно-мотиваційний критерій, що включає в себе наступні показники:

- потреба в творчій діяльності та бажання займатися нею;
- наявність творчих мотивів виконання мистецької діяльності;
- прояв емоційної активності при виконанні творчих завдань.

Інтелектуальний критерій, який характеризують такі показники:

- ступінь оволодіння операціями та прийомами мисленнєвої діяльності;
- вміння виділити пізнавальне завдання;
- здатність здійснювати перенесення знань, вмінь та навичок у творчу діяльність;
- самостійність (повна або часткова), наявність різноманітних ідей, асоціацій, здатність до включення предмету творчого опрацювання у велику кількість зв'язків;
- ініціативність у вирішенні творчих завдань.

Креативно-комунікативний критерій та його показники:

- продуктивність та ступінь розвитку «почуття новизни»;
- схильність до нестандартного способу дій;
- рівень розвитку особистісної рефлексії (самооцінка, самоконтроль);
- ступінь розвитку словника, наявність в ньому оригінальних висловлювань, експресивної лексики.

Для визначення початкового рівня сформованості творчого мислення учнів початкової школи нами була використана **комплексна методика діагностики**, яка включала *емпіричні методи*: опитування, анкетування, бесіда з учнями та вчителями, інтерв'ювання; *діагностичні методи*: тестування; *обсерваційні методи*: пряме, опосередковане і включене спостереження; *праксиметричні методи*: аналіз продуктів творчої діяльності.

Етап А.

Завдання 1. Дітям пропонується відповісти на запитання тесту, що визначають їх творчі схильності. Відповіддю на запитання може бути «так» або «ні». За результатами набраних очок визначається загальний творчий напрямок розвитку особистості дитини.

		«так»	«ні»
1.	Чи можете ви жити в незатишній нудній квартирі?	0	1
2.	Чи не було у вас бажання розмалювати стіни своєї кімнати малюнками?	1	0

3.	Ви любите малювати?	1	0
4.	Ви любите креслити геометричні фігури?	0	1
5.	Чи любите ви бувати в музеях?	1	0
6.	Чи подобається вам довго гуляти по незнайомих міських вулицях?	1	0
7.	Чи зупинитесь ви помилуватися незвичайністю заходу сонця?	1	0
8.	Чи надовго ви запам'ятовуєте красиві пейзажі?	1	0
9.	Вам здаються загадковими морські камені?	1	0
10.	Чи любите ви перебувати на самоті?	1	0
11.	Чи любите ви нові зустрічі й знайомства?	0	1
12.	Чи любите ви міняти що-небудь у своєму зовнішньому вигляді?	1	0
13.	Чи не було у вас бажання переставити меблі у себе в кімнаті ?	1	0
14.	Чи слухаєте ви музику для розваги?	0	1
15.	Чи подобається вам читати вірші вголос?	1	0
16.	Вам смішно, коли хтось починає читати вголос вірші?	0	1
17.	Чи пишете ви вірші?	1	0
18.	Чи доводилося вам складати пісеньки?	1	0

Результати тесту інтерпретувалися нами в залежності від набраних очок. Так, якщо дитина набрала більше 14 очок, то у неї є схильність до творчих проявів, а також почуття прекрасного та можливо деякі артистичні здібності. 7-14 очок – діти лише іноді проявляють схильність до творчості, в їх діях більше раціонального. Менше 3 очок – дитина байдужа до творчої діяльності.

Завдання 2. Анкетування дітей. Дітям пропонується відповісти на запитання анкети.

1. Які предмети подобаються тобі в школі? Чому?
2. Які б ти предмети додав ще? Чому?
3. Чи відвідуєш ти гуртки, студії? Які саме?
4. Пофантазуй і придумай школу майбутнього. Які б ти додав предмети, а які - усунув? Чому?

Завдання 2а. Серед видів діяльності, що пропонуються, треба вибрати той вид діяльності, який найбільше до вподоби дитині.

Зміст завдання: Якій діяльності ти віддаєш перевагу?

- виконанню пісень, слуханню музики чи створенню власних мелодій;
- читанню художньої літератури чи придумуванню власних оповідань, казок, історій тощо;
- малюванню на певну тематику за завданням вчителя чи створенню власних образотворчих композицій, розфарбовуванню картинок;
- виконанню знайомих танців чи придумуванню нових танцювальних рухів;
- гру у знайомі ігри чи створенню нових ігор.

З метою отримання більш точних та докладніших результатів було проведено інтерв'ювання та анкетування батьків.

Інтерв'ювання батьків:

1. Як ви вважаєте, Ваша дитина охоче ходить у школу? Чому?
2. Які предмети Вашій дитині найбільш подобаються?
3. До яких предметів у неї проявляються здібності?
4. Чи відвідує Ваша дитина секції, гуртки поза школою? Які?
5. Чим любить займатися Ваша дитина у вільний час?

Анкетування батьків:

1. Чи відвідує Ваша дитина спеціальні мистецькі заклади (школи, студії, гуртки тощо)?

- а) так;
- б) ні.

2. Чи виявляє Ваша дитина власне бажання займатися мистецькою діяльністю в спеціальних навчальних закладах? Чи стимулюють подібні заняття батьки (або вказати інші причини)?

- а) дитина виявляє власне бажання;
- б) заняття стимулюють батьки;
- в) оточуюче середовище (засоби масової інформації, друзі);
- г) інші причини (вказати).

3. Які з нижченаведених видів діяльності більше до вподоби Вашій дитині?

- а) спів, слухання музики;
- б) придумування власних пісень, мелодій;
- в) танці під музику;
- г) створення власних танцювальних рухів під музику;
- д) читання книжок;
- є) придумування власних історій, казок тощо;
- ж) малювання, ліплення;
- з) розфарбовування картинок;
- і) інші види діяльності (вказати).

Етап Б.

Завдання 1. На бланку з шістьма недомальованими картинками необхідно домалювати все, що бажаєте. Після завершення малюнка необхідно дати йому назву й підписати внизу в рядку (див. Додаток А).

Зміст завдання. Перед вами бланк із 6 недомальованими картинками. Вам необхідно домалювати їх. Постарайтеся придумати таку картинку або історію, яку ніхто інший не зможе придумати. Зробіть її повною і цікавою, додавайте до неї нові ідеї. Придумайте цікаву назву для кожної картинки й напишіть її внизу під картинкою.

Інтерпретація тесту. Оригінальність є одним із значущих показників креативності. У даному випадку він визначає несхожість зображення, створеного учнем, на роботи інших дітей. Оригінальність розуміється як статистична рідкість відповіді (зображення). Однак, двох ідентичних зображень не буває, тому в нашому дослідженні ми говоримо про статистичну рідкість типу (або класу) малюнків.

Оригінальні малюнки оцінюються 1 балом. Малооригінальні - 0,5 бала. Неоригінальні - 0 балів. Нами було виявлено, що оригінальними є малюнки, які повторюються у 1 % дітей вибірки. Малооригінальні – повторюються у 2-5 % дітей. І, нарешті, неоригінальні – більш ніж у 5 % дітей. Учні, які набрали 5-6 балів відносяться до високого рівня розвитку оригінальності мислення, 3-4 – до середнього рівня, і 1-2 – низького рівня.

Завдання 2. Придумати мелодію, яка починається або закінчується певним мелодичним ходом.

Зміст завдання. Придумайте мелодію, яка починається або закінчується мелодичним ходом, що імітує спів півника. Можете придумати слова до своєї мелодії. Мелодію можна заспівати або зіграти на інструменті.

Оригінальність оцінюється як число мелодій, наведених один раз на вибірку у кількості 30-40 дітей. 1 оригінальна мелодія – 5 балів. Показник оригінальності оцінюється за формулою $Op = 5k$, де Op – показник оригінальності, k – число оригінальних мелодій. Мелодії, що повторюються, не враховуються в процесі оцінювання результатів.

Завдання 3. Перетворити в різні зображення однакові фігури (кола), що приводяться у квадратах.

Зміст завдання. Додайте будь-які деталі або лінії до основного зображення так, щоб вийшли різні цікаві малюнки. Малювати можна як усередині, так і зовні кола. Підпишіть назву до кожного малюнка.

Тестовий бланк — це аркуш стандартного паперу (формат А4), на якому зображено 20 квадратів з колом усередині. Розміри квадрата 5 x 5 см, діаметр кожного кола — 1,5 см.

Показник - гнучкість оцінюється як число зображених класів (категорій) малюнків. Наприклад, зображення обличчя відносяться до однієї категорії, зображення різних тварин також становлять іншу категорію. Одна категорія – 3 бали. Гнучкість мислення визначається за формулою $\Gamma = 3m$, де m – число категорій.

Завдання 4. Створити музичні образи, які представляються в процесі прослуховування музичного твору Е. Гріга «Шествие гномов».

Зміст завдання. Які образи ви уявляєте собі під час прослуховування твору? Гнучкість мислення оцінюється як число різних варіантів відповідей. Усі відповіді групуються у певні категорії. Одна категорія – 1 бал. Півтори не враховуються.

Завдання 5. На основі запропонованих простих геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник, трапеція) намалювати якомога більше малюнків.

Зміст завдання. Намалювати різні малюнки на основі геометричних фігур (коло, квадрат, трикутник, трапеція). Малювати можна як усередині фігури так і за її межами при будь-якому зручному повороті аркуша та зображення фігури, тобто можна використовувати кожну фігуру у різних ракурсах.

Інтерпретація тесту. Якість малюнків з погляду їхньої художності, дотримання пропорцій і т.і. при аналізі не враховується, оскільки в першу чергу цікавить сам задум композиції, різноманіття виникаючих асоціацій, принципи втілення ідей, а не технічна обробка малюнків.

В процесі виконання завдання оцінюється:

1. Кількісна продуктивність її діяльності. Вираховується по числу композицій, виконаних на основі кожної із запропонованих фігур.

2. Гнучкість використання ідей. Дитячі роботи можна розділити на творчі й нетворчі. До нетворчих відносяться:

- типові малюнки, коли запропонована фігура перетворюється в той самий елемент зображення (коло - колесо машини, самоката, велосипеда й т.д.);
- малюнки, у яких різні еталони перетворюються в той самий елемент зображення (коло, квадрат, трикутник перетворюються в годинники).

До творчих відносяться малюнки, у яких на основі заданих еталонів створюються неповторювані зображення.

3. Оригінальність уяви. Наявність у дитини великої кількості оригінальних зображень свідчить про силу, пластичність його фантазії і, навпроти, несформованість механізмів комбінаторики процесів уяви приводить до виникнення великої кількості стереотипних композицій.

По одному із цих показників не можна судити про рівень сформованості творчої уяви дитини. Тому, цей компонент ми оцінюємо за 6-ма якісними рівнями, на які можна розподілити всю сукупність дитячих малюнків.

Роботам, які ми віднесли до 1 рівня, властива надзвичайна схематичність, практично повна відсутність деталей. Діти зображують одиничні предмети, контури яких, як правило, збігаються з контурами запропонованих геометричних фігур.

2 рівень характеризується меншою схематичністю зображення, появою великої кількості деталей як усередині основного контуру, так і за його межами.

3-му рівню характерне виникнення навколо основного зображення «поля речей», тобто предметної оформленості навколишнього середовища. На цьому рівні спостерігається зміна масштабів зображення за рахунок використання заданої тест-фігури (наприклад, коло вже не м'яч або повітряна куля, а голова людини, тварини, колесо машини; квадрат - дзеркало або шафа, а корпус робота, кузов вантажівки й т.п.). Разом з тим, виступаючи як деталі зображення, геометрична фігура продовжує займати в ньому центральне положення.

До 4 рівня віднесено роботи, що відзначаються широко розгорнутим предметним середовищем. Діти, перетворивши тест-фігуру в будь-який предмет, додають до малюнка нові елементи, організуючі цілісну композицію відповідно до уявлюваного сюжету.

Роботам, віднесеним до 5 рівня характерно багаторазове використання заданої фігури при побудові єдиної смислової композиції. Тест-фігури в таких композиціях одержують відоме маскування за рахунок зменшення їхніх масштабів, зміни просторового положення, ускладнення композиції. Можливість багаторазового використання тест-фігури, як зовнішнього стимулу при створенні образу уяви, свідчить про пластичність уяви, більш високому рівні сформованості її операціональних компонентів.

6 рівень. Якісна відмінність даного рівня від попередніх полягає в характері використання тест-фігури, що уже не виступає як основна частина композиції, а включається в її складну цілісну структуру в якості дрібної другорядної деталі.

Такий спосіб зображення визначається як «включення». На цьому рівні відзначається найбільша свобода використання зовнішніх даних лише як «матеріалу», поштовху до уяви й творчості.

Відповідно до цих рівнів оцінюються роботи школярів: малюнки що відповідають 1-му рівневі отримують 1 бал, 2-му рівневі – 2 бали і т.д.

Завдання 6. Створити музичний образ, що відповідає певному настрою людини, яка зображена на малюнку.

Зміст завдання. Створіть голосом чи на інструменті образ людини або тварини, яку ви бачите на малюнку (рис.2.2).

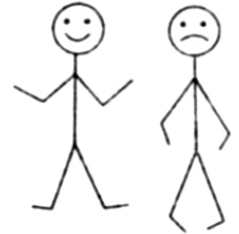


Рис. 2.2

Етап В.

Завдання 1. Подивіться на картинку і назвіть можливі причини ситуації, що зображена, та можливі її наслідки (**Додаток А1**).

Інтерпретація тесту. Названі дитиною можливі причини й наслідки записуються у два стовпчики. З них усуваються повтори й відповіді, де відсутні причини або наслідки ("тому що", "сама зламалася" тощо). Правильною буде вважатися така відповідь, якщо дитина може описати попередні й наступні намальованій ситуації дії Карлсона.

Завдання 2. Придумати казку про трьох поросят і сірого вовка. Тільки поросята в цій казці злі та хитрі, а вовк добрий і довірливий. Або, у казці "Лиса, заєць та півень" лисиця зайняла хатинку зайця, а самого вигнала. Придумати закінчення казки, щоб лиса сама втекла із зайцевої хатинки.

Завдання 3. Після прослуховування музичного твору Е. Гріга «У печері Гірського Короля» кожен учень по черзі повинен відповісти на певне питання, продовжуючи сюжет загальної історії: хто це був? де знаходився? що робив? кого зустрів? що сказав? що йому відповіли? що було навкруги? що подумали оточуючі, що знаходились поруч? чим все скінчилось?

Результати перевірки дітей за визначеними критеріями та за допомогою вищенаведених завдань стали основою для умовного виділення **рівнів** сформованості творчого мислення учнів початкової школи:

Адаптивний (репродуктивно-пасивний) рівень – мотивація цих школярів відрізняється невизначеністю, їх приваблюють більше зовнішні атрибути творчої діяльності (діяльність заради самого процесу, для одержання негайного заохочення). Слабкий прояв пізнавального інтересу до мистецтва (короткочасний та ситуативний). Довільність поведінки недостатня, діти підкоряються власним бажанням. До занять мистецтвом ці школярі не виявляють ніякої зацікавленості, у процесі художньої діяльності не проявляють навіть елементарної схильності до творчості, слабка емоційність. Діти цієї категорії недостатньо усвідомлюють свої дії, не можуть виділити пізнавальне завдання, знання про мистецтво мінімальні, безсистемні; несформований художній світогляд. Розумові операції сформовані недостатньо. Опора в основному відбувається на пам'ять: діти згадують, як виконували подібні завдання раніше, але при цьому не здатні врахувати нові умови виконання завдань. Творчі роботи (малюнки, музичні імпровізації) цих дітей однотипні, примітивні, повторюють зразки інших дітей. Слабка концентрація уваги, темп діяльності низький, відсутня будь-яка ініціатива. Учні

цього рівня потребують додаткових вказівок у процесі творчої діяльності. Не мають прагнення до самостійної оцінки своєї роботи та робіт інших дітей. В ході виконання творчих завдань не помічають власних помилок. Мовлення учнів характеризується обмеженим обсягом словника та одноманітністю, інтонаційно невиразне.

Репродуктивний (репродуктивно-активний) рівень – учні цього рівня характеризуються нестабільним творчим спрямуванням. Діти частіше із захопленням виконують ті завдання, які їм емоційно подобаються, або для яких потрібне включення додаткових мотивів, у першу чергу мотивації змагання, досягнення. Пізнавальний інтерес вибірковий, проявляється при емоційно яскравих враженнях. У своїй діяльності керуються як зовнішніми (оцінка педагога, схвалення батьків) так і внутрішніми мотивами (власне задоволення, потреба у створенні творчих продуктів). Заняття мистецтвом приваблюють дітей, однак вони не мають стійких художніх переваг. Знання про мистецтво та художні явища дійсності розрізнені. Роботи цих дітей дещо шаблонні, але за умови стимуляції з боку вчителя охоче створюють оригінальні продукти. Проявляється усвідомленість своїх дій та елементи програмування діяльності. Стійкість уваги та темп виконання діяльності залежить від емоційного забарвлення, з яким виконується завдання. Ініціативу проявляють після стимулювання вчителем. За допомогою педагога можуть оцінювати продукти своєї діяльності та виправляти помилки. Висловлювання мають завершений характер, але значні труднощі викликають міркування.

Креативний (потенційно-творчий) рівень характерний для учнів з яскраво вираженим творчим спрямуванням. Ці діти з інтересом вирішують творчі завдання, бо вони є для них привабливими самі по собі. Досвід творчої діяльності підкріплюють стійким інтересом до різних видів художньої роботи з емоційним насиченням. Ці діти активні у пізнанні довкілля й різних видів мистецтва, мають дієву уяву, фантазію, інтуїцію, здатні до створення власного художньо-творчого образу, пізнавальний інтерес проявляють цілеспрямовано. Високий рівень сформованості розумових операцій, вміння здійснювати перенесення прийомів мислення в інші ситуації з іншими предметами. Роботи цих дітей оригінальні, відрізняються від інших. У творчій діяльності висувають різноманітні нестандартні ідеї. Ці діти мають стійку зацікавленість у самостійному вирішенні завдань та оцінці своєї діяльності. Висловлювання учнів самостійні і завершені. Сюжети розповідей містять оригінальні ідеї та експресивну лексику.

Результати проведення констатувального етапу дослідження дали можливість зробити певні **висновки** щодо рівня сформованості компонентів творчого мислення в учнів початкової школи.

Етап А.

Близько половини учнів, що прийняли участь у констатувальному експерименті проявляють схильність до творчості. За результатами тестування 50, 7 % школярів виявили потяг до діяльності в різних її видах художнього напрямку. Це природно, бо специфіка художньо-творчого розвитку молодших школярів обумовлена психологічними, інтелектуальними та художніми параметрами даної вікової групи. Психофізіологічні особливості молодших школярів – емоційна

чуйність, висока чуттєвість сенсорних зон нервової системи, тип співвідношення першої та другої сигнальних систем – обумовлюють перевагу в цій віковій групі художнього типу свідомості. За результатами анкетування 68 % учнів серед улюблених шкільних предметів назвали образотворче мистецтво, музику, інтегрований курс «Мистецтво» (в тих школах, де він викладається), художню працю, фізичну культуру. 15,5 % учнів початкової школи відвідують додатково музичні (9,6%) та художні (3,5 %) школи, інші спеціальні мистецькі заклади (театральні, хореографічні та вокальні студії – 2,4 %). На нашу думку, причиною вибору школярами саме цих предметів є не стільки їх «легкість» (ці предмети у числі найулюбленіших були названі й дітьми профільних математичних класів), скільки певний вплив дисциплін мистецького циклу на почуття дітей, їх емоційний стан. Пізнавальний інтерес до творчої діяльності за результатами тестування (завдання 2а) виявився наступним: схильність до репродуктивної художньої діяльності (музичної, літературної, образотворчої, хореографічної, ігрової) виявилась домінуючою (див. рис. 2.3).

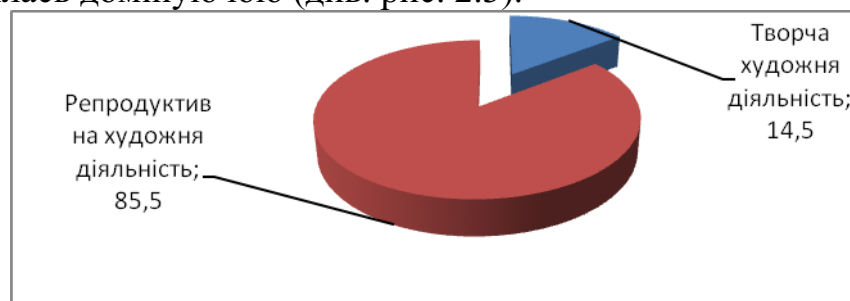


Рис. 2.3 Пріоритетність художніх видів діяльності (%)

Експеримент показав: якщо загальний пізнавальний інтерес виступає перед нами як виборча спрямованість особистості та як засіб вдосконалення навчальної діяльності учня, пов'язаний з його прагненням до пізнання та творчості, то в нашому випадку інтерес до творчих видів діяльності нижче природних можливостей учнів початкової школи: про це свідчать відповіді дітей, які на запитання – чому вони обирають саме цей вид діяльності – містили такі фрази: «Мені це подобається», «Я люблю малювати» тощо. Емоційні прояви, що обумовлюють пізнавальний інтерес учнів – захоплення, почуття очікування нового чи почуття інтелектуальної радості, як мотиви пізнавальної діяльності, у дітей не спостерігалось. Аналізуючи мотиви виконання творчої діяльності школярів, мотив досягнення став вирішальним лише для 15 % учнів. Решта у якості основного чи другорядного фактору визначили мотивацію відношення (схвалення або оцінки), адже мотив схвалення є одним із головних, який спонукає учнів до активної роботи на заняттях. Мотив досягнення знаходить своє відображення у підкріпленні високого рівня здібностей і в уникненні підтвердження низького рівня. Як правило, учні початкової школи схильні виявляти більшу концентрацію інтересу до тих предметів, на яких вони виявляють кращі здібності. Також однією з причин низької мотивації досягнення є страх невдачі, що переслідує окремих учнів – 9 %. Результати анкетування батьків показали, що більшість респондентів (54 %) вважають, що дітей найбільше цікавлять такі предмети як читання та математика, бо найбільше часу їх діти проводять вивчаючи саме ці предмети. Ці твердження не співпадають з

результатами анкетування дітей, більшість з яких висловило бажання займатися художніми видами діяльності. Лише 3 % батьків, що взяли участь в анкетуванні, підтвердили бажання своїх дітей займатися творчими видами діяльності (літературою, хореографією та музичною творчістю).

Етап Б. Творчі завдання викликали в учнів живий інтерес бо, насамперед, зацікавила форма подання художнього матеріалу. Оскільки процес тестування відбувався у довірливій та доброзичливій атмосфері, був забезпечений повний контакт педагога з дітьми, клімат заохочення уяви та творчої свободи, що є необхідними умовами для забезпечення ситуацій успіху, діти під час виконання завдання вимагали додаткових пояснень з боку вчителя, що у певній мірі обмежувало їх самостійність. Результати тестування показали, що більша частина учнів (65,7%) знаходяться на репродуктивно-пасивному рівні розвитку інтелектуального компонента творчого мислення. Слід відзначити, що за результатами виконання завдання 2 (етапу Б) адаптивному рівню відповідало на 3 % більше дітей, ніж на цьому ж рівні в завд. 1. Це пояснюється, насамперед, тим фактом, що для творчого розвитку дитини вирішальне значення мають саме продуктивні види діяльності – малювання, конструювання, аплікація тощо, засоби діяльності яких більш доступні. Результати творчого завдання (дитячі малюнки) ми класифікували за певними типами, що відображено у *Додатку А*.

Низький рівень розвитку оригінальності творчого мислення пов'язаний, на нашу думку, перш за все, з рівнем пізнавальної активності школярів та розвитком їх світогляду. В процесі виконання творчих завдань діти вимагали постійного контролю з боку викладача (стимулювання пізнавальної діяльності), що відображає низький ступінь пізнавального мотиву та способів самостійної поведінки. Обмежений світогляд, недостатня ступінь особистої рефлексії (самоконтроль, саморегуляція), репродуктивно-наслідувальний характер пізнавальної активності – основні, на наш погляд, причини, що обумовлюють низький рівень оригінальності мислення.

Результати творчих завдань (завдання 3, 4) етапу «Б» показали також низький рівень розвитку в учнів початкової школи показника гнучкості, що відповідає адаптивному рівню. Розвинутість цього показника творчого мислення свідчить про високу ступінь сформованості операційних структур мислення, пов'язаних із творчою продуктивністю, про здатність дитини швидко змінювати свою поведінку, вносити корективи в свою діяльність залежно від обставин, об'єднувати особисті знання та вміння із різноманітних галузей життя. На наш погляд, низькі показники сформованості гнучкості свідчать про можливу ригідність та стереотипність мислення школярів, недостатній рівень естетичного досвіду, що обумовлюється використанням у навчальній роботі з дітьми здебільшого репродуктивних методів навчання.

Враховуючи результати виконання завдань щодо діагностики творчої уяви як складової інтелектуального компоненту за всіма показниками, що визначають рівень її сформованості у дітей, ми констатували, що показник уяви показав більший процент школярів, що знаходяться на креативному рівні розвитку у порівнянні з іншими складовими інтелектуального компоненту творчого мислення – оригінальністю та гнучкістю. На наш погляд, це пов'язано із

Адаптивний	141	37,8	245	65,7	266	71,3	217	58,3
Репродуктивний	189	50,7	94	25,2	78	20,9	120	32,3
Креативний	43	11,5	34	9,1	29	7,8	36	9,4

Аналіз результатів констатувального експерименту, спостереження за роботою вчителів і власний педагогічний досвід дають можливість припустити, що причинами незадовільного рівня сформованості творчого мислення учнів початкової школи є брак цілісного розуміння педагогами стратегії його розвитку, обмеженість методів і прийомів, які вони використовують, недостатня кількість наявної методичної літератури, недостатній інтерес батьків до розвитку своїх дітей та їх навчання, відсутність у школярів стійкої позитивної мотивації творчої діяльності.

Результати констатувального експерименту та встановлення причин, що перешкоджають досягненню ефективного формування творчого мислення учнів у контексті мистецької діяльності, дали змогу:

- а) розробити педагогічні умови, необхідні для підвищення ефективності формування творчого мислення учнів;
- б) визначити оптимальні шляхи, методичні прийоми та засоби формування творчого мислення учнів початкової школи в мистецькій діяльності;
- в) удосконалити методи та форми роботи з урахуванням рівня пізнавальних можливостей, вікових та індивідуально-творчих особливостей учнів початкової школи.

2.2. Психолого-педагогічні умови підвищення ефективності формування творчого мислення учнів початкової школи

Спираючись на теоретичні положення та результати констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що формування творчого мислення учнів початкової школи є процесом поліаспектним та багатограним. Позитивна результативність цього процесу можлива при застосуванні певних педагогічних умов, адекватних меті і завданням, дієвість яких у процесі навчальної роботи забезпечить її ефективність. За визначенням Г. Падалки, педагогічні умови мистецького навчання виступають як цілеспрямовано створені обставини, дотримання яких сприяє ефективності художнього розвитку учнів.

В нашому дослідженні обґрунтування психолого-педагогічних умов формування творчого мислення учнів початкової школи ми пов'язуємо із соціально-педагогічним аспектом гуманізації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, що є пріоритетним у сучасній освіті.

Вирішальним фактором впровадження принципу гуманізму в реальне життя школи є створення в ній особистісно-орієнтованого виховного середовища, яке визначається як сукупність цілеспрямовано створених соціальних і педагогічних умов, які забезпечують формування інтелектуально, духовно і фізично розвиненої особистості з гармонійним поєднанням загальнолюдських та національних цінностей, здатної до соціального самовизначення та самореалізації.

Модель особистісно-зорієнтованого навчання сприяє розвитку творчих можливостей, формуванню творчо мислячої особистості. Як зазначено у

Концепції 12-річної загальної середньої освіти, вона “передбачає нову педагогічну етику, визначальною рисою якої є взаєморозуміння, взаємоповага, співробітництво. Ця етика ... зумовлює моделювання життєвих ситуацій, включає спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання ... Основою всіх перетворень має бути реальне знання дитячих можливостей, прогнозування потреб найближчого розвитку особистості.

Саме на цьому ґрунтується застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій” [68].

Особистісно орієнтована педагогіка ґрунтується на ідеях гуманістичної психології про особистість як найвищу цінність суспільства (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). Гуманно-особистісний підхід до навчання й виховання розроблено в працях видатних педагогів світу (Ш. Амонашвілі, Я. Корчак, М. Монтессорі, С. Френе). Відомі українські педагоги і діячі освіти (Х. Алчевська, Г. Ващенко, Б. Грінченко, О. Духнович, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Стешенко, К. Ушинський та інші) залишили нащадкам гуманістичні ідеї, пройняті вірою в можливості дитини, що передбачає повагу й потребу в утвердженні особистості. Ідеї видатних педагогів-гуманістів знайшли відображення в концепціях сучасних дослідників (І. Бех, О. Бондаревська, Г. Селевко, В. Серіков, С. Соловейчик, І. Якиманська). Сьогодні особистісна орієнтація навчання та виховання – це одне з найвагоміших педагогічних завдань мистецької освіти, предмет теоретико-методологічного аналізу (С. Горбенко, Н. Гребенюк, Н. Гузій, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька).

Базовою цінністю особистісно орієнтованої освіти є підхід до учнів, заснований на сукупності взаємопов'язаних соціальних установок щодо певного ставлення учителя до учня та організації педагогічної взаємодії. Це виявляється у визнанні права кожного школяра на неповторність, унікальність особистості, а також у співробітництві, співтворчості учасників педагогічного процесу. У такий спосіб особистісно-орієнтована педагогіка збагачує і доповнює мистецько-творчий розвиток молодшого школяра, проголошуючи його творцем власної діяльності.

В особистісно орієнтованому навчанні зміст шкільної освіти, розроблений на основі комплексного підходу, враховує структуру діяльності, структуру особистості і структуру процесу соціалізації [72, с. 19] та передбачає не тільки засвоєння учнем системи знань, вироблення системи умінь, а й розвиток здатності до рефлексії, самопізнання, набуття досвіду спілкування. Сутність освітнього процесу відповідно до особистісно-зорієнтованого підходу полягає у створенні умов для освіти особистості, формування "образу себе-в-бутті" та його ключових складників: "образу Я", "образу Світу", "образу Я в Світі". Оскільки з погляду особистісно-зорієнтованого навчання освіта є "не стільки передача учневі знань, скільки ...проявлення його в самому собі, формування себе" [90, с. 169], навчальний матеріал, як стверджує А. Хуторський, виступає зовнішнім змістом освіти, а особистісні новоутворення учня, сформовані в процесі "освоєння" цього матеріалу, – внутрішнім змістом. При цьому навчальний матеріал виступає середовищем для формування останнього з огляду на неповторність й унікальність кожної особистості. Шлях освоєння зовнішнього змісту буде різним і

, відповідно, буде різнитися внутрішній зміст освіти.

У педагогічній науці особистісний підхід в освіті трактується по-різному: як етико-гуманістичний принцип і ціннісна орієнтація (С. Гончаренко, Г. Сиротенко та ін.), як побудова особливого роду педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток і саморозвиток особистості учня (В. Серіков та ін.), як певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез здобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей функціонування та розвитку особистості (О. Пехота та ін.). Ми розуміємо під особистісно орієнтованим підходом до процесу мистецької діяльності впровадження педагогічних принципів, основою яких є погляд на особистість учня як на найвищу цінність, що є центром виховного процесу; орієнтацію цілей, змісту, форм і методів освіти на розвиток вільної та мистецько-творчої особистості, її індивідуальності та самобутності як суб'єкта навчання на засадах взаємодії всіх учасників педагогічного процесу та створення умов для стимулювання потреби й здатності до саморозвитку й самовираження.

І. Якиманська вважає особистісно-зорієнтованою педагогікою таку, де в центрі уваги є особистість дитини, її самобутність, самоцінність. Суб'єктивний досвід кожного виховання спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти та виховання. На думку В. Серікова, - особистісно-зорієнтована педагогіка повинна створити умови для повноцінного розвитку функцій, важливих для організації педагогічного процесу, а саме: вибірковості (здатність людини до вибору); рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя); буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості; формування образу "Я"; відповідальності ("Я відповідаю за все"); автономності особистості (в міру розвитку особистості вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) [213, с. 178].

Своєрідність особистісно-зорієнтованого підходу до процесу формування творчого мислення учнів ґрунтується на таких ключових положеннях:

- особистісно-зорієнтоване навчання є гнучким процесом і може пристосовуватися до умов навчання;
- метою навчання є зосередження уваги на особистості дитини, забезпеченні комфортних, безконфліктних та безпечних умов її розвитку, реалізації її природного потенціалу, розвиток індивідуальних здібностей кожного учня; максимальне виявлення, ініціювання, використання, "окультурення" його суб'єктного досвіду; допомогу учневі в процесі самопізнання, самовизначення та самореалізації; сприяння формуванню культури життєдіяльності;
- реалізація особистісного характеру спілкування всіх учасників педагогічної взаємодії, що передбачає врахування особистісного суб'єктивного життєвого досвіду школяра, загальну зацікавленість учня у предметі спілкування, бажання дізнатися думки однокласника, самоусвідомлення власної позиції через аналіз різних точок зору, переважання навчального діалогу, співпраця, співтворчість між учнями і вчителями;
- пристосування методик до навчальних можливостей дитини;

- врахування індивідуально-психологічних і особистісних можливостей дитини (тип нервової системи, темперамент, особливості мислення, здібності, інтереси, потреби, мотиви, спрямованість, сформованість позитивної Я-концепції, активність).
- індивідуалізація, диференціація та діалогізація навчання;
- формування позитивної мотивації і підвищення пізнавального інтересу.

Усвідомлення розвитку дитини як цінності передбачає підвищення психолого-педагогічної компетентності педагога. Особистісно-зорієнтоване навчання передбачає організацію особливих взаємозв'язків між педагогом та учнем, що виражаються в суб'єкт-суб'єктних стосунках учасників педагогічного процесу та його діалогізації. Сутність полісуб'єктного (діалогічного) підходу полягає в тому, що педагог не навчає, не виховує, а активізує і стимулює прагнення учня до саморозвитку, створює умови для саморуку (педагог не «над», не «поряд», а разом з учнем). В. Репкін зазначає, що перетворення дитини в суб'єкта зацікавленого у самозміні й здатного до неї, характеризує основний зміст розвитку школяра в процесі шкільного навчання. Забезпечення умов для такого перетворення є основною метою розвиваючого навчання, що принципово відрізняється від мети традиційної школи - підготувати дитину до виконання тих або інших функцій у суспільному житті [151, с. 4].

Отже, результатом особистісно-зорієнтованого навчання є зміна стилю взаємодії в освітньому процесі, збіг інтересів учня і викладача, де відправним моментом є особистість учня як суб'єкта власної діяльності. Під педагогічною взаємодією в процесі мистецької діяльності ми розуміємо особливу форму взаємозв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в ході й результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуально-творчої, емоційної та особистісної сфер учасників цього процесу та має соціально значимий характер. Постійна взаємодія суб'єктів навчального процесу переростає у необхідну підтримку творчої діяльності школяра, яку ми визначаємо як систему особисто орієнтованих педагогічних прийомів, що сприяють реалізації творчих можливостей та здібностей школярів, вільному та самостійному розвитку на основі загальноприйнятих моральних та культурних норм та самовизначенню за допомогою творчості.

На основі аналізу науково-теоретичних джерел (А. Бойко, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Білоусова, О. Савченко) з'ясовано, що специфіка змісту особистісно-зорієнтованих відносин учителя й молодших школярів полягає не тільки в обміні пізнавальною інформацією, позитивними емоціями й почуттями, неминучими цінностями, але й в "обміні з природженням", який збагачує внутрішню сферу, практичний досвід кожного із суб'єктів, впливає на стан їх спільності, вносить позитивні зміни в структуру особистості вчителя й учня [198, с. 10]. В контексті творчої діяльності існують чинники, які стимулюють або гальмують особистісне зростання учня. До сприятливих чинників ми відносимо - емоційну стабільність, ситуацію схвалення, визнання, підтримку ініціативи й самостійності та урахування «зони найближчого розвитку» (Л. Виготський). І навпаки, страх, що породжує невпевненість у собі, комплекс меншовартості,

пережита несправедливість, неприйняття однолітками, відчуття провини чи сорому — усе це може стати гальмом у особисто-творчому розвитку школяра.

Як зазначає Є. Коротаєва, за дійсної суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогові належить провідна роль: учитель не тільки вчить, але й допомагає вихованцеві здолати протиріччя [71]. Педагога, котрий дотримується цих ідей, допомагає дитині у процесі розвитку, полегшує складну роботу зростання, К. Роджерс назвав «фасилітатором» (той, що підтримує) [152]. Педагог-фасилітатор відкритий до діалогу, він прагне побачити світ очима дитини, зрозуміти його. У складних умовах фасилітатор намагається підтримати розвиток дитини, він відкритий для співпереживання дитини й відкрито висловлює свої почуття.

У контексті навчання мистецтву в ситуації педагогічної взаємодії, з розвитком співробітництва вчителя й учнів ми виділяємо етапи, в процесі яких змінюються рольові позиції вихованців. На першому етапі відбувається знайомство із загальним процесом мистецької діяльності. Учень виступає в ролі глядача. Другий етап складає включення у вищезазначену діяльність, первинне її освоєння. Дитина виступає в ролі співучасника. На третьому етапі проходить індивідуальне присвоєння спільного ходу такої діяльності. Відбувається інтеріоризація, учень уже діяч, але діє за зразком. Четвертий етап складає індивідуальна переробка, занурення. Відбувається осмислення, пошук творчих можливостей свого шляху. Роль діяча поєднується з роллю мислителя. П'ятий етап — індивідуальний результат (для себе), учень у ролі самодіяча. Шостий етап — індивідуальна «віддача» в колективній мистецькій діяльності, початок співробітництва. На цьому етапі учень у ролі співдіяча, співучасника. Нарешті, сьомий етап — створення супутнім суб'єктом спільного значущого мистецького результату. Учень тепер у ролі співорця.

Педагогічна підтримка творчої діяльності учнів у мистецькій діяльності будується згідно з принципом діалогічного (полісуб'єктного) підходу. Цей принцип обумовлений тим, що лише в умовах суб'єкт - суб'єктних відносин, взаємодії, співробітництва і партнерства можливий гармонійний розвиток особистості. Педагог не виховує, не вчить, а актуалізує, стимулює учня до саморозвитку, вивчає його активність, створює умови для саморуку. При цьому він використовує систему форм співробітництва, яку впроваджує у певній послідовності: від допомоги вихованцю у вирішенні проблем до певної саморегуляції у різних видах мистецької діяльності. Діалогічний стиль педагогічного спілкування визначається, на наш погляд, такими параметрами:

- активність, контактність і висока ефективність спілкування;
- педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал особистості дитини і учнівського колективу, поєднання доброзичливості з довірою до самостійності школярів;
- переконлива відкритість, щирість і природність у спілкуванні;
- безкорислива чуйність і емоційне сприйняття учнів як партнерів у спілкуванні, прагнення до взаєморозуміння і співробітництва;
- глибоке й адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів, їхніх особистих проблем, урахування полімотивованості їхніх вчинків;

- високий рівень імпровізаційності у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтування на діалог, дискусію, обговорення;
- прагнення до власного професійного і особистісного зростання; висока і адекватна самооцінка;
- розвинуте почуття гумору.

Отже, гуманістична педагогіка істотно змінює уявлення про характер взаємовідношення між педагогом та учнем, стверджуючи стиль довіри та педагогічної підтримки, співробітництва та співтворчості. Спираючись на вищевикладені положення, ми вважаємо, що **першою педагогічною умовою формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності є забезпечення психолого-педагогічної підтримки школярів у художньо-творчій діяльності.**

Аналізуючи етапи педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та їх послідовність, ми виявили, що новий якісний рівень такої взаємодії забезпечується зміною мотиваційної установки. Якщо на перших двох етапах спільна діяльність забезпечується зовнішньою мотивацією («повинен», «треба»), то на шостому, сьомому етапах вона підкріплюється злиттям зовнішньої та внутрішньої мотивації («не лише повинен, але й бажаю»). Є підстави припускати, що мотивація виступає тією сполучною ланкою в творчій діяльності дитини, яка обумовлює цілеспрямований, свідомий характер її дій. Мотивація визначає потенційні можливості особистості, потребу в певному виді діяльності, в організації соціальної взаємодії в творчому середовищі, пасивність або активність суб'єкта в творчій діяльності, визначає форми прояву та рівень творчої активності дитини. Отже мотивація в творчій діяльності виступає як своєрідний механізм поведінки, який обумовлює рівень творчої активності суб'єкта цієї діяльності. Умова сприяння розвитку внутрішньої мотивації учня, активізації його інтересу до творчої діяльності ґрунтується на положеннях дослідників, які ставлять питання про зовнішню або внутрішню детермінацію творчої діяльності. Прихильники зовнішньої детермінації пов'язують формування передумов творчої діяльності з умовами виховання, з впливом соціального середовища; прихильники внутрішньої – з формуванням внутрішньо-особистісних передумов. На основі цих факторів і в процесі їх взаємодії в людини формуються ті або інші мотиваційні переваги, які можна розглядати як відносно стійкі оцінні диспозиції.

Д. Богоявленська визначає внутрішню мотивацію як пізнавальну, детерміновану більшою мірою зацікавленістю у справі, ніж у своєму успіху, і вважає її справжнім двигуном творчого процесу. В основі зовнішньої мотивації, на думку дослідниці, лежить мотив досягнення, прагнення до авторитету, до демонстрації власних можливостей і здібностей, і тому вона скоріше може бути розглянута як психологічний бар'єр для прояву пізнавальної самодіяльності і творчості в цілому [21, с. 182].

Внутрішня мотивація, за твердженням Х. Хекхаузена, базується на інтересі, спонукальній силі. Її мотив безпосередньо входить у зміст розв'язуваної задачі, в умови і способи її рішення, у її результат. Ми також враховуємо висловлену вченим думку про те, що як мотиви досягнення, так і мотиви співробітництва

забезпечують прояв творчої активності людини: перші – на особистісному, другі – на соціальному рівні [196, с. 92]. Прагнення до успіху, наприклад, активізує творчі ресурси людини, вона іде на ризик, сподіваючись на успіх і удачу.

В. Ротенберг і В. Аршавський вважають, що генетично закладені тільки передумови до творчої діяльності [158, с. 32]. В. Дружинін припустив, що саме наслідування творчій людині в умовах нерегламентованого виховного й освітнього середовища сприяє формуванню творчого відношення до дійсності. Він також відзначав, що потреба у творчості виникає особливо тоді, коли вона небажана або неможлива: свідомість немовби провокує активність несвідомого [46].

Дослідник І. Волошук, детально проаналізувавши та узагальнивши реалізацію особистісного підходу в дослідженнях з розвитку творчої особистості, робить висновок про те, що для успішної творчої діяльності індивід повинен володіти такими психічними якостями і властивостями: спостережливістю (вмінням цілісно сприймати об'єкти оточуючої дійсності та виділяти окремі його частини, структурні складові), здатністю до уявлень (вмінням створювати в уяві оригінальні образи предметів чи явищ, які людина безпосередньо не сприймала), розвинутою пам'яттю (об'ємною, швидкою, точною, міцною й рухливою), мисленням різних видів (логічним, інтуїтивним, комбінаторним, за аналогією, образним), самостійністю (вмінням орієнтуватися на власний досвід, знання й переконання та довести чи відстояти свою думку, судження), цілеспрямованістю, активністю, наполегливістю й зосередженістю. Психолог зазначає: „Не всі з охарактеризованих нами якостей супроводжують людину з моменту її народження. Деякі з них є вродженими і до певної міри можуть розвиватися під дією педагогічних засобів, інші набуваються в процесі навчання і виховання особистості” [30].

На наш погляд, усі вищезазначені якості в структурі особистості знаходять своє вираження в її інтегративній характеристиці – творчій активності, яку ми розглядаємо як складне особистісне утворення, що виступає умовою і результатом мистецько-творчої діяльності, забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення завдань. На наш погляд, творчу активність необхідно розглядати у єдності двох сторін. Перша (пов'язана з поняттям "творчість") – комплекс якостей і властивостей особистості, який сприяє повній реалізації її творчого потенціалу і виражається в оригінальному, своєрідному, нешаблонному мисленні й емоційності. Друга (пов'язана з поняттям "активність") – ініціативність, енергійність, самостійність творчих дій і поведінки, мотивом яких служить потреба в самореалізації.

Отже, виходячи із суті та структури творчої активності, ми визначаємо творчу активність молодшого школяра як якість особистості, що базується на високому рівні її духовності, формується у процесі відповідної діяльності, знаходить своє виявлення через якість цієї діяльності, сформованість потреби й інтересу до творчої діяльності, самостійність і пізнавальну активність. При цьому творча активність учнів полягає у здатності змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, інтересів, мети навчального процесу і виявляється в енергійній, інтенсивній діяльності, спрямованій на засвоєння і творче

застосування знань, умінь і навичок.

На думку вчених (Л. Арістова, О. Матюшкін, Л. Мітіна, С. Френе, Г. Цукерман), формування й розвиток особистості в молодшому шкільному віці визначається тим, наскільки успішно й соціально прийнятно реалізує учень свою активність у навчальній діяльності. Різні форми активності є найважливішими показниками людської індивідуальності, "у якій втілені великі можливості історичної природи людини" (Б. Ананьєв). У такий спосіб активність виступає не тільки як умова, але і як засіб досягнення цілей навчання на кожному рівні поглиблення пізнання. Навчальна активність у цілому й творча активність зокрема розглядається як індивідуально-обумовлений процес становлення, здійснення й зміни діяльності (В. Петровський). Традиційно в дидактиці склалися два напрямки аналізу пізнавальної активності: одні автори (В. Орлов, М. Скаткін, Т. Шамова та ін.) розглядають активність як будь-яку дію, що пов'язана з процесом пізнання. Інші (Л. Арістова, Л. Тимиченко) визначають активність лише як стан, що пов'язаний з вищими пізнавальними процесами, у першу чергу - із творчим мисленням. Поєднує ці напрямки, на наш погляд, те, що виховання активності як властивості особистості можливо тільки через пробудження її як стану й задоволення потреб, що виникли у дитини для активної діяльності (І. Унт). Підхід до дитячої творчості як прояву активності задає особливий контекст розгляду даної проблематики й дозволяє виділити такі особливості творчої активності, як неадаптивність, продуктивність, надситуативність, нерегламентованість, перетворюючий характер. Таким чином, ми підтримуємо позиції вчених Д. Богоявленської, В. Дружиніна, В. Кудрявцева, О. Матюшкіна, А. Петровського, які розглядають творчу активність як продуктивний вид активності, спрямований на перетворення наявної ситуації й власного досвіду за допомогою подолання сформованих установок, норм, традицій, виходу за межі пропонованих ситуацією альтернатив. Аналіз творчості як цілісної діяльності дозволяє розглянути її з погляду зміни мотивації суб'єкта.

Однак, ні мотиви, ні потреби безпосередньо не регулюють творчу діяльність школяра, вони реалізуються за допомогою педагогічних стимулів. Під стимулюванням творчої активності учнів у процесі їх творчої діяльності розуміють таку діяльність вчителя, яка спрямована на формування мотивів цієї діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності в цьому процесі до необхідного і достатнього, тобто такого, що забезпечує виконання конкретних творчих завдань (Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Сисоєва та ін.).

За думкою О. Матюшкіна, до основних критеріїв вияву творчої активності учня відносяться: психологічні задатки, здатність до концентрації уваги, інтелект, пам'ять, уява, особистісний статус, мотивація досягнень, звички, домагання, талант, спрямованість, цілі й цінності дитини (здоров'я, матеріальні блага, спілкування). С. Сисоєва визначає наступні критерії вияву творчої активності учня: вміння сформулювати проблему або побачити суть поставленого перед ним творчого завдання; виділити в ньому головне і найсуттєвіше, самостійно розв'язати і надати розв'язанню завершеного вигляду; вміння вийти за межі завдання, перетворити завдання на стимул [174, с. 202]. Детальний аналіз наукових праць з питань розвитку і стимулювання творчої активності учнів (Г. Костюк, В. Кротов,

С. Сисоєва, Г. Щедровицький та ін.) дав змогу систематизувати погляди на цей процес, якими є:

- звертання уваги на універсальність прийому, за допомогою якого отримано розв'язок;
- не обмежувати учнів у способах досягнення цілі, головне – вміння знаходити проблему і формулювати задачу;
- основною «продукцією» уроків творчості вважати нові ідеї;
- вчити накопичувати й переробляти інформацію;
- виховувати творчі якості особистості, серед яких найважливіші – сміливість думок, здатність протистояти інерції мислення.

Питання оптимального впровадження методів і прийомів активізації та стимулювання творчої діяльності учнів розглядалися в працях таких авторів, як Г. Альтшуллер, А. Антонов, Г. Буш, А. Єсаулов, В. Моляко, А. Половинкін, П. Просецький, В. Рагозіна, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва та інших. Вчені виділяють такі найважливіші методи і прийоми стимулювання творчої активності учнів:

- стимулювання зацікавленості, творчого інтересу;
- цікаві аналогії;
- створення ситуацій емоційного переживання;
- розвивальні ігри;
- відкриття;
- створення ситуацій з можливістю вибору;
- використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня;
- підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу [174, с. 203].

Кожний із цих методів виконує стимулююче-мотиваційну функцію і може бути використаний в процесі формування творчого мислення особистості, навичок творчої діяльності та стимулювання творчої активності суб'єкта. Л. Масол зазначає, що не лише дії вчителя мають стимулюючий характер, а й сам тип навчання стимулює і визначає тип мислення школяра в межах створеного типу навчання [97]. В. Рагозіна пропонує застосовувати не окремі пошукові методи, а поєднати їх у систему, що включає в себе засоби прямого та опосередкованого впливу – евристична бесіда – творчі завдання тощо [146, с. 100]. Проте, на наш погляд, ефективність використання вищезазначених методів залежить від вікових особливостей суб'єктів навчання та комплексного їх застосування.

Таким чином, **другою педагогічною умовою** формування творчого мислення учнів початкової школи є **педагогічне стимулювання творчої активності школярів за допомогою поєднання традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання.**

Умова педагогічного стимулювання творчої активності учнів тісно пов'язана із мотиваційним компонентом творчого мислення. Мотивація є найважливішим компонентом навчання та фундаментом для творчого розвитку особистості (Т. Бабійчук, Ф. Габдулхаков, А. Ісмаїлова, Л. Корепіна, М. Проць). Із вступом дитини до школи кардинально змінюється соціальна ситуація розвитку її

особистості. У багатьох учнів розвивається відчуття шкільної тривожності, невпевненості в собі, що часом знижує інтерес до нових відкриттів та отримання нових знань. Тому актуальною є проблема формування позитивної мотивації школярів у тому числі до творчої роботи. Аналіз наукової літератури свідчить, що питання формування позитивної установки на навчання стосується як педагогіки, так і вікової та педагогічної психології і розглядається в рамках дослідження особистісного підходу.

Ефективність творчої діяльності в системі особистісно-зорієнтованого навчання залежить від психологічної самоорганізації вчителя [134, с.50], яка передбачає оптимальне педагогічне спілкування із школярами в процесі навчання, створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особисті здібності вчителя. Так, позитивна оцінка і похвала вчителем школяра зумовлює емоційне благополуччя останнього. Потребуючи оціночного відношення від дорослого, діти знаходять в ньому гарантії душевного комфорту. Позитивна установка на творчу діяльність як компонент мотивації формується через ефективно продумане цілепокладання (приваблива мета, подив), емоційну налаштованість учителя, зацікавленість його у результаті, впевненості у собі й в дітях.

Творча діяльність в дитячому колективі залежить також від естетичного змісту навколишнього середовища, що стимулює творчий потенціал учнів. Це естетичне відношення колективу до творчої діяльності, що проявляється в наступних естетичних реакціях: емоційності, темпі, ритмі, активності, свободі, зацікавленості, гармонійності дій, згоді, чіткості, оптимізмі, реалізації творчої діяльності; естетичність міжособистісних відносин, що характеризуються наступними проявами: дружбою, взаємоповагою, емоційною чуйністю, ввічливістю, довірою, радістю спілкування, чесністю тощо та естетичність предметного середовища. М. Монтесорі зазначає, що "без відповідного середовища немає конструктивної діяльності дитини. Оточення дитини - це не просто поєднання предметів для ігор або якогось їх застосування, оточення мусить мати цілісну форму (образ) і орієнтуватись на цілісне сприймання дитини, а не на суму його можливостей" [108]. І нарешті, фактором, що сприяє формуванню позитивної мотивації творчої діяльності учня є використання педагогічної технології „Створення ситуації успіху” як суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища. Віковою особливістю молодших школярів є мимовільність вольових процесів: учень молодшого шкільного віку не вміє тривалий час досягати поставленої мети, цілеспрямовано долати труднощі і перешкоди. Він у разі невдачі може втратити віру у свої сили і можливості. Тому в педагогічній діяльності надзвичайно важливим є уміння вчителя створити ситуацію успіху для кожного учня, допомогти дитині подолати сумнів, напругу в складних ситуаціях, невпевненість у власних силах тощо. Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визначає цей результат як успіх. Об'єктивна успішність діяльності дитини - це успіх зовнішній, бо якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим же учнем, розуміння її значущості виникає у

суб'єкта після здолання своєї боязкості, психологічного утиску та інших труднощів. Навіть інколи пережита дитиною ситуація успіху може залишити надзвичайне емоційне враження в її душі, різко змінити на позитивне стиль її життя.

Отже, **третьою педагогічною умовою** формування творчого мислення учнів початкової школи є **формування позитивної мотивації учнів до творчої діяльності**.

В останні роки в світлі завдань всебічного розвитку особистості школяра набула принципово важливого значення ідея міжпредметних зв'язків. У сучасній педагогіці міжпредметні зв'язки переросли в проблему інтегрованого пізнання. У процесі інтегрованого навчання створюється цілісна система наукових знань, яким притаманний високий ступінь усвідомлення, мобільності та міцності. Всі галузі сучасної науки тісно зв'язані між собою, тому й шкільні навчальні предмети не можуть бути ізольованими один від одного. На думку ряду вчених (В. Ванслов, М. Каган, П. Суздальєв, О. Щолокова та ін.), кожне мистецтво пов'язано з певними сторонами життя і має свої специфічні виразні засоби. Можливості кожного мистецтва в галузі безпосереднього відображення дійсності обмежені, і лише сукупність мистецтв може відбити всю повноту людських потенцій, допомогти удосконаленню психіки й збагатити внутрішній світ особистості. Під інтеграцією розуміється процес об'єднання в ціле яких-небудь елементів, у результаті чого виникають, висвітлюються їхні нові властивості [214]. При цьому посилення зв'язків між елементами веде до нового якісного стрибка у пізнанні їх сутності.

Важливість проблеми інтеграції обумовлена також розробкою освітньої галузі "Мистецтво. (Естетична культура)", а також нових навчальних програм інтегрованих курсів з мистецьких дисциплін для загальноосвітньої школи. Механізм інтеграції (здатність до синтезу інформації) закладений в самій природі людського мислення та диктується об'єктивними законами психології й фізіології. Міжпредметний інтегрований зміст (злиття різнохарактерних знань, способів діяльності, інтелектуальних технологій) містить у собі більше можливостей для розвитку інтелектуальних, творчих здібностей учнів через створення проблемних ситуацій, вирішення міжпредметних проблем. Інтегрований зміст на міжпредметній основі є одним із засобів, що сприяє зануренню, яке можливо, якщо створено інформаційно щільне, безперервне навчальне середовище. Нарешті, мистецтво та інтеграція вважаються явищами одного ряду. Синтетична природа мистецького образу передбачає саме інтегративний підхід до його опрацювання. Дидактична інтегративна логіка, успішно вивчаючи закономірності інтеграції знань, виокремлює навіть своєрідні закони, за якими реалізується даний процес – корелятивності (здатність елементів інтеграції до узгодженої взаємодії); імперативності (поява якісно нових властивостей у результаті інтеграції); доповнювальності (народження диференціації внаслідок інтеграції) тощо [65]. У межах функціонування мистецтва в різноманітності його видів усі названі закони плідно реалізуються.

Важливими проявами інтеграційних процесів також є їх аксіологічний характер, що особливо актуально в контексті гуманізації. Структуру ціннісних

ставлень до світу, як правило, розуміють як багатокomпонентне утворення, що функціонально розгортається від інтелектуально-когнітивних через емоційно-мотиваційні до вчинково-оцінних аспектів. Таким чином, набуття ціннісних орієнтацій – це процес поступових, часто одночасних змін у розумовій, морально-естетичній, діяльнісно-вольовій сферах особистості. Успішність ціннісно-орієнтаційної діяльності залежить від цілісності функціонування та гармонії всіх його складових. Таку гармонію і цілісність якнайкраще забезпечує інтегрований підхід до викладання мистецьких дисциплін.

Інтегративні процеси у викладанні предметів художньо-естетичного циклу здійснюються як на теоретичному так і на емпіричному рівні. Теоретичний рівень інтеграції передбачає узагальнення й систематизацію знань про художню картину світу. На цьому рівні відбувається усвідомлення сутності понять художнього змісту й форми, жанру й стилю, художньої метафори та ін., що потребує зіставлення різних явищ мистецтва, порівняльного аналізу засобів художнього осмислення навколишньої дійсності. Оскільки специфіка художньої інформації полягає в тому, що вона містить знання не про об'єкт, а про значення, смисл, цінності, які об'єкт має для суб'єкта, теоретичний рівень інтеграції має доповнюватися емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприйняття, який ґрунтується на психологічних механізмах синестезії - міжсенсорних асоціаціях, які виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва й зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу [176, с. 1211]. Так, наприклад, для мистецтва живопису, статичного за своєю формою, також характерна синестезійність: художник передає динаміку зорових образів засобами мазка (текстури), композиції, і, як наслідок, картина "звучить". Внутрішня синестезійність значною мірою притаманна й музиці. Найчастіше сенсорна інтеграція звукових образів пов'язана з "візуалізацією" музики, яка має здатність передавати пластику, рух, колір, світло тощо, адже асоціативні відчуття людини спираються на її життєвий досвід, у якому звукове невіддільне від інших відчуттів у цілісному сприйнятті [161, с. 43].

Таким чином, інтеграція набула функції механізму гуманізації процесу навчання та покликана сприяти формуванню у школярів цілісного погляду на світ. З цього приводу українські вчені М. Вашуленко, Н. Бібік, Л. Кочіна зазначають, що "інтеграція дає можливість формувати в учнів якісно нові знання, що характеризуються вищим рівнем осмислення, динамічністю засвоєння в нових ситуаціях, підвищенням їх дієвості й системності. Інтегрування є якісно відмінним способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. Особливо актуальними є спроби інтегрування різнопредметних знань у початковій ланці освіти, оскільки для молодших школярів властиве нерозчленоване сприйняття об'єктів навколишнього світу, без усвідомлення їх істотних ознак" [25, с. 9].

Інтегрована мистецька освіта відповідає віковим особливостям учнів молодшого шкільного віку, які сприймають навколишній світ цілісним, нерозчленованим на окремі ізольовані об'єкти. Характеристики вікових

особливостей дітей молодшого шкільного віку, представлені в працях А. Брушлинського, Л. Виготського, Т. Косми, Г. Люблінської, С. Рубінштейна, О. Скрипченко, І. Якиманської та ін., свідчать, що саме в цей період відбувається якісна перебудова пізнавальних процесів, накопичення нової інформації. Спрямованість на зовнішній світ знаходиться на високому рівні. Факти, події, деталі залишають у молодшого школяра сильні враження, тому інтенсивно збагачується життєвий досвід дитини: досвід знань, досвід переживань, досвід відповідної оцінки. С. Гончаренко та Ю. Мальований зазначають, що "у дітей досить рано виникає цілісний "образ світу". Саме в школі цей образ руйнується, розвалюється, цілісність губиться, тому сама предметна система породжує необхідність об'єднання, інтеграції, синтезу ... " [35].

Отже, інтеграційна спрямованість художнього навчання та виховання в контексті розвитку творчого мислення школярів покликана:

- подолати розрізненість, несистемність, фрагментарність в засвоєнні молодшими школярами предметів художнього циклу в початковій школі та забезпечити цілісне сприймання й усвідомлення навчального матеріалу;
- виробити у дитини комплексні практичні вміння й навички, що сприяють оптимальній взаємодії з оточуючим її світом;
- запобігти втомлюваності учнів та посилити їх інтерес до навчання та школи в цілому (Н. Присяжнюк);
- створити сприятливі умови для засвоєння учнями закономірностей виникнення й розвитку музичного (образотворчого) мистецтва в комплексному його поєднанні з наукою й іншими видами мистецтва, накопичення досвіду "стереобачення" як художніх так і життєвих явищ, творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до музики як до прояву життя [38, с. 110];
- активізувати образне творче мислення школяра та здатність до асоціацій та аналогій;
- формувати художньо-естетичну ерудицію та стимулювати до художньо-творчої діяльності.

Таким чином, **четвертою педагогічною умовою** формування творчого мислення молодших школярів є **використання педагогічних можливостей інтеграції мистецтв у навчально-виховному процесі.**

Отже, виділення педагогічних умов є першою і необхідною складовою методичних засад формування творчого мислення учнів початкової школи.

2.3. **Методи і принципи формування творчого мислення молодших школярів у процесі мистецької діяльності**

В процесі особистісно-зорієнтованого навчання кожний учень має можливість включити в процес навчання свої власні особистісні якості. Учнівський же колектив дає можливість спільного розвитку з тієї причини, що учень, розвиваючись сам, розвиває інших, і навпаки, інших сприймає як джерело свого розвитку. Пояснювально-репродуктивні технології не в змозі забезпечити розвиток і саморозвиток учнів. Щоб розвивати ці якості особистості, необхідно ввести навчальний процес “у зону найближчого розвитку”, що спроможне зробити проблемне навчання. Проблемний метод навчання наближений до творчості, він нібито стоїть на межі між репродукцією, розумовим формуванням і творчістю. Така організація навчального процесу передбачає створення у свідомості учнів під керівництвом вчителя проблемних ситуацій і організацію активної самостійної діяльності учнів, в результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, уміннями, навичками і розвиток розумових здібностей. Відправним пунктом у процесі формування творчої активності виступає проблемна ситуація. Структурно вона поєднує три компоненти: 1) дію, що народжує пізнавальну потребу в новому; 2) відкриття нового елемента, який потрібен для активної діяльності; 3) рівень знань і творчих можливостей суб'єкта. Усвідомлюючи рівень знань і ступінь невідомого, обмірковуючи свої можливості, учень розв'язує ту чи іншу проблему, що зацікавила його або стоїть перед ним, перетворюючись в активного суб'єкта діяльності. Проблема, як вважає А. Алексюк, приймається учнем лише тоді, коли вона спирається на наявні у нього знання і коли він починає розуміти, що їх недостатньо для розв'язання проблеми. Він долає труднощі, задовольняє свої пізнавальні інтереси. Таким чином, шлях до розв'язання проблеми лежить через розуміння індивідом власних здібностей, досягнутого рівня знань, бажання самовдосконалення і саморозвитку. Отже, проблемне навчання вимагає зміни типу діяльності учня й структури навчального матеріалу. Суть активності, що досягається в процесі проблемного навчання, полягає в тому, що учень повинен аналізувати фактичний матеріал і оперувати ним так, щоб самому одержати з нього нову інформацію. Мета активізації учнів за допомогою проблемного навчання полягає в тому, щоб підняти рівень їх розумової діяльності й навчати не окремим операціям у випадковому, стихійному порядку, а системі розумових дій, що характерно для рішення нестереотипних завдань і вимагає застосування творчої розумової діяльності. Поступове оволодіння учнями системою творчих розумових дій призведе до зміни якості розумової діяльності учня і виробить особливий творчий тип мислення.

Актуального значення для формування творчого мислення школярів засобами проблемного навчання набувають такі методичні прийоми як:

- створення ситуації протиріччя й пропозиція знайти спосіб його вирішення;
- зіткнення протиріч практичною діяльністю;
- виклад різних точок зору на одне й теж саме питання;
- спонукання до порівняння, узагальнення, зіставлення фактів, висновків,
- визначення проблемних теоретичних і практичних завдань;
- формулювання проблемного завдання зі свідомо суперечливими даними або свідомо допущеними помилками [169].

Серед методів проблемного навчання, що ефективно використовуються в музичній педагогіці в процесі творчого розвитку виділяємо метод евристичної бесіди (або евристичних питань), метод практичних творчих завдань та метод відкриття, за допомогою якого школярі, перебуваючи в позиції дослідника, відкривають зв'язки і закономірності навколишнього світу, освоюють логіку індуктивного й дедуктивного дослідження, вчаться усвідомлювати способи розумової роботи. Останній метод співвідноситься з дослідницьким методом навчання, який безпосередньо спрямований на розвиток та вдосконалення дослідницьких вмінь та навичок. Дитяча потреба в дослідницькому пошуку обумовлена біологічно. Саме це внутрішнє прагнення породжує відповідну поведінку й створює умови для того, щоб психічний розвиток дитини розгортався як процес саморозвитку.

У своїх дослідженнях ряд вчених (В. Андрєєв, О. Йодко, Н. Недодатко, В. Успенський та інші) визначають дослідницькі вміння як складне психічне утворення, синтез інтелектуальних та практичних вмінь, що застосовуються для розв'язання навчально-дослідницьких завдань і виникають у результаті управління психічним розвитком учнів [113]. Ми визначаємо дослідницькі вміння як здатність самостійних спостережень, дослідів, які набуваються у процесі вирішення дослідницьких задач та які визначають готовність учнів до їх творчого пошукового рішення. Але система оволодіння молодшими школярами навичками дослідницької діяльності складається, на наш погляд, не тільки з операційних дослідницьких вмінь (розумові прийоми та операції), а також включає в себе рефлексивний (самоаналіз та самоконтроль, регуляція своїх дій у процесі дослідницької діяльності) та комунікативний (прийоми співробітництва в процесі дослідницької діяльності для здійснення взаємодопомоги та взаємоконтролю) компоненти. Як відомо, дослідницька діяльність містить певні етапи творчого пошуку: аналіз ситуації, формулювання проблеми, висунування гіпотези, вирішення проблеми, перевірка висунутої гіпотези тощо. У своїй практичній роботі ми використовуємо дослідницький метод навчання лише фрагментарно у зв'язку з тим, що він знаходиться на найвищому рівні проблемного підходу і його потрібно використовувати в роботі з дітьми, які підготовлені до дослідницької діяльності, досконало володіють навичками самостійної пошукової роботи та мають глибокі опорні знання й високі учбові можливості. В умовах реалізації дослідницького методу навчання ми використовуємо прийоми аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, творчих завдань та вправ, творчих питань, а також прийоми створення імпровізацій (синтетичних і однорідних музичних композицій). До синтетичної музичної

композиції ми відносимо таку імпровізацію, в якій музичний образ уособлюється дитиною за допомогою інтеграції різних видів музичної творчості (пісенно-інструментальне, інструментально-мовленнєве, пісенно-танцювальне). Однорідна музична композиція являє собою імпровізацію в одному окремо взятому виді музичної творчості (пісенне, танцювальне, інструментальне). На наш погляд, необхідність використання дослідницького методу навчання обумовлена особливостями психічного розвитку молодшого школяра, який за своєю природою є активним і допитливим суб'єктом, прагне зрозуміти й досліджувати все нове у будь-якій сфері. Дослідницький метод не тільки не заглушає його внутрішньої допитливості й питань, але іде їм назустріч. Як зазначає К. Камишнікова [84], суттєвими ознаками дослідницького методу навчання поряд із основними структурними елементами: організація навчально-освітньої та пошуково-творчої діяльності; актуалізація міжпредметних зв'язків; ускладнення змістовної й удосконалення процесуальної сторін пізнавальної діяльності є зміна характеру взаємин «учитель - учень», що в контексті особистісно-орієнтованого підходу є актуальним. На думку А. Обухова основною функцією навчально-дослідницької діяльності, є ініціювання учнів до пізнання світу й себе в цьому світі. Він визначає дослідницьку діяльність учнів як творчий процес спільної діяльності вчителя й учня по пошуку рішення невідомого, в ході якого здійснюється трансляція між ними культурних цінностей, результатом якої є формування світогляду. Педагог, на думку А. Обухова, в цьому випадку виступає як організатор форми й умов дослідницької діяльності, завдяки яким в учня формується внутрішня мотивація підходити до будь-якої наукової або життєвої проблеми з дослідницької, творчої позиції [57]. Ряд вчених (О. Карпов, Є. Титов, Л. Фоміна) розглядають дослідницьку діяльність учнів як перспективний засіб розвитку пізнавальної мотивації, творчих здібностей, самостійності, ініціативи, прагнення до самореалізації й самовизначення. За традицією евристичної педагогіки Платона урок тільки тоді є по-справжньому цікавим, коли учень не чує на ньому в черговий раз «прописні істини», а сам їх відкриває [131]. Дослідження щодо використання ігрових методів у навчанні молодших школярів довели, що ігрова діяльність поряд із навчальною продовжує займати важливе місце в житті дитини цього віку. Гра є генетичною основою виникнення дитячої художньої творчості, а однією з провідних ігрових сфер є мистецтво, де музика займає значне місце. Й. Хейзінг називає музику вищою формою гри. У її ціннісному просторі знаходить повну реалізацію відповідна діяльність учнів, імпровізаційна за своєю сутністю. Вона відображає їхній діалог з авторами та інтерпретаторами музичного мистецтва, а також з учителем. Тому музично-ігрова діяльність надає можливість кожній дитині проникнути в світ мистецтва. Д. Ельконін підкреслював, що гра відноситься до символічно-моделювального типу діяльності, у якій операційно-технологічна сторона мінімальна, операції швидкоплинні, предмети умовні. Однак, гра дає можливість такого орієнтування у зовнішньому світі, якого жодна інша можливість дати не може [208]. К. Роджерс відзначає біфункціональність гри: вона є і методом виховання й навчання, і пізнавальним простором. На думку Ф. Ніцше, дитина, яка грається у просторі мистецтва, виступає як «музикант», «поет», «танцюрист», «духовидець». З'ясовано, що

імпровізаційна діяльність учителя формує дитячу імпровізацію. Остання сприяє діалогічній “взаємодії” дитини з творцями музичного мистецтва в ігровій діяльності. Імпровізація дитини виходить із природної здібності наслідування (З. Жофчак, Г. Ригіна). Вчителя й дитину, які імпровізують на діалогові ігроуроці музики характеризує метасинкретичний музично-педагогічний діалог. Він є простором для творчої актуалізації особистості. Структура діалогіки у ньому виходить із одного з елементів педагогічної та дитячої імпровізації – здібності наслідувати. Учні наслідують образи, героїв музичних творів, дії вчителя, який імпровізує у діалоговій музично-ігровій діяльності, а вчитель є ініціатором у моделюванні музично-ігрової діяльності молодших школярів, наслідує їх, коректує їхні дії, використовуючи твори мистецтва. Це сприяє включенню учнів і вчителя в зовнішній діалог один з одним, а також у внутрішній діалог з творами мистецтв [121]. М. Шуть зазначає, що гра є моделюванням дійсності і озвучуванням певного фрагмента її [207, с. 13]. Під таке трактування автор відносить самокерування поведінкою, відтворення, успадкування та примноження суспільного досвіду, формування та узагальнення творчих компетенцій особистості тощо. Л. Ходонович виділяє наступні форми організації музично-творчого процесу: сюжетну музично-дидактичну гру, музичний сюжетно-ігровий комплекс, міні-оперу, міні-балет, міні-мюзікл. За визначенням Ходонович, сюжетна музично-дидактична гра – це така форма організації музично-творчого процесу, при якій ефект навчально-розвивального впливу досягається непрямим шляхом, змінюючись через ігровий сюжет, ігровий образ, ігрову проблемну емоційно-образну ситуацію, музичний репертуар, дидактичне або творче завдання, ігрову дію, ігрові правила [197]. Ми розділяємо думку вченого щодо створення музичного сюжетно-ігрового комплексу, який включає в себе кілька типів і видів сюжетних музично-дидактичних ігор, поєднаних спільним ігровим сюжетом. Особливості структури та змісту музичного сюжетно-ігрового комплексу в контексті нашого дослідження дозволяють застосовувати нові, нетрадиційні в музичному вихованні школярів види та жанри музичного мистецтва: увертюри, симфонії, сюїти, концерти, вокально-інструментальні композиції класиків і сучасних авторів. Потенціал музичних творів у контексті проблемної ситуації та творчого завдання створює оптимальні умови для музичної творчості дітей: викликають емоційний відгук на ситуацію, в якій опинився ігровий образ, розвивають здібності перевертлюватися в нього, бажання надати йому допомогу, вирішуючи проблему завдяки музично-творчій діяльності. В умовах такого комплексу стає можливим розвиток у школярів творчого мислення, уяви, асоціативних здібностей, умінь комбінувати й варіювати відоме в нових сполученнях, потяг до самостійного вибору, пошуку засобів музичної виразності, їх побудові в музичну композицію-імпровізацію, тобто розвиток нових якостей особистості – креативності, а також нових видів музично-творчої діяльності – однорідної та синтетичної творчості. І нарешті, як форма особистісно-зорієнтованого навчання ігрові методи викликають у дитини відчуття значущості свого “Я”, зміну статусу педагога з керівника на рівноправного учасника ігрової дії, зацікавленого в досягненні загального успіху гри, сприяючи встановленню довірливих стосунків між педагогом і дитиною.

У контексті мистецької діяльності ми відносимо вищезазначені методи до інтерактивних методів навчання - спеціальної форми організації пізнавальної діяльності учнів, яка має на меті створення комфортних умов навчання, за яких кожний учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність та яка окрім стимулюючо-пізнавальної функції забезпечує комунікативну активність, тобто взаємодію між учасниками спілкування. Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, їх застосування цілком відповідає новим парадигмам мислення, оскільки вони надають змогу учням активно, у ролі суб'єкта, здобувати знання. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання. Важливим аспектом інтерактивного навчання є почуття групової належності, що дає слабким, невпевненим у собі учням змогу почувати себе безпечно, вселяє впевненість у можливості подолання труднощів. Коли діти навчаються разом, вони відчувають суттєву емоційну та інтелектуальну підтримку, яка дає можливість вийти далеко за рамки їхнього нинішнього рівня знань і вмінь.

Спеціальні дослідження, присвячені проблемі формування пізнавального інтересу доводять, що інтерес у всіх його проявах і на всіх етапах розвитку характеризується трьома принциповими моментами:

- позитивними емоціями по відношенню до діяльності;
- наявністю пізнавальної сторони цих емоцій;
- наявністю безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності.

Отже, в процесі навчання необхідно забезпечити виникнення позитивних емоцій по відношенню до творчої діяльності, її змісту, форм і методів здійснення. Емоційний стан завжди пов'язаний з певними переживанням та хвилюваннями: відгуку, співчуття, радості, гніву, подиву. Саме тому до процесів уваги, запам'ятовування, осмислювання в такому стані підключаються глибокі внутрішні переживання особистості, які роблять ці процеси такими, що протікають більш інтенсивно і тому є більш ефективними в процесі досягання певної мети. Емоційність у творчій активності молодшого школяра є "енергетичним ресурсом" в тому чи іншому виді діяльності, що відображає ступінь зацікавленості учня. У молодшого школяра активність може перебувати на високому рівні, коли емоції досягають межі й у цей час відбувається втілення творчого задуму. Але дітям цього віку притаманна імпульсивність, тому творча активність їх може швидко згаснути, якщо її своєчасно не помітити й не підтримати. Тому необхідним, на наш погляд, методом є метод емоційного стимулювання, що включає в себе прийоми створення ситуацій інтересу, зацікавленості, подиву, радості пізнання тощо. Для забезпечення пізнавальної сторони емоцій, що виникають в процесі творчої діяльності ефективними є методи пізнавальних ігор та створення ситуації пізнавальної суперечки.

Як було зазначено вище, ступінь прояву творчого мислення та творчих здібностей залежить не тільки від обдарованості особистості, але й від внутрішньої та зовнішньої мотивації. Причому значущість зовнішньої мотивації проявляється найбільш повно лише у випадку, якщо вона походить від

референтної групи. Істотність впливу зовнішньої мотивації прямо залежить від рівня внутрішньої мотивації, тобто чим нижче рівень внутрішньої мотивації, тим істотніше виявляється мотивація зовнішня.

На підставі аналізу результатів досліджень [21; 22; 114; 144] можна виділити наступні фактори, що впливають на рівень внутрішньої мотивації до творчості:

- інтеріоризовані особистістю ціннісно-орієнтаційні установки;
- самооцінка;
- стабільність емоційного стану.

Стимулювання прояву креативності можливе при зовнішньому впливі на виділені фактори за допомогою наступних методів та прийомів стимулювання мотивації до творчості:

- розширення кола інтересів особистості;
- самоідентифікація (дозволяє поглянути на проблему «іншими очима», при цьому власні ціннісно-орієнтаційні установки відступають на другий план);
- переключення уваги та зміна характеру діяльності (зняття впливу установок, що сформувалися в процесі репродуктивної діяльності наприклад, впливу досвіду виконання аналогічної або схожої діяльності).

Основним методом реалізації етапів психолого-педагогічної підтримки учнів у нашому дослідженні вважаємо метод створення ситуацій успіху. Ми розділяємо думку багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (О.С.Белкін, У. Глассер, В. Сластьонін, С. Смірнов, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Цукерман) про те, що ситуація успіху є основним засобом активізації та стимулювання творчої діяльності школярів, її створення є однією з умов гуманізації процесу навчання, вона дозволяє диференційовано підбирати прийоми у роботі з конкретним учнем, особливо з таким, що зазнає певних труднощів у навчанні. На думку О. Белкіна, успіх - це переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість у своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями, надіями, або перевершив їх. На базі цього стану формуються нові, більше сильні мотиви творчої діяльності, змінюються рівні самооцінки, самоповаги учнів. У тому випадку, коли успіх стає стійким і постійним, може початися свого роду реакція, що вивільняє величезні творчі можливості особистості [13, с. 28]. Успіх у творчій діяльності школяра є результатом продуманої, підготовленої тактики вчителя. В нашому дослідженні ситуація успіху - це цілеспрямоване, організоване сполучення умов, при яких педагогом створюється можливість досягти значних результатів у творчій діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому за допомогою певних прийомів як то: «несподівана радість», «емоційний сплеск», «еврика», «лінія горизонту», «очікування кращих результатів» тощо. Використання цих прийомів у практичній роботі має носити характер словесних заохочень, що підбадьорюють учня і викликають у нього впевненість у своїх силах, прагнення відповідати оцінці вчителя.

Використання декількох груп методів у процесі формування творчого мислення учнів обумовлене насамперед поліаспектністю вищезазначеного

феномена та його багатокомпонентністю. Вищезазначені методи та прийоми узагальнені та представлені на рис. 2.4

Рис. 2.4 Методи та прийоми формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності

В процесі визначення методичних засад формування творчого мислення учнів початкової школи нами були виділені та обґрунтовані закономірності та принципи, що лежать в їх основі.

1. Включення учнів початкової школи в різні види продуктивної діяльності. Ця закономірність виходить із визначення поняття «здібності» (психологічні особливості людини, від яких залежить успішність придбання знань, умінь, навичок, але які самі до наявності цих знань, навичок і вмінь не зводяться). Спираючись на ідеї Б. Теплова про те, що здібності формуються тільки в діяльності, можна зазначити, що здібність не може виникнути поза відповідною конкретною діяльністю. Закономірність даного процесу полягає в тому, що чим активніша діяльність людини, тим інтенсивніше протікає її розвиток. Відповідно включення різних видів творчої діяльності в навчальний процес не тільки збагачує пізнання та різні форми мислення, але й сприяє переходу потенційних станів молодших школярів в актуальні, тобто перехід їхніх можливостей у здатності.

Дана закономірність пов'язана з принципами партисипативності - орієнтація спільної діяльності учнів початкової школи на співробітництво, забезпечення колективної відповідальності та співуправління; індивідуалізації – створення оптимальних умов для реалізації потенційних можливостей кожного учня, розвитку його здібностей; диференціації – взаємозв'язок фронтальної та індивідуальної роботи, інтеграція учнів у різні тимчасові творчі колективи та дослідницькі групи.

2. Свобода особистості в творчій діяльності визначає досягнення результату процесу розвитку творчого мислення – прояв творчої індивідуальності. В основі цієї закономірності лежать ідеї філософії гуманізму та екзистенціалізму. Вона пов'язана з принципом свободи вибору [200], характеристика якого розкривається через систему ознак її прояву у молодших школярів:

- мотиваційно-потребні – установка на самостійну, незалежну та відповідальну поведінку; здатність до планування діяльності; наполегливість в реалізації плану власної творчої діяльності; здійснення рефлексії та оцінки власної діяльності, спрямованої на досягнення результату;
- раціонально-гностичні – поліваріантність, гнучкість, прогностичність мислення;
- духовно-ірраціональні – прояв схильності до уяви, фантазії, мрійності, переживань, в яких проявляється ірраціональний початок свободи;

- соціально-особистісні - наявність досвіду узгодження цілей спільної діяльності, розподілу функцій між її учасниками, спільного пошуку компромісних варіантів у випадку неузгодженості позицій;

Принцип свободи вибору спирається на розуміння творчості як здатності виразити своє особливе, неповторне відношення до навчального матеріалу. Педагог, що дає учневі свободу вибору, таким чином дає йому можливість виявити себе. Принцип свободи дуже добре проявляється в словотворчості, коли дитина, поєднуючи склади, змісти й назви вигадує «неправильне» слово або слово, якого немає в мові. У таких випадках її поправляють, пояснюючи, що так говорити не можна. Так і в образній сфері буйство фантазії дитини визначається її незнанням того, що не можна, а що можна. У неї відсутні шаблони й стереотипи, заборони й правила, за якими живе доросла людина. І від цього незнання дитина не скована в породженні своїх образів. Вона внутрішньо вільна для творчості.

Цей принцип доповнюється принципом забезпечення психологічної безпеки. Тільки відчувши себе в безпеці, особистість зможе реалізувати свою індивідуальність і своє творче Я. Творчість неможлива, якщо кожна помилка буде строго каратися. В цьому випадку починає працювати мотиваційний механізм «уникнення невдачі», що приводить до різкого скорочення «зони пошуку» рішення й орієнтації суб'єкта на перевірені, але нетворчі рішення.

3. Особистість зазнає вплив двох тенденцій – до інновацій, що пов'язана з потребою у творчій самореалізації і до консервації, що пов'язана з потребою у безпеці. В основі виявлення цієї закономірності лежать положення синергетичного підходу про те, що еволюція людської істоти обумовлена протиріччями між стабільністю й мінливістю, між тенденцією до інертності, стійкості й тенденцією до рухливості. Ця закономірність обумовлює зв'язок мотиваційного компоненту творчого мислення з потребою у безпеці та потребою у саморозвитку та пов'язана із принципом педагогічної підтримки в процесі формування творчого мислення молодших школярів. Він передбачає уміння педагога створити умови для активного саморозвитку, самостійної актуалізації творчих здібностей, прояву творчої індивідуальності. Принцип відкритості завдань припускає використання завдань «відкритого типу»: вони не мають заздалегідь правильного рішення, крім того, вони завжди мають безліч рішень. Завдяки цій особливості завдань, розвиваються творчі уява та мислення, а також самостійність при виконанні кожного завдання.

4. Творча діяльність учнів початкової школи залежить від розвитку особистісної та діяльнісної рефлексії. Ця закономірність встановлена на основі діяльнісного підходу та пов'язана з принципами актуалізації вітагенного досвіду [12; 76] та освітньої рефлексії. Принцип актуалізації вітагенного досвіду виходить із теорії вітагенного навчання [12] і передбачає використання в процесі формування творчого мислення учнів початкової школи життєвого досвіду, на основі якого необхідно навчати дітей способам вирішення проблемних ситуацій. Принцип освітньої рефлексії для молодших школярів у процесі формування творчого мислення виступає як джерело нового знання про себе, проявляється в самовизначенні цілей творчої діяльності, виборі форм і методів досягнення цілей, у самоаналізі й порівнянні отриманих результатів з поставленою метою, у

самооцінці й самокорекції.

5. Навчальна діяльність як провідний вид діяльності в молодшому шкільному віці визначає діяльнісний характер творчості. Ця закономірність базується на ідеях діяльнісного підходу, особливостях психічного розвитку молодшого шкільного віку, подібності структурних компонентів навчальної й творчої діяльності. Зазначена закономірність пов'язана із принципами врахування сенситивності й суб'єктності. Принцип сенситивності заснований на положенні про те, що для розвитку багатьох здібностей істотне значення має віковий інтервал, у якому на основі задатків починають формуватися самі здібності. Суб'єктність припускає активну роль педагога й учнів в освітньому процесі.

Таким чином, було сформовано структурно-функціональну модель формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності (рис.2.5), яка поєднує основні науково-практичні положення дисертаційного дослідження.



Рис. 2.5 Структурно-функціональна модель формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності

Висновки до 2 розділу

На основі виділених критеріїв та розроблених показників сформованості творчого мислення в учнів початкової школи був проведений констатувальний експеримент. У рамках експерименту досліджувалися: спрямованість пізнавально-мотиваційної сфери учнів; ступінь сформованості інтелектуального компоненту творчого мислення, а саме: оригінальності та гнучкості як основних критеріїв творчості в певних видах мистецької діяльності учнів (музичній та образотворчій), творчої уяви в процесі створення нових образів та комунікативного компоненту. Дані констатувального експерименту дали змогу визначити рівні сформованості творчого мислення школярів. Нами зафіксовано здебільшого низький рівень розвитку компонентів зазначеного феномену (58,3 %). Здійснене дослідження на констатувальному етапі експерименту за результатами діагностики дозволило виявити ряд основних перешкод в організації процесу формування творчого мислення учнів в мистецькій діяльності. Отже, причинами незадовільного рівня сформованості зазначеного феномену в учнів початкової школи є брак цілісного розуміння педагогами стратегії його розвитку, обмеженість методів і прийомів, які вони використовують, недостатня кількість наявної методичної літератури, недостатній інтерес батьків до розвитку своїх дітей та їх навчання, відсутність у школярів стійкої позитивної мотивації творчої діяльності.

Результати констатувального експерименту дали змогу науково обґрунтувати та узагальнити *методичні засади* формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності, а саме: створення спеціально організованих *психолого-педагогічних умов*: забезпечення психолого-педагогічної підтримки школярів у художньо-творчій діяльності, педагогічне стимулювання творчої активності школярів за допомогою поєднання традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання, формування позитивної мотивації учнів до творчої діяльності, використання педагогічних можливостей інтеграції мистецтв у навчально-виховному процесі; дотримання *принципів*: партисипативності, індивідуалізації та диференціації, свободи вибору, забезпечення психологічної безпеки, педагогічної підтримки, відкритості завдань, актуалізації вітагенного досвіду, освітньої рефлексії, врахування сенситивності і суб'єктності; впровадження та поетапне *застосування методів та прийомів*, що сприяють формуванню творчого мислення учнів.

Вищезазначені науково-практичні положення дали підставу для побудови структурно-функціональної моделі формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності та її поетапної перевірки в ході формувальної частини експериментальної роботи.

РОЗДІЛ III

Дослідно-експериментальна робота з формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності

2.4. 3.1. Зміст та хід формувального експерименту

Перевірка ефективності розробленої структурно-функціональної моделі формування творчого мислення учнів початкової школи здійснювалась у ході формувального експерименту, який проводився автором дисертаційного дослідження протягом 2005-2009 років на базі загальноосвітніх шкіл I-III ступенів № 11, №3, багатoproфільної гімназії №2 міста Бердянська Запорізької області, загальноосвітньої школи I-III ступенів № 53 м. Маріуполя Донецької області та гімназії № 33 м. Полтави.

У формувальному експерименті брали участь 350 учнів 1-4 класів загальноосвітніх шкіл, з яких 176 учнів 1-4 класів були віднесені до експериментальної групи: 79 учень 1-2 класів склали ЕГ1 та 97 учнів 3-4 класів - ЕГ2. 174 учні склали контрольну групу (КГ1 – 81 учень 1-2 класів та КГ2 – 93 учні 3-4 класів).

Мета формувального експерименту полягала у перевірці ефективності методичних засад формування творчого мислення учнів початкової школи.

Завдання формувального експерименту:

1. Практично реалізувати структурно-функціональну модель формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності.
2. Провести спостереження за змістом, характером та динамікою мистецько-творчих проявів учнів початкової школи.
3. Перевірити запропоновані педагогічні умови підвищення ефективності формування зазначеного феномену в ході формувального

експерименту.

4. Зробити порівняльний аналіз показників сформованості творчого мислення учнів в експериментальних та контрольних класах констатувального та формувального експериментів.

В основу методики формувального експерименту покладені творчі завдання, що поступово ускладнювались і були спрямовані на формування всіх компонентів творчого мислення учнів початкової школи. Завдання включалися безпосередньо в тематику уроків інтегрованого курсу «Мистецтво» (за програмою Л. Масол) або предметів «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво» в початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Формувальний експеримент складався з 3-х етапів: пізнавально-стимулюючого, інформаційно-накопичувального та творчо-самостійного.

Основними завданнями пізнавально-стимулюючого етапу формувального експерименту стали:

- пробудження у школярів пізнавального інтересу до творчої діяльності, корекція самооцінки внутрішніх творчих потенцій;
- виявлення, розвиток та актуалізація творчого потенціалу учнів;
- формування спрямованості і мотивації творчих задатків особистості;
- розвиток уміння планувати та практично реалізовувати власну творчу ініціативу;
- підготовка учнів до переходу на рівень активного засвоєння нових способів пізнавальної та творчої діяльності;
- допомога в пристосуванні дитини до існуючих обставин життєдіяльності та свідоме створення творчих ситуацій;
- створення ситуацій педагогічної підтримки дитини у творчій діяльності.

Враховуючи специфіку навчальної діяльності дітей молодшого шкільного віку та їх мисленнєвих процесів, головні завдання вчителя полягали у стимулюванні пізнавальної мотивації школярів, розвитку фантазії та уяви учнів; актуалізації мистецьких знань дітей та їх мовленнєвих здібностей.

Комунікативний компонент творчого мислення передбачає, що творча розумова діяльність дитини вимагає мовного втілення. З цією метою на першому етапі формувального експерименту застосовувались ігрові творчі завдання на стимулювання лексичного багатства мови з ціллю глибшого усвідомлення музичних вражень і переживань та активного висловлювання власних думок.

Завдання «В океані почуттів» (проводиться в процесі викладання інтегрованого курсу "Мистецтво")

Мета завдання: в процесі слухання музичних творів стимулювати дітей до вираження емоцій та почуттів за допомогою словника емоційно-естетичних визначень та схематичних карток (**Додаток Б**); в процесі сприйняття ілюстрацій спонукати дітей до емоційно-образної характеристики героїв, використовуючи власний словник визначень.

Варіант А. (інтегрований курс «Мистецтво», 3 клас, тема перша: «Мистецькі мандри казкових персонажів») Прослухати музичні твори: (Е. Гріг У печері гірського короля, фрагменти з балетів і опер М. Римського-Корсакова (

«Казка про царя Салтана», «Снігуронька»), П. Чайковського («Спляча красуня»), І. Стравінського («Петрушка»), С. Прокоф'єва («Попелюшка»), Ю. Щуровський «Танок Баби-Яги», С. Баневич «Незнайка на уроці», В. Цитович «Чиполліно», С. Губайдуліна «Дюймовочка») і дібрати словесні визначення, користуючись таблицями, де виразні характеристики музики об'єднані єдиним емоційним знаком [94 с. 149]. Дати емоційно-образну характеристику героям, що зображені на ілюстраціях, використовуючи у мовленні відповідні слова (В. Васнецов Оленка, П. Холодний Казка про дівчину і паву, М. Врубель «Царівна-Лебідь»).

Варіант Б. (інтегрований курс Мистецтво, 2 клас, тема перша: «Пори року і народні свята») Прослухати музичні твори (українські народні пісні в обробці М. Леонтовича «Щедрівка», «Ой сивая та зозуленька», «Женчичок-бренчичок»; Р. Шуман «Дід Мороз», «Веселий селянин», українська народна пісня в обробці Я. Степового «Ой у перепілки», В. Косенко «Дощик», українська народна пісня в обробці В. Верховинця «Хитра кицька», українська народна пісня на слова Т. Шевченка «Садок вишневий коло хати», М. Глінка Камаринська, М. Мусоргський Гопак з опери «Сорочинський ярмарок») та визначити настрій музики за допомогою карток із зображенням на них облич, що виражають різні настрої (**Додаток Б**).

В процесі роботи ми звертали увагу на діалог вчителя і учнів.

Вчитель: Визначте, який настрій виражає кожне сонечко? Яким чином передається міміка людини?

Учні: Виразом обличчя. Жестами.

Вчитель: Що може передати вираз обличчя людини або жестикуляція?

Учні: Настрої, почуття. Відношення людини до того, що вона бачить або чує.

Вчитель: Коли Океан Почуттів переповнюють позитивні емоції, він схвильований відносно. Але іноді в ньому бушують справжні шквали пристрастей та бурі емоцій. Десь в цьому Океані Почуттів серед емоцій та пристрастей знаходиться Архіпелаг Мистецтва. Існує безкінечна безліч відтінків почуттів та настроїв. Іноді почуття називають емоціями. Вони бувають позитивні та негативні, тобто ті, що виражають гарний та поганий настрій, вони завжди викликають певні хвилювання. Ось чому завжди схвильований наш Океан Почуттів.

Вчитель: Покажіть мімікою різні види настрою.

Вчитель: Підпишіть свої визначення в рамочці під кожним зображенням. Розфарбуйте зображення кольоровими олівцями відповідно настрою сонечка.

Вчитель: Назвіть, будь ласка, слова антиподи до тих, що позначають почуття або настрої. Виділіть червоним олівцем негативні емоції (див. рис. 3.1).

Добре	Зле
Слабке	Сильне
Весела	Сумна
Схвильована	
Повільна	
Ясна	

Легка	
Світла	
Приємна	
Тепла	

Рис. 3.1 Слова-антиподи

Для формування творчого мислення в процесі навчальної діяльності важливо забезпечити засвоєння учнями необхідних елементів соціального досвіду як то: знання, способи творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного відношення до світу. Ці елементи створюються уявою дитини та вербалізуються. Вміння передавати мистецький образ засобами слова – найважливіше завдання пізнавально-стимулюючого етапу формування творчого мислення. Діти молодшого шкільного віку особливо чутливі до створення фантастичних образів саме за допомогою вербалізації: складання казок, віршів, розповідей, придумування ігор тощо. Тому насиченість мовлення дитини певним мистецьким словником і глибина вираження своїх емоцій та почуттів сприяють в подальшій роботі оригінальному пошуку нових зв'язків між елементами відомого раніше.

Спостереження за учнями експериментальних і контрольних груп в процесі виконання вищевказаних завдань дали можливість порівняти емоційну реакцію дітей на твори мистецтва та її вербальне вираження. Так, учні контрольних груп для визначення емоційного настрою музики здебільшого користувалися схематичними картками та дещо обмеженим словником естетично-емоційних визначень. Учні експериментальних груп, маючи широкий словниковий запас, намагалися не тільки знайти відповідні слова, щоб передати враження від музики (картини), але й самостійно скласти власний сюжет.

Наводимо найоригінальніші відповіді дітей експериментальних груп (курсивом виділені слова, що позначають емоційне враження учнів від твору мистецтва).

Сергій Н., 2 клас (слухання музичного твору М. Мусоргського Гопак з опери «Сорочинський ярмарок»):

- Музика *жвава* і *барвіста*. Мені хочеться намалювати коней, що несуться полем і чути стук їх копит. Вони *могутні* і *непокірні*. Але коні швидко промчали і все стихло...

Марк В., 3 клас (розгляд ілюстрації В. Васнецова Оленка):

- Оленка розгублена. Вона *журлива* і *знесилена*. Вона загубила щось цінне і не може повернутися додому, бо їй буде лаяти мати. Оленка сидить на березі *темної, холодної і таємничої* річки і чекає допомоги від підводних мешканців. Зараз вийде Морський Цар – *могутній та завзятий* і зробить диво...

Наступним кроком в експериментальній роботі є стимулювання учнів до використання словника визначень настроїв та виразних засобів образотворчого мистецтва для передачі своїх вражень. Наводимо приклад завдання “Чарівні будинки” (інтегрований курс «Мистецтво», 1 клас, тема друга: «Мистецтво – чарівне вікно у світ»)

Вчитель: Згадайте вже знайомі вам фігурки чоловічків (див. мал.2.2). Уявіть собі людину, яка не любить музику? Пофантазуйте, яка вона на вигляд? Який в неї характер та настрій? Подивіться на фігурки та скажіть: котрий з них не любить музику? Чому ви так вважаєте?

- Один з цих чоловічків буде музикантом. Що б ви додали на малюнку, аби всі зрозуміли що це музикант?
- Допоможіть придумати ім'я чоловічкові, який не любить музику. На альбомному листі намалюйте чарівний будинок, у якому живе наш музикант. Яким буде цей будинок та яким кольором ви його розфарбуєте? Також намалюйте будинок, який залишила музика. Яким він буде? Оселіть у цих будинках наших чоловічків.

У процесі виконання школярами цих завдань ми використовували методи та прийоми стимулювання та мотивації, а саме: прийоми створення ситуацій зацікавленості, подиву, радості пізнання, а за допомогою методу створення ситуацій пізнавальної суперечки діти постійно знаходились в атмосфері спілкування (особливості використання цього методу на уроці див. у *Додатку В*). За допомогою цього методу нам вдалося мимовільно викликати підвищений інтерес учнів до теми уроку. В результаті обміну поглядами з конкретної проблеми діти набувають нових знань, вчать їх відстоювати, стверджуючись у власній думці. Емоційно-виразна активність, допитливість, інтерес до нового, синтетичність сприйняття дозволяють кожній дитині розкритися в процесі виконання такого завдання. В ході суперечки у дітей народжуються оригінальні, часто несподівані висловлювання, до створення яких залучається словник емоційних визначень. На наш погляд, стимулювання дітей до креативних висловів необхідний і важливий етап в процесі формування творчого мислення. Саме мовлення є першою і найдоступнішою формою оригінальних мистецьких проявів учнів. Музика, як мистецтво, в їх відповідях ототожнюється зі світом добра і краси, з позитивними емоціями, що відчуває дитина кожного дня, з яскравими кольорами та природою, з персонажами мультфільмів тощо. І навпаки, байдужа до музики людина наділяється дітьми різними негативними рисами та асоціюється з темними кольорами. Це природно, бо музика найчастіше супроводжує найщасливіші моменти їх життя. У *Додатку В* показано найоригінальніші приклади малюнків дітей експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до творчого завдання «Чарівні будинки».

Засвоєння учнями необхідного словникового запасу в процесі формування творчого мислення, на думку психологів, важливе для розвитку в них внутрішнього плану дій. Із групи методів стимулювання мотивації до творчості позитивні результати також дав *прийом переключення уваги та зміни діяльності*, що сприяв підвищенню творчої адаптації дитини до подібних занять, спонукав до самостійних проб та пошуків. На цьому етапі експериментальної роботи особливого значення набували методи і прийоми роботи, які сприяли реалізації третьої педагогічної умови - формування позитивної мотивації учнів до творчої діяльності. Основними конструктивними орієнтаціями, що сприяли втіленню цієї педагогічної умови на першому етапі дослідної роботи стали:

- формування творчої спрямованості і позитивної мотивації учнів;
- емоційна розкритість дітей та створення певного емоційного настрою як у дітей так і у вчителя (бадьорість, зосередженість, радісний настрій, віра у свої сили й можливості, дружелюбна інтонація голосу тощо);
- розвиток почуття міри щодо відношення дітей до творчої діяльності, використання спеціальних прийомів роботи, що дозволяють запобігти одноманітності, перенапруги та перевтоми учнів (психофізичні розминки, вправи звичайної гімнастики, сидяча гімнастика за системою Воробйова, імітація рухів різних тварин тощо);
- підтримка самостійних думок та дій дітей, повага до будь-якої точки зору учня;
- заохочення спонтанних творчих проявів дітей у мистецькій діяльності;
- створення оригінального естетичного середовища, атмосфери «одомашнювання» приміщення.

Як показують дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, творче мислення функціонує на основі сполучення раціонально-логічного та емоційно-образного компонентів. У процесі формування творчого мислення в учнів початкової школи особливе значення набуває другий компонент, що співвідноситься з особливостями даного вікового періоду. Завдяки взаємозв'язку емоційного сприйняття та логічного розуміння явищ відбувається виникнення таких почуттів, які здатні стати незамінним орієнтиром вибору області пошуку рішення та умовою здійснення можливості усвідомлення інтуїтивно знайденої ідеї. На нашу думку, чим раніше проблема буде не тільки логічно зрозумілою, а й емоційно відчутною, тим плідніше буде відбуватися процес накопичення інформації.

Завдання розвитку пізнавального інтересу школярів співвідноситься з наступними компонентами творчого мислення: інтелектуальним та креативно-комунікативним. Одним із елементів, що характеризує пізнавальний інтерес школярів є інтелектуальна активність. Прикладом завдання, що стимулює одночасно пізнавальний інтерес як структурний елемент творчої активності дитини та її інтелектуальну активність (пошукову самостійну пізнавальну діяльність) можуть бути ігри, метою яких є стимулювання у дітей потреби в оригінальних висловлюваннях.

Прикладом такої гри є гра «Аукціон» (інтегрований курс «Мистецтво», 1 клас, тема друга: «Мистецтво – чарівне вікно у світ»)

Лот № 1 Музичні слова

Вчитель: Назвіть слова, які, на ваш погляд, мають відношення до музики.

Учні: Фортепіано.

- Пісня

- Мелодія

Вчитель: Мелодія..... мелодія – раз!

Учні: Танок

Вчитель: Танок – раз! Танок – два! Хто може продовжити?

Вчитель: Переможцем стане той, хто скаже своє слово останнім. Слова повторювати не можна.

Лот № 2 Без чого не буває музики?

- Без музикантів!
- Без музичних інструментів!
- Без композитора!

Вчитель: Хто продовжить?

Лот № 3 Згадайте пісні, в яких є однойменне слово, наприклад, «пісня».

- Нумо, пісню заспівай веселий вітер.....
- І сонечко сміється, і пісеньку співаємо...

Такі ігри-завдання мають елемент змагання, але саме він стимулює учня якнайшвидше знайти потрібне слово, не повторюючи свого товариша. Ці завдання передбачають використання проблемно-діалогічних методів навчання, бо в процесі гри діти не тільки висловлюють свої думки, а й намагаються довести свою точку зору (наприклад, діалог про те, яке значення мають музичні інструменти в процесі створення музики або роль композитора в ньому). Така можливість надається дітям в процесі використання вчителем інтерактивних методів та прийомів навчання основною функцією яких є ініціювання в учнів пізнання світу (мистецтва) та організацію спільної діяльності вчителя та учня у пошуку невідомого, в ході якої здійснюється трансляція між ними культурних цінностей. Таким чином, на цьому етапі роботи реалізуються перша та друга педагогічні умови формування творчого мислення учнів – стимулювання творчої активності за допомогою поєднання традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання та формування позитивної мотивації учнів до творчої діяльності.

У наступному завданні (інтегрований курс «Мистецтво», 1 клас, тема друга: «Мистецтво – чарівне вікно у світ») ми поєднували емоційно-почуттєвий зміст образів з можливістю створення оригінального продукту на основі попередніх знань дітей, власного життєвого досвіду або інтуїції.

Вчитель: Давайте разом домалюємо корабель, на якому ми маємо плисти по океану Почуттів. Чого, на ваш погляд, йому не вистачає? Якими прапорцями його прикрасимо? Яке сонечко намалюємо на вітрилі?

Малюнки до цього завдання див. у *Додатку Д*.

У процесі виконання завдань на пізнавально-стимулюючому етапі формувального експерименту особливе значення ми приділяли особливостям міжособистісної взаємодії учнів між собою та учнів з учителем. В результаті спостережень ми виділили такі особливості емоційної взаємодії учнів як:

- здатність до самоаналізу;
- готовність ділитися речами та ідеями;
- наполегливість у виконанні завдання;
- незалежність у мисленні та поведінці;
- почуття гумору;

Завдання пізнавально-стимулюючого етапу формувального експерименту були спрямовані на формування в учнів музично-інтонаційного словника, розвиток якого створює основу для прояву здатності до взаємозв'язку окремих розрізнених музичних вражень у цілісну картину музичного мистецтва й

творчого прояву дитини в музиці. Тому наступний, *інформаційно-накопичувальний етап* формувального експерименту передбачав процес активного використання накопиченого інтонаційного досвіду для власної музичної творчості учнів. На цьому етапі здійснювався подальший розвиток творчої активності учнів у процесі виконання завдань, що вимагали від дітей створення найоригінальнішого варіанту. Робота починалася із прослуховування музичних творів та виділення в них тематичних елементів (інтонацій) з метою поповнення їх «запасу». Встановлено, що розвинене мислення людини характеризується здатністю утворення змістових абстракцій, які допомагають відтворювати цілісність явища, процесу або предмета. Психологи давно наполягають на можливо більш ранньому розвитку в школярів здатності до утворення змістовних узагальнень, що відображають такі сторони, властивості й стани предмета, які самі по собі мають самостійність. Це дозволяє в стислому вигляді охоплювати різноманіття предметів, зводити їх у певні класи, а потім оперувати ними. У музичному мистецтві роль змістовної абстракції, що має певну самостійність й цілісність та дозволяє здійснювати вищеописані розумові операції виконує *інтонація*. Під інтонацією тут ми маємо на увазі певний музичний фрагмент або мелодійний зворот, що несе смислове навантаження музичного твору, є вираженням художнього образу твору та легко запам'ятовується. Саме інтонаційний підхід видатний педагог-музикант Д. Кабале вський поклав в основу своєї програми з музики, наголошуючи на її відповідності всім вимогам, що пред'являються до граничної абстракції та стає тією поворотною крапкою, з якої в програмі починається сходження від абстрактного до конкретного і до цілого на новому рівні. Н. Гродзенська пропонувала використовувати метод музичних колекцій, який сприяє накопиченню музично-слухових вражень, формуванню вміння спостерігати, запам'ятовувати, узагальнювати, а також метод співу фрагментів з творів, призначених для слухання [129, с. 11].

У процесі нашої експериментальної роботи на кожному уроці протягом навчального року учням пропонувалося прослухати музичні твори, як то: Л. Бетховен «Сурок», П. Чайковський «Вальс» із балету «Спляча красуня», Е. Гріг «Ранок», П. Чайковський п'єси з Дитячого альбому, Р. Шуман «Солдатський марш», Я. Степовий «Сорока-ворона», українські народні пісні «Зайчик та лисичка», «Коляда», «Дударик», «Ой за гаєм, гаєм») та проспівати мелодію-інтонацію (мелодичний зворот, що легко запам'ятовується) з цих творів. Для зручності співу тональність більшості фрагментів приводилася у відповідність із діапазоном дитячих голосів. Вчитель звертав увагу учнів на те, що інтонацію треба не просто проспівати, а за допомогою виразних засобів передати відповідний характер, що закладений композитором. Така робота проводилася на уроках систематично, що стало природним для дітей та дозволяло в подальшому залишатися не тільки на вербальному рівні, але й наспівувати окремі інтонації для більш точного та аргументованого вираження своїх думок і почуттів.

Наводимо приклади завдань, метою яких є створення оригінальних імпровізацій на основі «запасу» інтонацій з музичних творів.

”Музичне привітання”.

Завдання 1. Вчитель: Ми з Вами завжди починали урок з музичного привітання (діти згадують мелодійні звороти привітань). А тепер давайте привітаємось з вами, використовуючи мелодію музичного твору, що звучала на минулих уроках Я. Степовий «Сорока-ворона» (Додаток Ж).

Незважаючи на те, що треба було придумати своє привітання на запропоновану мелодію, діти проявляли творчий елемент, імпровізаційно підбираючи слова, виходячи із об'єму музичної фрази, її ритму та метру. Приклади музичних імпровізацій школярів, що можна віднести до креативного рівня сформованості творчого мислення, подані у Додатку Ж 1; до репродуктивно-активного рівня – у додатку Ж 2 та до репродуктивно-пасивного рівня – у додатку Ж 3.

Завдання 2. Продовжіть почате вчителем привітання на запропоновану мелодію-інтонацію (українська народна пісня «Ой за гаєм, гаєм»). Намагайтесь придумати своє неповторне, оригінальне привітання.

Завдання 3. Складіть кожний своє привітання, використовуючи знайомі інтонації з музичних творів, які ми з вами слухали та співали. У Додатку 3 надаються приклади музичних імпровізацій учнів з використанням тематичних інтонацій української народної пісні Зайчик і лисичка. Приклади, що відносимо до репродуктивно-пасивного рівня сформованості творчого мислення знаходяться у Додатку 3.3, до репродуктивно-активного рівня у Додатку 3.2 та до креативного - у Додатку 3.1.

Аналізуючи дитячі імпровізації, ми звернули увагу на те, що учні використовували для створення найоригінальнішого варіанту великий арсенал виразних засобів (ритм, лад, штрих, варіативність мелодії тощо). Завдяки стимулюванню з боку вчителя склали власний віршований текст до своєї імпровізації. Так, музичні імпровізації, які ми віднесли до **креативного рівня** сформованості творчого мислення виконані учнями, у яких спостерігалось позитивне відношення до творчого завдання, бажання його виконувати та стійкий пізнавальний інтерес. Ці діти проявляли достатню розумову активність, були здатні здійснювати перенос знань та вмінь у нові ситуації. Вокальні імпровізації цих учнів відрізнялися багатством засобів музичної виразності, завдяки використанню яких діти мали можливість варіювати даний зразок та тему-інтонацію. В їх імпровізаціях зустрічався, наприклад, пунктирний ритм, якого немає в запропонованому зразку, незначне варіювання самої мелодії, якщо цього потребував новий текст привітання, самостійно вигаданий віршований текст тощо. Деякі з учнів навіть змінювали у своїх імпровізаціях ладове забарвлення привітання (з мінору на мажор).

В учнів, імпровізації яких можна віднести до **репродуктивно-активного рівня** сформованості творчого мислення, потреба у виконанні подібних завдань проявлялася нечасто. Пізнавальний інтерес непостійний та ситуативний. Ці учні позитивно відносилися до завдань нестандартного характеру, їх виконання носило характер частково-самостійний, їм необхідна була допомога вчителя. В залежності від ситуації діти проявляли бажання знаходити нові способи або перетворювати вже відомі, пропонували свої ідеї. Імпровізації таких учнів мало відрізнялися від зразка, вони намагалися дотримуватися основної теми-інтонації,

але можуть варіювати ритмічний малюнок в залежності від тексту. За умови сильної мотивації (наприклад, мотивації схвалення) учні придумували власний текст привітання.

Реципієнти, імпровізації яких ми відносили до *репродуктивно-пасивного рівня* сформованості творчого мислення, не прагнули до самостійного оригінального виконання робіт творчого характеру, не проявляли високої розумової активності, схильні до репродуктивної діяльності, відсутній перенос знань та вмінь у нові ситуації. Імпровізації цих дітей повторювали вокальні привітання, що використовував учитель на початку кожного уроку або не відрізнялися від запропонованого зразка.

Завдання 4. Озвучте музичне завершення уроку, беручи за основу інтонацію української народної пісні «Коляда», з якою щойно ознайомилися на уроці.

Якщо на початковому етапі експерименту творчі прояви дітей були лише результатом стимулювання їх пізнавального інтересу та активності з боку вчителя, то в подальшому творча діяльність учнів носила більш свідомий характер та виражалась у їх частково-самостійних пошукових діях з метою створення найоригінальнішого варіанту.

Ідея музичних привітань та завершень уроків музики не нова, але інтерпретація цієї ідеї через використання інтонаційно-слухового «багажу» школярів створювала певну емоційну атмосферу, нагадуючи найбільш яскраві моменти попередніх уроків. Вищезазначені завдання дозволили активізувати музично-інтонаційний словник школярів та стимулювати учнів до створення оригінальних композицій, на основі отриманих знань.

В процесі виконання творчих завдань на цьому етапі експерименту на отримання очікуваних результатів вплинуло застосування *методу створення ситуацій успіху*. Він виражався: у наданні можливості дітям вільно спілкуватися між собою (діалоги, дискусії) в процесі роботи (підтримка комунікативної активності); активно демонструвати вчителю та однокласникам продукти своєї творчості (емоційна розкутість); у когнітивних проявах творчості учнів: гнучкість мислення, критичність, гумор; продовження взаємодії за межами навчальної ситуації; можливість повідомити вчителю про особистісно значущі події, про свої спостереження та переживання; інтерес до творчих проявів однокласників (тиша та увага в класі під час виступів учнів, прояв радості у випадку творчих вдач інших школярів).

Формуючи навички імпровізацій в різних видах виконавської музичної діяльності, ми пропонували учням різноманітні завдання на активізацію знань про виразні засоби того чи іншого виду мистецтва, стимулюючи їх до самостійного творення.

Так, нами пропонувалось завдання «Інопланетяни» (інтегрований курс Мистецтво, 1 клас, тема розділу - «Краса рідної землі», тема уроку – «Наші молодші друзі на Землі») [104].

Вчитель пропонує учням уявити, що на Землю завітали інопланетні істоти для встановлення контактів із землянами. Сусіди по парті розподіляються на землян та інопланетян і пробують порозумітися за допомогою жестів, міміки та

звуків (“мичання”). Основна умова – не можна вимовляти слова, адже інопланетні гості не розуміють нашої мови. Поспілкувавшись таким чином, учні мінялися ролями і сценарій повторювався.

В результаті спостереження за діями учнів ми діагностували прояв творчої ініціативи у дітей в процесі виконання завдання. Нестандартний його зміст викликав в учнів бажання діяти також нестандартно та оригінально. Школярі, дії яких можна віднести до креативного рівня сформованості творчого мислення, відрізнялися більш розвиненими формами імпрровізацій (звукових, пантомімічних тощо); вільним переносом своїх дій у нову ситуацію, переключенням з однієї ролі на іншу (гнучкість мислення); яскравим проявом акторських здібностей; самостійним моделюванням ігрової ситуації. Імпрровізації учнів включали в себе прийоми пластичного інтонування, виразної пантоміми, мімічних вправ.

Інший варіант творчого завдання «Імітація голосів» (інтегрований курс «Мистецтво», 1 клас, тема розділу - «Про що розповідав вітерець», тема уроку – «Образи в настроях») [104].

Варіант 1. Передати голосом звуки тієї чи іншої тварини або звуки природи

Вітер в наш ліс пісню приніс..... (діти: «шшш-шшшш-шшшш»)

Пісню пролаяв мисливський пес (тяв-тяв-тяв)

Вовчик цю пісню завив на узліссі (у-у-у-у-у-у)

Дружно проквакали жаби цю пісню (ква-ква-ква)

Бик нашу пісню, як ми промичав (му-у-у-у-у)

Рись промуркотала (мур-мур) сом промовчав (послухати тишу)

Філін прогукав (ух-ух) уж прошипів (ш-шш-ш)

А соловій пісню заголосив (тіу-тіу-тьох).

Варіант 2. Передати голосом різний настрій тварин (котик захворів, котик видужав; цуценя плаче, цуценя радіє тощо).

В процесі виконання цього завдання ми спостерігали у школярів інтенсивний емоційний тон відчуттів і ситуативних емоцій, а також повноцінне виявлення емоцій творчості: здивування і подиву, впевненості і сумніву, радості тощо. Творча активність виражалась ззовні у створенні ситуацій за уявою, причому жодна з ситуацій не повторювалась, що свідчить про високий рівень розвитку творчої уяви учнів початкових класів. В процесі спостереження ми також помітили у дітей бажання самостійно знаходити адекватні ситуації та виразно-зображувальні засоби для відтворення різних художніх образів.

У наступному завданні ми поєднували звукові та пантомімічні імпрровізації з можливістю їх образотворчого втілення. Наприклад, завдання «Хор комах» (інтегрований курс «Мистецтво», 2 клас, тема третя – «Бринить природи мова кольорова»)

Вчитель: У звуковій картині весни неможливо обійтися без комах. В зеленій траві заметушилися жуки, задзижчали бджоли, зашаруділи джмелі (слухають в аудіозапису фрагменти «голосів» комах та наступні музичні твори: О. Тилічесвої «Метелики», Н. Торопової «Бджілка», М. Шука «Дзи-дзи-дзи дзижчить жучок», С. Слонімського «Коник»). Давайте пограємо зі звуками, наслідуючи комах (жжж-ж-жж, ззз-зззз). Дзижчати та дзвеніти можна високо і низько. Змінюючи

положення губ ми отримували різні ефекти.

Запишіть на листі ватману різнокольоровими фломастерами музику комах.

Далі учням пропонувалося створити неповторну пісню комахи, малюючи в повітрі «мелодію» своєї пісні (рис. 3.2).

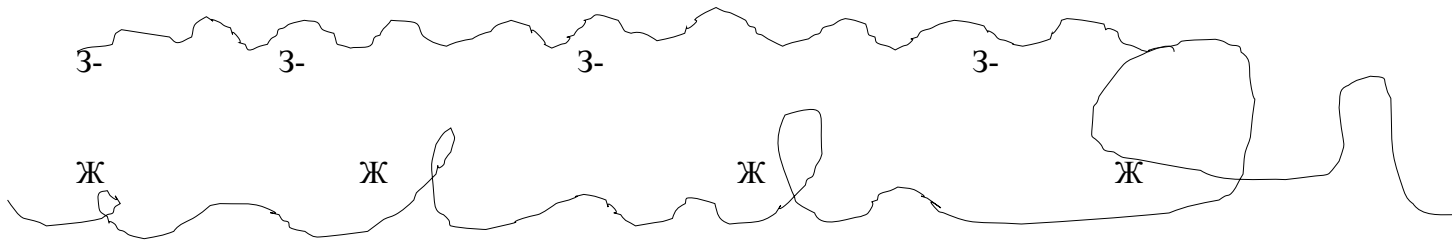


Рис. 3.2 Графічне зображення мелодії

Інший **варіант** цього завдання - графічне зображення музики М. Римського-Корсакова «Політ джмеля». В процесі прослуховування твору вчитель не дає ніяких пояснень щодо змісту музичного твору, а спрямовує увагу дітей безпосередньо на характер музики, на її рух у просторі.

На цьому етапі експериментальної роботи ми використовували *метод створення однорідних та синтетичних мистецьких композицій (імпровацій)*, який стимулював дітей до використання засобів виразності різних видів мистецтв: музики, образотворчого мистецтва, елементів хореографії (пластична пантоміма), створення оригінальних композицій. В результаті спостереження ми констатували позитивні зміни, які відбувалися в учнів експериментальної групи – прагнення до самостійної творчої діяльності, варіативність образного втілення мистецьких засобів, що стимулювали прояв здатності переносити властивості одного об'єкта на інший (гнучкість), оригінальність, уяву, усвідомлення синтезного змісту мистецьких явищ тощо.

Демонстрація вищезазначених якостей мислення на цьому етапі експерименту відбувалась також у ході виконання завдання «Музичні переклички», в якому дітям пропонувалось створити різні варіанти музичних відповідей на фрази з лічилок та віршиків, намагаючись не повторювати своїх друзів по класу. У розпорядженні учнів знаходились музичні інструменти (фортепіано, віброфон, трикутник, сопілка, дерев'яні ложки тощо), які вони мали можливість використовувати у своїй творчій роботі. Наприклад:

Вчитель: Раз, два, три, чотири, п'ять!

Учень: П'ять горобчиків летять.

Вчитель: П'ять горобчиків летять.

Учень: Раз, два, три, чотири, п'ять!

Вчитель: Раз, два –

Учень: дерева

Вчитель: три, чотири –

Учень: вийшли звіри,

Вчитель: п'ять, шість –

Учень: падолист,

Вчитель: сім, вісім –

Учень: птахи в лісі,

Вчитель: дев'ять, десять –

Учень: це сунички підвели червоні личка.

(див. додатки К, К1)

Варіант 2. Створіть мелодію свого імені, прізвища, імені мами, тата, своєї адреси.

Після створення найпростіших імпровізацій вчитель поглиблює творчу діяльність школярів, вводячи до змісту уроків більш складні завдання, що вимагають від дітей активної авторської позиції у створенні художніх образів.

Завдання «Музична загадка» (інтегрований курс «Мистецтво», 3 клас, тема перша – «Мистецькі мандри казкових персонажів»)

З набору карток, на яких зображена певна дія чи казковий персонаж, вчитель вибирає одну і пропонує комусь із учнів створити музичний образ або музичну розповідь. Після виконання школярем цього завдання інші учасники висувають власні версії стосовно того, що саме було змістом малюнку.

Це завдання давало можливість учням проявити гнучкість мислення та задіяти власну уяву і фантазію. Спостереження показали, що в учнів як контрольних так і експериментальних груп існує потреба у виразі (об'єктивації) емоційного змісту свого внутрішнього світу. Ступінь прояву їх комунікативних здібностей в процесі творчої роботи на початку експерименту в середньому була однаковою. Але проміжний зріз показав різницю у комунікативних проявах учнів контрольних та експериментальних груп, де останні продемонстрували більшу свободу та амплітуду комунікативних емоційних реакцій, вони були більш розкуті та залучені до творчого процесу.

Завдання, що органічно впліталися в тематику уроку, дали змогу нам спостерігати поступову зміну мотивів діяльності молодших школярів. Так, потреба в творчості та самовираженні непомітно для самих учнів стала основною. Організація творчої діяльності учнів в мистецькій сфері за допомогою розроблених умов та методів роботи спрямували творчі зусилля школярів, що виражались в подоланні труднощів, шаблонів, стереотипів в процесі виконання завдань; образності та евристичності мислення; рефлексії; здібності порівнювати, аналізувати, оцінювати; оригінальності, кмітливості, винахідливості тощо.

Пропонуємо фрагмент уроку (інтегрований курс «Мистецтво», 3 клас, тема IV - «Краса людської духовності»), де творчі завдання пізнавального характеру допомагали формувати імпровізаційні здібності учнів та стимулювали до творчої інтерпретації образу.

Варіант 1.

Вчитель: Діти, згадайте казку Інни Волосевич «Про Хлопчика, який не вмів робити нічого корисного», з якою ми познайомилися на позакласному читанні (Додаток Л). Як ви можете охарактеризувати головного героя казки? Який в нього характер? Вискажіть своє відношення до Хлопчика. Який його вчинок вам найбільш сподобався?

Учень: Хлопчик був дуже веселий, бо любив грати в футбол, малювати і займатися різними справами.

Учень: Він був дуже добрий, бо спас маленьку медузу.

(разом із вчителем згадують найяскравіші моменти казки)

Вчитель: Діти, ви звернули увагу на те, що в казці у Хлопчика немає імені. Придумайте ім'я Хлопчику та створіть мелодію його імені (діти із задоволенням виконують вже відоме їм завдання і намагаються створити найоригінальнішу мелодію).

Вчитель: Діти, послухайте музику і подумайте – які моменти казки вона відображає (Д. Кабалевський Упертий братик, В. Агафонников Забіяка, Л. Кершнер Веселий хлопець, Д. Чупатов Розмова з дідусем, І. Королькова Дrajнилка, К. Михайлов Прогулянка, О. Тилічєєва Рибки). (Дітям не повідомляється назва музичного твору)

Учень: Ось Хлопчик стрибає на одній ніжці....

Учень: Це Нудна Дівчина в Окулярах карає своїх ляльок.....

Учень: Хлопчик дивиться на морські хвилі і йому сумно...

Вчитель: Отже кожний музичний твір викликає у вас певні почуття та відображає певний образ. Що вам нагадує музика, яку ви прослухали?

Учні: Нагадує хвилини, коли було весело (сумно, тривожно, спокійно, задумливо).

Вчитель: На аркуші паперу, що розділений на 4 частини, в кожній частині за допомогою кольору (кольорової плями) та форми (без конкретного зображення) треба передати чотири види настрою: «Мені весело», «Мені сумно», «Мені спокійно», «Мені тривожно». Згадайте моменти свого життя, коли вам було весело або сумно (роботи учнів до цього завдання надані у **Додатку М**). Для отримання більш якісного результату учням було запропоновано це завдання закінчити вдома.

Вчитель: Діти, а тепер подумайте і скажіть, яку мелодію міг би заспівати ваш Хлопчик?

Завдання на імпровізацію. Створіть пісню Хлопчика голосом або на інструменті

Під час виконання завдання учні прослуховують імпровізації один одного, збагачуючи інтонаційно-образний досвід та «багаж» інтонацій-тем.

Варіант 2 передбачає урок за вищезазначеною тематикою, але включає в себе перегляд мультфільму «Цветик-Семицветик» за казкою В. Катаєва (реж. М. Ценхоновський). Фрагмент уроку передбачає завдання на творчу уяву дітей, типу: «Які б бажання ви замовили квітці, якщо б ви були головною героїнею казки?», «Що могло статися, якщо б останнє бажання дівчинки було іншим?»; створіть музичний діалог. Учні висувають власну інтерпретацію щодо сюжету мультфільму.

Отже, як показали наші спостереження в умовах імпровізації діти можуть найбільш повно розкрити свої творчі можливості, з'єднати в єдиний процес здібності композитора й виконавця. При цьому важливий не тільки результат (складена мелодія, інтонація тощо), але й сам процес діяльності, в якому розвивається й формується творче мислення особистості. Мелодія, що народжується в процесі імпровізації, результат взаємодії емоційно-образної й інтонаційної сфер творчого процесу. Інтонація є найважливішою властивістю музики, що відображає її функціональність і процесуальну природу, разом з тим, це важливий компонент людської мови. Зв'язок музичного мистецтва й літератури

лежить в основі мелодизації віршованих текстів і музичних діалогів, які ми застосували в своїй практичній роботі. *Методичні прийоми вказаного етапу* носять проблемно-пошуковий характер та передбачають форму імпровізації у вигляді питання-відповіді, розгортання й завершення мелодійних оборотів і мелодизація віршованого тексту; творче інсценування в ігровій діяльності та рольові музичні діалоги. Цінність цих прийомів полягає в тому, що в музично-продуктивній діяльності прийом підказки у формі питання дає можливість повідомити частину знань дітям у вигляді ілюстрації питання. Цей прийом особливо ефективний на початкових етапах навчання, коли пошуки безуспішні й дитина не може прийти до бажаного результату. У цьому випадку питання-підказка допомагає їй знайти мелодійну інтонацію й продовжити її. Основні принципи реалізації таких прийомів: поетапне ускладнення, проблемність, доступність для самостійного знаходження відповіді. Творча діяльність у формі питання-відповідь характерна для музичних діалогів, розгортання мелодійних оборотів, мелодизації віршів. Особливо успішно проходить вокальна імпровізація за допомогою зазначеного прийому на народний віршований текст або дитячий фольклор, які ми використовуємо в своїй роботі. В процесі створення імпровізацій, ми не тільки фіксували результати, але й знайомили дітей з найбільш характерними засобами музичної виразності (мелодія, ритм, динаміка, темп тощо). Знання при цьому здобуваються не шляхом тренування або дидактичного методу пояснення, а шляхом самостійного пошуку необхідних засобів для розкриття емоційного образу в процесі імпровізації. Самостійно знайдені учнями засоби виразності для втілення своєї імпровізації трансформуються в опорні знання та втілюють музичний образ.

Особливого значення на цьому етапі і конкретно в останньому фрагменті інтегрованого уроку набуває використання *прийому самоідентифікації* з іншою особистістю. Предметом такої особистісної самоідентифікації школяра є усвідомлення та виокремлення характерних рис та якостей свого неповторного «Я». Актуальність використання цього прийому в процесі формування творчого мислення полягає в його співвідношенні з процесом самопізнання дитини, в результаті чого відбувається осмислення своїх духовних якостей та формування оцінних характеристик, що складаються у певну самооцінку дитиною самої себе.

Технологія інтегрованого уроку дозволяє в процесі обговорення зіставляти, порівнювати, знаходити загальне та відмінне у різних видах мистецтва. Це навчає дітей мислити категоріями та мовою мистецтва. Як зазначає відомий педагог-музикант В. Ражніков «особистість принципово неможливо сформувати прагматичним, нехудожнім навчальним предметом. Фізика, математика, географія або екологія будуються на знаннях, що по своїй природі є вузько специфічними, і ... зовсім байдужі до світогляду людини, до її честі й совісті. Але особистості важливе розуміння - переконаність у добромисності до неї інших людей і природи, розсуд свого місця у світі, в органічній системі людини як цілому. Все це є реально в мистецтві» [147]. Нарешті, технологія інтегрованого уроку дає можливість в процесі уроку бути задіяними як лівому – логічному так і правому творчому півкулям головного мозку, завдяки яким дитина сприймає оточуюче середовище, яке саме по собі є інтегрованим. Таким чином, і завдання,

що пропонуються школярам на інтегрованих уроках повинні містити як логічну інформацію так і її творчу складову. Отже, реалізація запропонованої педагогічної умови - використання педагогічних можливостей інтеграції мистецтв у навчально-виховному процесі вимагає спеціальної підготовки педагога та передбачає активну діяльність різних видів художнього мислення, уяви, інтуїції та фантазії учнів, в результаті чого відбувається перенос знань і уявлень з одного виду діяльності на іншій, злиття різних видів художнього мислення й народження нового індивідуального образу. Тим самим відбувається пізнання, усвідомлення, осмислення й переосмислення того, що відбувається. Така система навчання створює сприятливий ґрунт для формування творчих якостей мислення дитини.

Наводимо приклад фрагменту уроку (інтегрований курс «Мистецтво», 4 клас, тема І - «Мій мальовничий світанковий край»), що має на меті усвідомлення школярами поняття – «орнамент».

Вчитель: Діти, на уроці позакласного читання ми з вами читали та інсценували казку «Рукавичка». Згадаймо сюжет казки. На сюжет яких казок схожий сюжет «Рукавички»? Чому?

Діти: «Колобок», «Ріпка», «Котик і півник». Бо в цих казках дії та фрази героїв повторюються (згадують сюжетні моменти казок).

Вчитель: Діти, давайте послухаємо разом музичні твори і подумаємо – як побудована мелодія в них? Що в неї особливого?

(слухають українські народні пісні «Щедрик, щедрик, щедрівочка», «Ой є в лісі калина», тема Кішки з симфонічної казки Прокоф'єва «Петя і вовк», укр. народна пісня «Вийди, вийди сонечко», В. Косенко «Дощик», Золоті рибки з балету «Коник-Горбоконики» Р. Щедріна)

Діти: В цих творах мелодія повторюється як дії героїв з казок (пропоную прохлопати або протопати ритмічний малюнок).

Завдання. Скласти ритмічну композицію з простих геометричних форм, що подані на картках (трикутник, коло, зірка) до музичного твору «Щедрик, щедрик, щедрівочка».

Вчитель: Чи повторюється в цій пісні тема-інтонація?

Діти: Повторюється 4 рази.

(складають ритмічну композицію)

▲ ▲ ▲ ▲ або ● ● ● ● або ☆ ☆ ☆ ☆

також до музичного твору «Вийди, вийди сонечко»

▲ ▲ ▲ ●

«Ой є в лісі калина»

▲ ▲ ● ☆

Вчитель: Давайте згідно ваших схем-композицій проспівасмо пісні, в яких найбільш яскраво виражена ритмічна повторюваність звуків (інтонацій).

Вчитель: Отже ми з вами визначили, що певні музичні інтонації, мотиви, сюжети в літературних творах, а також певні фігури або візерунки в образотворчому

мистецтві можуть повторюватися тобто будуватися на ритмічному сполученні елементів. Таке сполучення називається «орнаментом». Найчастіше орнамент зустрічається в образотворчому мистецтві, у музиці він виражений за допомогою ритму. Раніше наші предки за допомогою орнаменту та зображень, що в ньому застосовуються, могли повідати про події давнини. Давайте подумаємо, які засоби виразності в різних видах мистецтва є умовними позначеннями для створення орнаменту?

Діти: В образотворчому мистецтві – це колір і форма. В літературі – дії персонажів та їх фрази. В музиці – теми-інтонації, ритм.

Творче завдання «Орнамент у казці».

Зобразити у вигляді орнаменту казку «Колобок» або «Кіт, дрозд, півень та лисиця» (або іншу за бажанням дітей). Учням треба придумати свої знаки для героїв казки і за допомогою їх переказати твір на бумазі за допомогою фломастера або аплікації. Задача учнів – створити найоригінальніший орнамент, не схожий на інші. В цьому завданні учні проявили творчу уяву та змогли якнайоригінальніше ототожнити героїв казки із символами.

В процесі проведення другого етапу експериментальної роботи ми спостерігали за якістю і темпом формування творчого мислення учнів. В ході роботи ми помітили значне підвищення інтересу дітей до мистецтва та до творчої діяльності. Систематичне включення до змісту уроку творчих завдань проблемно-пошукового характеру, створення сприятливого психологічного клімату та атмосфери захопленості, внутрішнього комфорту та розкнутості значно підвищило мотивацію дітей до творчості. Творча діяльність поступово стала визначальною як у навчальній діяльності так і у дозвільневій (заняття у гуртках, студіях художньо-естетичного спрямування). Тобто, ми помітили, що, виходячи за межі навчальних занять, творчість стає стабільною якісною характеристикою особистості учнів. Прагнення мислити творчо та використовувати цю здатність у різних формах і видах діяльності є показником підвищення загальної культури учнів. Постійне знаходження дитини в атмосфері творчості стимулює прагнення зробити щось нове, своє, краще.

В процесі роботи виникли певні труднощі з учнями, що мають «незадовільні» вокальні дані або слабку координацію слуху з голосом. Невпевненість у своїх здібностях гальмувала процес формування в них навичок творчої діяльності. Ефективним у такій ситуації поряд із вищезазначеними методами та прийомами роботи став *метод вокальних імпровізацій*. В процесі його використання учні стають більш розкнутішими, їм не треба наслідувати спів інших. Створюючи власну мелодію, дитина не боїться проспівати її не вірно й продемонструвати, тим самим, свої недоліки.

Як показало наше дослідження, специфіка мистецько-творчої діяльності полягає в тому, що в її процесі можна не тільки фіксувати результати імпровізацій, але й знайомити дітей з найбільш характерними і важливими засобами музичної виразності. Музичні знання при цьому здобуваються не шляхом тренування й дидактичного методу пояснення, а шляхом самостійного пошуку необхідних засобів для розкриття емоційного образу в процесі імпровізацій й аналізу типових прийомів музичної виразності. Вони фокусуються

в нові знання про музику, стають більш доступними, краще сприймаються та запам'ятовуються дітьми. Знайдені самостійним шляхом засоби виразності, трансформуючись в опорні знання, втілюють цілісну музичну думку й разом з тим є відносно самостійно засвоєними музично-теоретичними поняттями.

Досягнення певних результатів у процесі експериментальної роботи на другому етапі, накопичення досвіду творчої діяльності дозволило перейти до наступного, творчо-самостійного етапу дослідження. В ході його реалізації основне наше завдання полягало: на основі здобутих художніх вражень (музичних, літературних, образотворчих, пластичних тощо), знань та навичок, засвоєних на попередніх етапах, стимулювати потребу у самостійному творенні, приділяючи увагу формуванню більш складних компонентів творчого мислення - гнучкості та уяви.

Пропонуємо серію фрагментів уроку (інтегрований курс «Мистецтво», 3 клас, тема I - «Мистецькі мандри казкових персонажів»), що має на меті ознайомлення учнів з поняттям образ, завдання, в якому стимулювали учнів до прояву гнучкості мислення та уяви. У фрагменті використовувались інтерактивні та евристичні методи навчання.

Вчитель: Діти, давайте пофантазуємо. Що таке храм мистецтва, яким ви його собі уявляєте? З чого він може складатися?

Діти: Це великий палац, де живе музика.

Вчитель: Тільки музика живе у вашому палаці? Які ще види мистецтва там співмешкають? Подивіться на малюнки-пиктограми, символи мистецтва. Визначте, в якому малюнку живе музика? (див. рис.3.3).

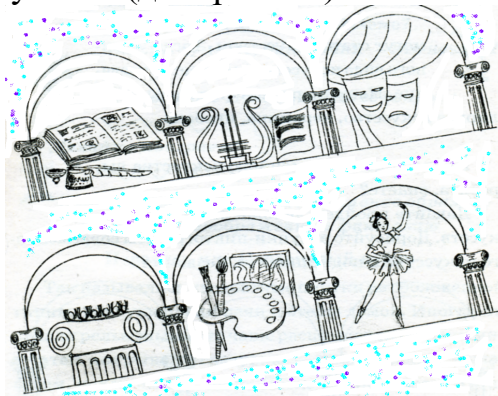


Рис. 3.3 Малюнки-пиктограми символів мистецтв

Вчитель: Підпишіть назви над малюнками (в півмісяці арки). Опишіть ваші враження від зустрічі з кожним із видів мистецтв.

Вчитель (*узагальнює*): Отже, мистецтво – це те, що дарує нам красу. Мистецтво створює людина. Воно завжди індивідуальне, оригінальне та неповторне.

Мистецтво музики має давнє походження. З появою у древніх людей розмовної мови з'явилися і перші музичні звуки. Люди завжди прислухалися до звуків природи й намагалися використати їх у своєму мистецтві. Давайте спробуємо з вами відтворити звуки природи.

Учні: Спів птахів, дзюрчання струмочка, шум вітру, лісу, потріскування морозу...

Гра «Хвилина уваги» **Варіант 1.** Дітям пропонується закрити очі і протягом 1

хвилини слухати звуки, які їх оточують. Відкрити очі й перелічити все, що вдалось почути. Діти повинні згадати – в якій послідовності вони почули звуки.

Варіант 2. Діти слухають звуки протягом 1 хвилини. За сигналом вчителя переключають свою увагу: спочатку слухають звуки за вікном, далі - у кімнаті тощо.

Творче завдання.

Намалюйте звуки живої або неживої природи. Наприклад, крик ворони, спів синиці, шум машини, що віддаляється або наближається, кроки мами або тата тощо. Виразіть звук у малюнку за допомогою будь-якої форми та кольору, який, на вашу думку, максимально відображає потрібний звук.

Нами було помічено, що завдання, які пов'язані з найближчим оточенням, вимагають від учнів активізації знань та дій по їх перенесенню в нову ситуацію для вирішення більш складного завдання. Стимулом для такої діяльності служить проблемна ситуація, яку неможливо вирішити традиційним способом. Тому, ми переконались, наскільки нестандартно буде сформульований зміст завдання, настільки оригінальний продукт діяльності дитина отримає у кінцевому результаті. В процесі спостереження за учнями при виконанні завдань подібного типу ми констатували факт, що для отримання творчого результату діти використовували знання, одержані з різних джерел, завдяки вмінню узагальнювати та аналізувати інформацію.

Вчитель: Діти, музика створює свої картини за допомогою мелодійних звуків, які виражають та зображують певний образ. На минулих уроках ви створювали образи музичні або словесні. Аби дізнатися що ж таке образ давайте пограємо.

Гра «Райдуга» З кольорового паперу діти вирізають три кола: жовте, зелене та червоне.

Вчитель: Про що нам можуть сказати ці кольори?

Діти: Про те, що ці кольори дуже гарні та яскраві. Створюють гарний настрій.

Вчитель: Вірно. А якщо ці кола скласти в такому порядку? ● (червоний)

Діти: Вийшов світлофор. ● (жовтий)

Вчитель: Отже, таке сполучення кольору і форми створює ● (зелений)

в нашій свідомості образ – світлофор.

А тепер додамо до цих кіл ще декілька кольорових кружків та складемо їх у певному порядку. Наприклад: Червоний, Помаранчевий, Жовтий, Зелений, Блакитний, Синій, Фіолетовий.

Що вийшло? Семикольорне півколо

Із семи широких дуг

Запалала ярко

Райдужна арка!

Діти: Веселка (розфарбовують малюнок радуги).

Вчитель: Як бачите, кольори багато про що зможуть сказати, коли поєднуються між собою та перетворюються у картину-образ. Отже, в музиці – мелодійні звуки – це музичні кольори. Кожен такий звук сам по собі залишається лише красивим звуком і тільки разом, у гармонійному сполученні вони зможуть перетворитися в мелодію. Отже, подумайте і скажіть, що потрібно для того, щоб окремі звуки нам розповіли свою цікаву історію?

Діти: Треба звуки подружити між собою і скласти з них мелодію, як світлофор складається із певних кольорів потрібної форми.

Діти: А ще треба цю мелодію прослухати, проспівати або танцювати під неї.

Вчитель: Отже, звуки самі по собі нам повідомляють про різні речі, явища природи і т.і. А поєднання їх у чарівну музику, яка зображає, виражає або наслідує оточуючий світ, людей, їх характери дає нам можливість говорити про музичний образ. Ще багато засобів виразності допомагають його створювати. Це ритм, гармонія, динаміка, лад, регістр тощо. Давайте послухаємо музичні твори і кожен з вас уявить певний образ (звучать твори: П. Чайковський П'єси з Дитячого альбому, Е. Гріг Шествие гномов, П. Чайковський Пісня без слів, Ю. Щуровський Танок Баби-Яги, С. Прокоф'єв Казочка, П. Берлін Поросята крокують, Ю. Щуровський Чорний крук, Ю. Рожавська Кенгуру).

Творче завдання «Створити образ із плями» На аркуші паперу вчитель ставить пляму фарбою або чорнилом. Необхідно перетворити пляму в якусь тварину, птаха, людину, квітку, дерево або щось інше; з плямою, що вийшла, можна пограти, наприклад, обережно на неї подути (поки фарба не висохнула), і вона буде розливатися на папері в різні сторони залежно від того, в якому напрямку дуети (найоригінальніші роботи учнів до цього завдання знаходяться у **Додатку П**).

На відміну від звичайних навчальних завдань, такі завдання пов'язані не стільки із закріпленням матеріалу, скільки із проявом здатності школярів індивідуально виражати себе у творчій діяльності; на створення нового (у формі, слові, дії) тощо.

Вчитель: Кожне з мистецтв має свої виразні засоби – колір, форма, лінія, звук, слово тощо.

Творче завдання. Виразити слово «чарівність»: в кольорі, формі, лінії, звуці (опис звуку), у запаху, передача словесного образу (опис словами). На листі паперу, розділеному на шість частин, необхідно виразити за допомогою кольорових олівців (фломастерів, фарб – на вибір) своє емоційно-почуттєве відношення до слова «чарівність»; в 1-му квадраті необхідно за допомогою *кольору* (декількох кольорів) формально виразити «колір чарівності» (малюємо без конкретного зображення будь-чого – тільки кольором, різними кольорами); в 2-му квадраті за допомогою лінії (олівець, фломастер) показуємо, яка *форма* чарівності (замкнута лінія, що має якусь певну «чарівну» форму); в 3-му квадраті фломастером або олівцем малюємо чарівну *лінію*; в 4-му квадраті намагаємося описати (якщо писати не вміємо сказати вчителю або помічникові, і він запише) якого «смаку чарівність» (наприклад, якого смаку «чарівна цукерка»); в 5-му квадраті необхідно описати «чарівну музику»; в 6-ом квадраті потрібно описати словами, що таке «чарівність» (роботи учнів експериментальної групи до цього завдання подані у **Додатку Н**).

Опис абстрактного поняття («чарівність») та побудова художнього образу через абстрактне відтворення сукупності чуттєвих сприйняття за допомогою засобів виразності різних мистецтв забезпечує одночасний (синтетичний) їх вплив на розвиток інтегративних якостей сприйняття та мислення, оптимізацію навичок цілісного та динамічного охоплення явищ мистецтва з виходом за межі тільки

одного з його видів. Такі завдання спрямовані на усвідомлення учнями спорідненості та близькості образів в різних видах мистецтв; презентуючи оригінальний результат, новий матеріал школярі порівнюють із тими знаннями, які їм відомі, зіставляють їх, аналізують, дещо додають із відомого раніше, і ця активна розумова діяльність по узагальненню нового під впливом раніше відомого із суміжних дисциплін сприяє більш міцному засвоєнню програмного матеріалу. В процесі колективного розгляду дитячих робіт до вищезазначеного творчого завдання учні мали можливість поділитися один з одним почуттями, враженнями, думками про те, як пов'язане те, що вони відобразили у своїх малюнках, з їх внутрішнім світом, їх індивідуальністю. При цьому ми спостерігали велику увагу учнів до робіт однокласників.

Вчитель: Діти, послушайте який я склала вірш, коли розглядала ваші малюнки. Зімітуйте голосом звуки, які почуєте в ньому (читає).

Можна чути все на світі

Шелест листя, дощ і вітер.

«Гав!» собаки у дворі

Спів пташиний на зорі.

Шум кроків...

Ремонт забору...

М'яч в воротах...

Гул мотору...

Гілка стукнула в віконце,

Котик стрибає на сонці...

Плескають в долоні руки -

Я навчаюсь чути звуки.

У знайомій для дітей діяльності - вокальній імпровізації, учні почувають себе впевнено і на цьому етапі експериментальної роботи їм вже не потрібні вказівки вчителя щодо створення оригінального продукту, бо цей критерій їх творчої діяльності став для них необхідним. Також ми спостерігали повну самостійність в учнів у процесі виконання завдання.

Творче завдання «Намалюй пісню»

Учням пропонувалося згадати – які вони знають пісні та намалювати ту, яка найбільш відповідає їх настрою (малюнки дітей до цього завдання подані у **Додатку О**).

Творчі завдання, наведені в цьому фрагменті уроку, мають різні технічні можливості втілення художнього образу, оволодіння виразними засобами різних видів мистецтв формує навички невербального почуттєвого контакту з оточуючим світом.

Отже, формувальний експеримент показав, що особливістю роботи по формуванню творчого мислення учнів початкової школи є організація різних форм мистецької діяльності учнів. Творча діяльність специфічна тим, що нею можна управляти лише опосередковано, створюючи адекватні умови. Це пов'язано з тим, що значну роль у творчому мисленні відіграють підсвідомі процеси (установки, інтуїція, неусвідомлювані відчуття й думки). Активізації розумової діяльності сприяє оптимальне сполучення індивідуальних і колективних форм

навчальної роботи, в процесі якої учні стають і Виконавцями, і Слухачами, і Авторами-Творцями, що викликає динамічну зміну видів діяльності на уроці. Хід педагогічного експерименту показав, що групова форма роботи зі школярами має безсумнівні плюси: вона активізує творчу діяльність «лідерів» і в той же час створює умови для розкриття творчого потенціалу «слабких» учнів при умові створення на уроці доброзичливої творчої атмосфери та педагогічної підтримки з боку вчителя. Перевага колективної й групової форм обумовлена тим, що, по-перше, всі необхідні для творчості риси необов'язково сполучаються в одній людині. Саме група (колектив) дозволяє об'єднати знання, уміння, здібності кількох людей. По-друге, в умовах групового рішення творчого завдання, коли члени цієї групи можуть спостерігати один за одним, зростає ефективність знаходження побічного продукту, що розглядається Я. Пономарьовим як центральна ланка психологічного механізму творчості [144]. По-третє, колективний пошук сприяє підвищенню інтенсивності рефлексії, що грає важливу роль у процесі створення нового. В процесі рефлексії учень усвідомлює не тільки творчу діяльність як спосіб дії (принципи вирішення творчих завдань, умови, загальну логіку пошуку), але й себе у творчості (свої потреби, мотиви, можливості тощо), що дозволяє йому коригувати свій саморозвиток. Важливо формувати в школярів адекватну особистісну позицію з установкою на творчість, що припускає усвідомлення себе як відкривача нового, а виконувати діяльність як творчу, нешаблонну [170]. Інакше кажучи, учням потрібно нагадувати, що спосіб виконання творчого завдання не можна знайти в пам'яті, його можна «відкрити» за допомогою мислення, уяви, кмітливості.

В процесі експериментальної роботи всі методи, які ми використовували, сполучалися з установкою на особистісну ситуацію успіху, яка виражалась у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для творчої діяльності, що виключали примусове залучення школярів до вищезазначеної діяльності та інші прийоми авторитарної педагогіки. Заняття проводилися в атмосфері взаємної довіри, де педагог-експериментатор прагнув урахувати особистісні особливості та якості школярів, прийняти їх такими, які вони є, виражаючи віру в їхні творчі можливості.

Система творчих завдань, що поступово ускладнювалася, дозволила учням включатися в творчий процес, починаючи з вирішення елементарних проблем на основі застосування отриманих знань та творчого досвіду. Саме така система дозволила учням здійснити «м'який» перехід від елементарних проявів творчості до самостійних пошукових дій у мистецькій діяльності. Поряд із власним виконанням творчих завдань найяскравіші враження викликали у школярів демонстрація творчих робіт однокласників (імпровізацій, малюнків тощо). За нашими спостереженнями, їх спільне обговорення розвивало не тільки спільні якості особистості, але й сприяло зміцненню колективних стосунків.

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

В процесі проведення експерименту нами були зроблені контрольні зрізи для виявлення ефективності теоретичних положень розробленої методики. Порівняння результатів проводилося на основі отриманих даних відповідно до виділених раніше критеріїв і рівнів сформованості творчого мислення учнів початкової школи: емоційно-мотиваційного, інтелектуального та креативного.

В процесі початкового зрізу необхідним завданням було виявлення динаміки пізнавальної мотивації в учнів експериментальних груп у порівнянні з контрольними.

Використовувались наступні способи здійснення моніторингу:

- спостереження за ходом проведення уроків і аналіз результативності традиційно побудованих уроків музики, образотворчого мистецтва або інтегрованого курсу «Мистецтво» в початкових класах загальноосвітніх шкіл і уроків, проведених автором дослідження та вчителями, згідно розробленої методики;
- бесіда, анкетування, інтерв'ювання з метою отримання інформації на основі аналізу відповідей респондентів на спеціально підібрані питання та спостереження за практичною діяльністю дітей на уроках. Ці методи дозволили нам визначити структуру й рівень сформованості творчих мотивів учнів у мистецькій діяльності, особливості їх спрямованості;
- аналіз результатів творчої діяльності учнів початкової школи на основі тестування з метою збору даних про рівень сформованості творчого мислення.

Вже початковий зріз показав позитивні зміни в мотивації творчої діяльності учнів. Більшість дітей відчула потребу в новій інформації, нових враженнях, що виражалось в активних пошукових діях, позитивних емоціях, прояві інтересу, що сприяв ініціативності та творчому мисленню в процесі самостійного придбання знань. За результатами тестування збільшився відсоток учнів експериментальних груп на 13 % на репродуктивно-активному рівні та на 3,4 % на креативному рівні), які проявили схильність до творчих проявів у порівнянні з констатувальним експериментом. У контрольних групах за цим показником відсоток учнів збільшився лише на 2,6 % на репродуктивно-активному рівні (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Динаміка змін рівня емоційно-мотиваційного компоненту в учнів контрольних та експериментальних груп у процесі початкового зрізу у порівнянні з констатувальним експериментом

Групи	Експериментальні	Контрольні
Констатувальний експеримент		

Рівні	Репродукт.-пас		Репродукт.-акт		Креативний		Репродукт.-пас		Репродукт.-акт		Креативний	
	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 1	ЕГ 2	КГ 1	КГ 2	КГ 1	КГ 2	КГ 1	КГ 2
%	37,8		50,7		11,5		37,8		50,7		11,5	
Формувальний експеримент												
%	21,9	20,8	63,3	64,2	14,8	15	35,4	35	53,1	53,5	11,5	11,5
абс.ч	17	20	50	62	12	15	29	32	43	50	9	11

На цьому етапі формувального експерименту творчі прояви, що носили наслідувальний характер до початку дослідної роботи, прийняли пошуковий характер. Саме характер учбового процесу впливає на його кінцевий результат – рівень набутих знань, умінь та навичок.

Розвиток творчого мислення учнів повинен відбуватися в процесі постановки та вирішення творчого завдання – це початок, вихідна ланка пізнавального, пошукового й творчого процесу, саме в ньому виражається перше пробудження думки. Тому, використовуючи на цьому етапі роботи систему пізнавальних творчих завдань, нам вдалось викликати у дітей не тільки інтерес до отримання нових знань, а й до самого процесу пошуку.

Початковий зріз констатував суттєві зміни, що відбулися в мотиваційній сфері учнів: егоцентричні мотиви поступово переросли в мотиви пізнавальні (див. рис. 3.4).

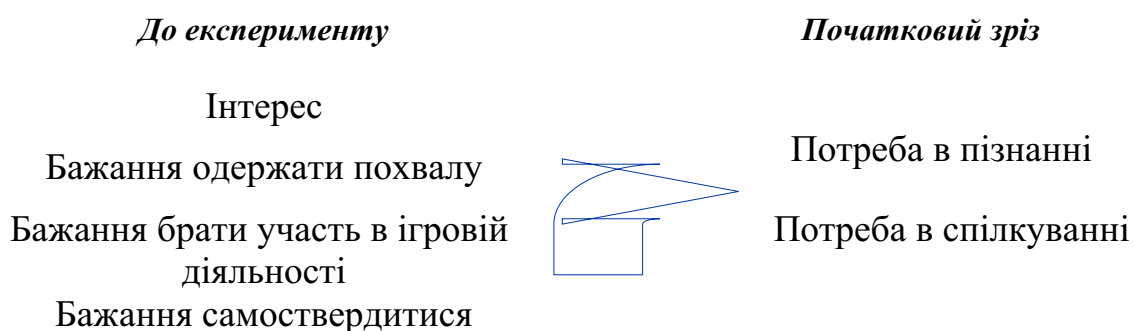


Рис. 3.4 Характер мотиваційних змін учнів початкової школи в процесі формування творчого мислення

В процесі проміжного зрізу виявлені також позитивні зміни, що відбулися у формуванні інших компонентів творчого мислення учнів експериментальних груп – інтелектуального та креативно-комунікативного.

Процес формування творчого мислення в контексті використання проблемно-діалогічних методів навчання виражався в тому, що збільшилась творча активність дітей у формі питань. Таке навчання впливає на розвиток гнучкості та оригінальності мислення і стимулює учнів до імпровізаційної діяльності. Динаміка змін у рівнях сформованості інтелектуального та креативно-комунікативного компонентів творчого мислення - представлена на рис. 3.5.

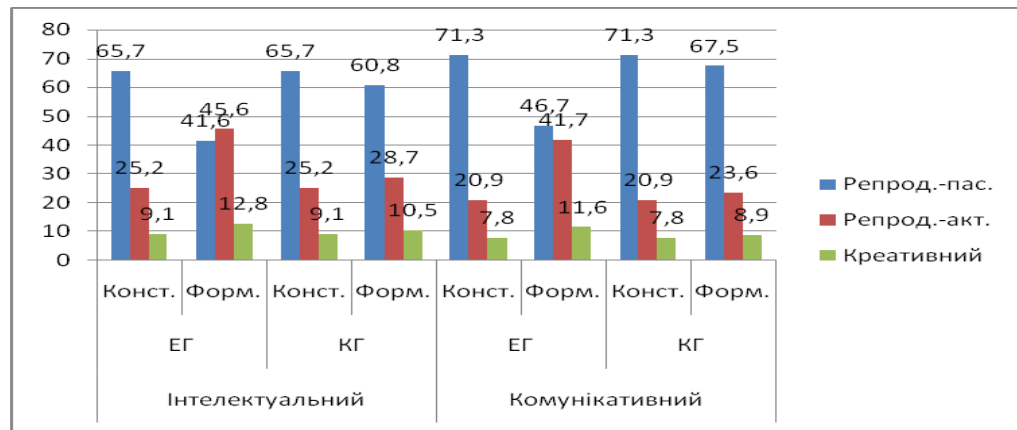


Рис. 3.5

Зіставлення результатів констатувального експерименту та проміжного зрізу в експериментальних та контрольних групах дозволило прослідкувати збільшення кількості учнів з креативним та репродуктивно-активним рівнями сформованості інтелектуального та креативно-комунікативного компонентів творчого мислення в експериментальних групах (на репродуктивно-активному рівні - на 23,0 %, на креативному - на 3,6%). В контрольних групах відсоток учнів на креативному рівні збільшився лише на 1,4%, а на репродуктивно-активному – на 3,1%, що свідчить про ефективність розробленої методики.

Підсумковий зріз показав істотні зміни рівня емоційно-мотиваційного компоненту творчого мислення учнів експериментальних груп у порівнянні з контрольними (на креативному рівні він зріс на 13,1 %, на репродуктивно-активному – на 21,0 %), відсоток учнів репродуктивно-пасивного рівня знизився – на 34 % (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Динаміка змін у рівнях емоційно-мотиваційного компоненту в учнів контрольних та експериментальних груп за результатами підсумкового зрізу в порівнянні з констатувальним експериментом

Групи	Експериментальні						Контрольні					
Констатувальний експеримент												
Рівні	Репродукт.-пас.		Репродукт.-акт		Креативний		Репродукт.-пас		Репродукт.-акт		Креативний	
Групи	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 1	ЕГ 2	ЕГ 1	ЕГ 2	КГ 1	КГ 2	КГ 1	КГ 2	КГ 1	КГ 2
%	37,8		50,7		11,5		37,8		50,7		11,5	
Формувальний експеримент												
%	4,2	3,2	71,8	71,6	24	25,2	28,7	28,3	59,8	60,2	11,5	11,5
абс.ч	3	4	57	69	19	24	23	26	48	56	10	11

Відбулися зміни в самому характері мотивів учнів початкової школи в порівнянні з початковим зрізом (див. рис. 3.6).

До експерименту

Початковий зріз

Підсумковий зріз

Інтерес
Бажання одержати похвалу



Потреба в пізнанні



Потреба в пізнанні
Потреба в спілкуванні

Бажання брати участь в ігровій діяльності

Потреба в спілкуванні

Потреба в творчості та самовираженні

Бажання самоствердитися

Потреба в переживанні цінності творчої діяльності та в досягненні її цілей

Рис. 3.6 Характер мотиваційних змін в учнів початкової школи (кінець експерименту)

Підсумковий зріз формувального експерименту показав динаміку росту числа учнів, що були віднесені до креативного та репродуктивно-активного рівня сформованості творчого мислення в порівнянні з констатувальним експериментом (див. рис. 3.7).

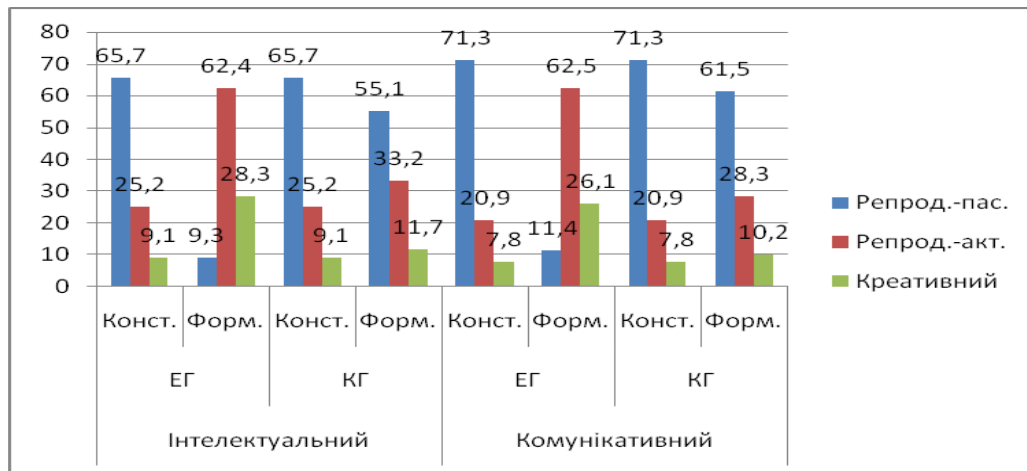


Рис. 3.7 Динаміка змін у рівнях сформованості інтелектуального та креативно-комунікативного компонентів творчого мислення учнів експериментальних та контрольних груп у порівнянні з констатувальним експериментом (за результатами підсумкового зрізу)

Аналіз результатів підсумкового зрізу дозволив констатувати, що коефіцієнт прояву показників в учнів експериментальних груп істотно зріс. Динаміку змін у рівнях сформованості творчого мислення учнів контрольних та експериментальних груп відображено в таблиці 3.3

Таблиця 3.3

Динаміка змін у рівнях сформованості творчого мислення учнів початкової школи (%)

Рівні	Експериментальна група				Контрольна група			
	До початку експерименту		Наприкінці експерименту		До початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.
Репродуктивно-пасивний	58,3	103	8,1	15	58,3	101	48,4	85
Репродуктивно-активний	32,3	57	65,6	115	32,3	56	40,5	70
Креативний	9,4	16	26,3	46	9,4	17	11,1	19
Усього	100	176	100	176	100	174	100	174

Зіставивши дані експериментальних і контрольних груп, наведені у таблиці 3.3, слід відмітити значну різницю у показниках сформованості творчого мислення учнів. Ця різниця показує, що кількість учнів експериментальних груп, які підвищили свій рівень сформованості творчого мислення внаслідок реалізації запропонованої методики зросла, порівняно з даними констатувального етапу дослідження (на креативному рівні – на 16,9 %, на репродуктивно-активному – на 33,3 %), а кількість учнів контрольних груп, які підвищили рівень сформованості творчого мислення внаслідок традиційного навчання хоча й зросла, однак несуттєво (на креативному рівні – на 1,7%, на репродуктивно-активному – на 8,2 %).

Найбільша кількість учнів експериментальних груп відноситься до середнього (репродуктивно-активного) рівня сформованості творчого мислення (65,6 %). Високого рівня сформованості творчого мислення досягла майже четверта частина учнів експериментальних груп (26,3 %) і лише восьма частина учнів контрольних груп (11,1 %).

Одержані результати дають підстави стверджувати, що експериментальна методика формування творчого мислення учнів початкової школи значно підвищила їх мотивацію до творчості, сприяла допитливості та самостійності їхньої мистецької діяльності. Це продемонстрували учні експериментальних груп під час роботи над тестовими та творчими завданнями. Порівняльний аналіз малюнків показав, що учні високого рівня сформованості творчого мислення виконують оригінальні нешаблонні роботи, мають розвинуту асоціативність, фантазію, насиченість уяви цікавими художніми образами.

Висновки до 3 розділу

В ході формувального експерименту відбулася перевірка структурно-функціональної моделі формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності. Поетапне його проведення (пізнавально-стимулюючий, інформаційно-накопичувальний та творчо-самостійний етапи) дозволило спрямувати розроблену методику на вирішення завдання формування творчого мислення школярів відповідно до його структури. Відповідно до завдань та послідовних етапів роботи були впроваджені методи та прийоми педагогічного управління процесом формування творчого мислення учнів. Запропонована методика передбачала формування зазначеного феномену як компонентної структури: емоційно-мотиваційного, інтелектуального та креативно-комунікативного компонентів. Експериментально доведено, що міра розвиненості творчого мислення учнів початкової школи залежить від ступеня розвиненості основних компонентів у їх органічній взаємодії.

Перевірка результативності методики формування творчого мислення виявила певну динаміку змін у структурі досліджуваного поняття: більш глибокими та інтенсивнішими стали допитливість та інтерес дитини до нового, активізувалась здатність до самостійних творчих думок та дій; спонтанні творчі прояви переросли у свідому систематичну творчу діяльність; зросла ступінь інтелектуальної активності дітей і незалежність у мисленні та поведінці; підвищилися можливості творчої самореалізації та якісний аспект результативності мистецької діяльності школярів. У ході формувального експерименту ми прагнули до постійного взаємовпливу різних видів мистецької діяльності, що дало змогу простежити важливість інтеграції в процесі творчих проявів та розумової активності учнів.

Розгорнутий аналіз одержаних результатів проведеного дослідження дозволив виявити значні зміни у рівнях сформованості творчого мислення учнів експериментальних груп, про що свідчить статистично-якісний порівняльний аналіз результатів формувального експерименту.

Представлена експериментальна методика забезпечує ефективність формування творчого мислення учнів початкової школи через використання комплексу методів і прийомів у різних видах мистецької діяльності. Аналіз та зіставлення результатів формувального експерименту в експериментальних та контрольних групах підтверджує ефективність запропонованих нами методичних засад.

Загальні висновки

У дисертації подано теоретичне узагальнення та нове практичне розв'язання проблеми формування творчого мислення учнів початкової школи, що знайшло відображення в розробці та експериментальній перевірці методики формування означеного феномену. Проведене дослідження та виконання поставлених завдань дали підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної, науково-методичної літератури та сучасної освітньої практики встановлено, що суспільство загалом і кожен його член зокрема є суб'єктами творчої діяльності. Творчість – явище складне, багатогранне і суперечливе, охоплює чимало сфер буття людини. Серед важливих його характеристик ми виділяємо такі як потреба у новій ідеї, здатність помічати і формувати альтернативи, уміння побачити відомий об'єкт під іншим кутом зору, в новому контексті; відмова від орієнтації на авторитет. Розвиток творчої особистості та її здатність до відповідної діяльності, основною складовою якої є творче мислення, є головною метою сучасної системи освіти. Феномен творчого мислення досліджується комплексно у філософському, психологічному, мистецтвознавчому та педагогічному аспектах. Їх узагальнення дозволило визначити творче мислення як вищу форму продуктивного мислення особистості, що виражається в здатності до нетрадиційного, оригінального вирішення нових проблемних задач і ситуацій на основі інтуїції та продуктивно-творчої уяви і фантазії, що супроводжується інтелектуальною і пошуково-перетворювальною активністю.

2. У результаті дослідницького пошуку встановлено, що творча діяльність дітей певного віку має свої особливості, які, зокрема, виражаються в суб'єктивній новизні продуктів їх діяльності. Її цінність полягає не стільки у результаті, скільки у самому процесі творчості. Нами виявлено, що творчість дітей представляє собою синтез емоційного та інтелектуального моментів, але у дітей молодшого шкільного віку переважає емоційний фактор. У результаті аналізу досліджень встановлено, що творче мислення дітей необхідно стимулювати та розвивати цілеспрямованими заходами. У роботі подано обґрунтування мистецтва як поліфункціонального явища, що гармонізує мислення і почуття дитини, впливає на її ставлення до оточуючого культурно-мистецького середовища та спонукає до творчої діяльності.

3. Структура творчого мислення учнів початкової школи нами розкрита як сполучення трьох основних змістових компонентів: емоційно-мотиваційного, інтелектуального та креативно-комунікативного, взаємодія яких в процесі навчання сприяє ефективному формуванню означеного феномену.

4. Методика вивчення стану сформованості творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності містила спеціальну програму психолого-педагогічного діагностування згідно розроблених нами критеріїв і показників. Показниками *емоційно-мотиваційного* критерію є вияв бажання займатися творчою діяльністю; наявність творчих мотивів виконання мистецької діяльності; прояв емоційної активності при виконанні творчих завдань. До *інтелектуального* критерію відносяться наступні показники: вміння виділити пізнавально-творче завдання; здатність до застосування (перенесення) раніше

сформованих знань, умінь і навичок у поточному процесі творчої діяльності; самостійність (повна або часткова) у вирішенні творчого завдання; наявність різноманітних ідей, асоціацій, здатність до включення предмету творчого опрацювання у велику кількість зв'язків. До показників *креативно-комунікативного* критерію належать: вияв розвиненого «почуття новизни»; схильність до нестандартного способу дій; оригінальність висловлювань, суджень, застосування експресивної лексики при оцінюванні творчих результатів; схильність до рефлексії (самооцінка, самоконтроль).

5. Відповідно до представлених критеріїв були визначені рівні сформованості творчого мислення учнів початкової школи - *репродуктивно-пасивний* (адаптивний), *репродуктивно-активний* (репродуктивний) та *потенційно-творчий* (креативний). Встановлено, що учні початкової школи знаходяться переважно на адаптивному рівні (58,3 %) сформованості творчого мислення. Результати констатувального експерименту засвідчили, що причинами низького рівня є брак цілісного розуміння педагогами стратегії розвитку цього феномену, обмеженість методів і прийомів, що використовуються практиками, недостатній інтерес батьків до розвитку своїх дітей та їх навчання, відсутність в учнів стійкої позитивної мотивації творчої діяльності.

6. У результаті дослідження було обґрунтовано методичні засади підвищення ефективності формування творчого мислення учнів початкової школи, які стосувались визначення психолого-педагогічних умов, методів та принципів, а також розробки концепції дослідно-експериментальної роботи, що складалась з трьох етапів. Здійснення процесу формування означеного феномену відбувається в процесі психолого-педагогічної підтримки дітей в інтелектуально-творчій діяльності, завдяки педагогічному стимулюванню їх творчої активності через поєднання традиційних та інтерактивних методів і прийомів навчання; шляхом формування позитивної мотивації учнів до творчої діяльності та використання педагогічних можливостей інтеграції мистецтв у навчально-виховному процесі. На основі наукових положень і практичних здобутків дослідження, нами було побудовано структурно-функціональну модель формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності. Розроблена модель була експериментально перевірена поетапно в процесі навчання мистецтву в загальноосвітніх закладах освіти I-III ступеня і передбачала використання на кожному з етапів певних форм та методів роботи.

7. У процесі формування частини експериментальної роботи нами були проведені контрольні зрізи для виявлення ефективності теоретичних та методичних положень розробленої методики. За результатами зрізу відбулися позитивні зміни в розвитку творчого мислення учнів експериментальних класів. Так, до креативного рівня було віднесено 26,3%, репродуктивно-активного – 65,6 %, на низькому рівні залишилися 8,1 % респондентів. У контрольній групі значних змін не відбулося. Порівняльний аналіз якісних та кількісних показників рівнів сформованості творчого мислення учнів початкової школи підтверджує ефективність розробленої нами методики, доцільність використання та впровадження її у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Виконана робота не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективу дослідження вбачаємо у подальшій розробці методики формування творчого мислення учнів інших вікових груп та системи її психолого-педагогічного супроводу. Вирішення означених завдань містить у собі величезні можливості для творчого й естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку засобами мистецької діяльності, що в подальшому дозволить виховати розвинуту, духовно багату особистість, яка не скута межами стереотипного мислення та володіє можливостями застосування своїх знань у різних сферах нашого суспільства.


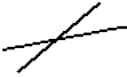

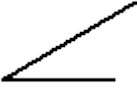


Додаток А

Частотна таблиця малюнків (констатувальний експеримент, Етап Б)

Стимульний
матеріал

Неоригінальні малюнки

Малооригінальні малюнки

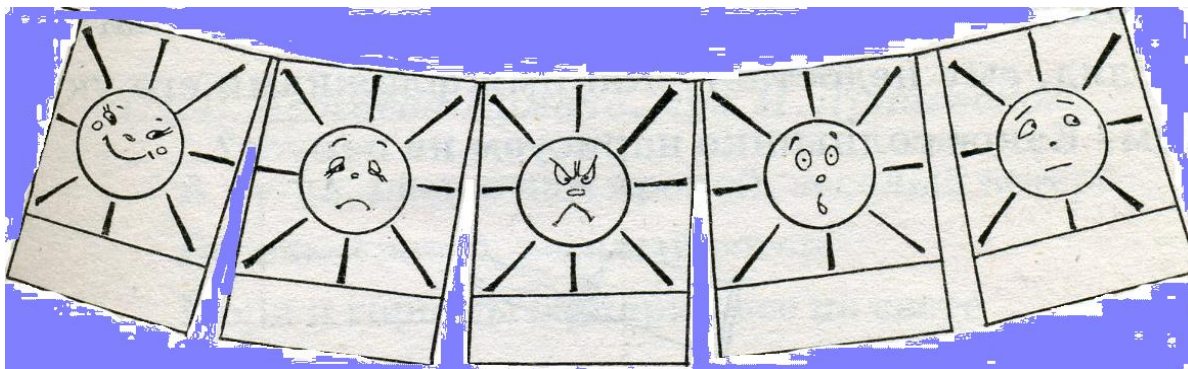
	Хмаринка, печиво, хмара	калюжа, змія, фея, небо, листок, черепашка, підводний човен, хлопчик, стонога, кінь, мотор
	сніжинка, квадратики, хрестик	годинник, клітка, будинок, банк, млин, шафа, цирк, птах, гілки, метелик, конверт, барабанні палички
	ракета, трикутник, будинок, корабель, дзьоб, птах	повітряний змій, рибка, блискавка, дзвіночок, пісковий годинник
	будинок, ракета, дорожній знак	конверт, палатка, кочерга, дах, мордочка мишки, корабель, стріла, літак, дзьоб птаха, хвіст тварини
	море	фіранки, гусениця, хмара, крапельки, кульки
	огірок, груша	риба, жук, дрюк, слід, намисто, тулуб тварини, лампочка, кулька

Додаток А1

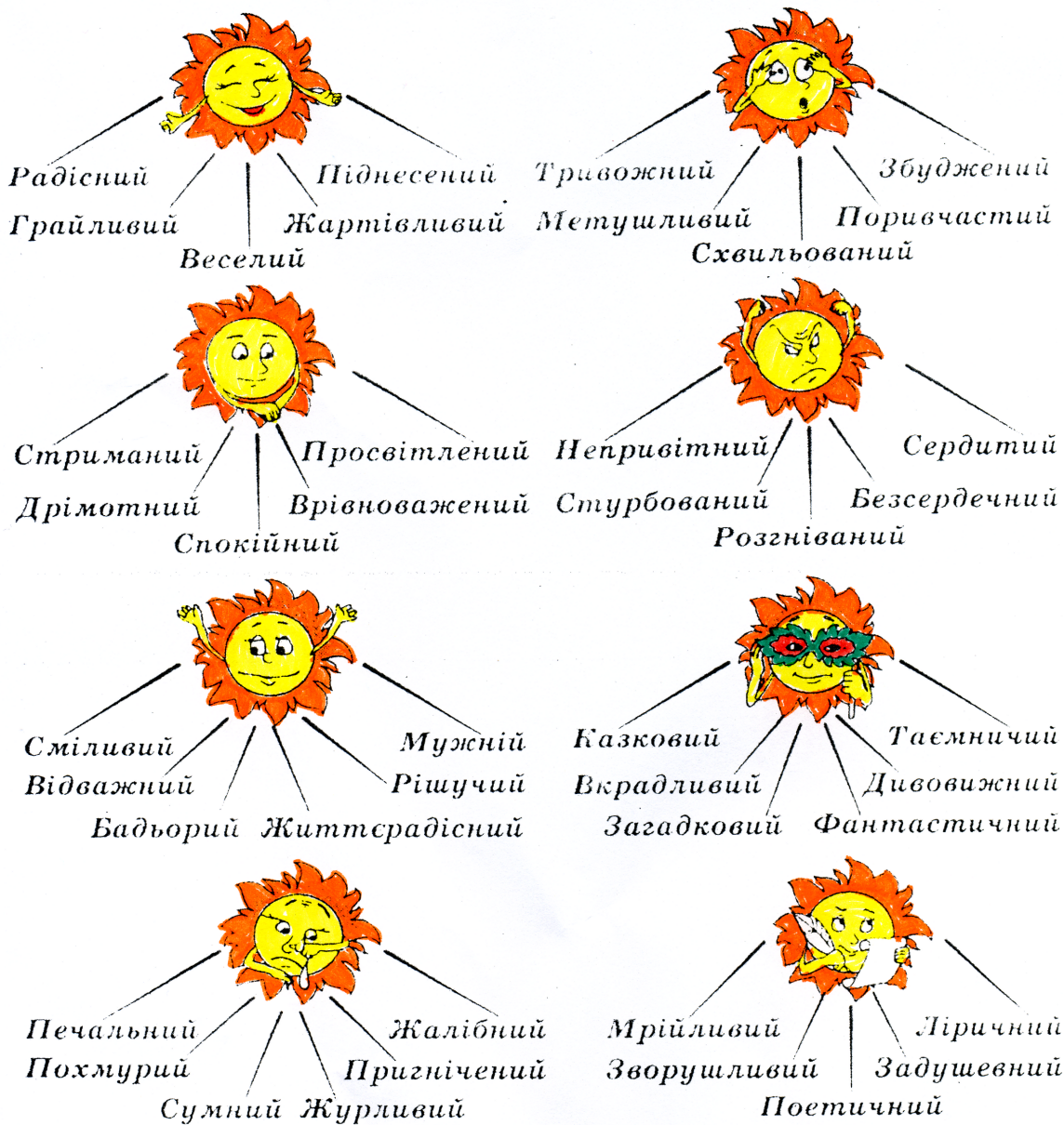
Наочний матеріал до завдання 1(констатувальний експеримент, Етап В)



Додаток Б
Схематичні картки емоційно-естетичних визначень (формувальний експеримент, завдання «В океані почуттів»)



СЛОВНИЧОК ВИЗНАЧЕНЬ НАСТРОЇВ



Додаток В

Фрагмент уроку інтегрованого курсу Мистецтво, 1 клас, тема друга – Мистецтво – чарівне вікно у світ) з використанням методу створення ситуацій пізнавальної суперечки

(на початку уроку учням надаються 3 різнокольорові картки, що символізують певний настрій (червоний – радісний, жовтий – байдужий, синій – сумний). Кожен учень вибирає колір свого настрою на початку уроку і передає відповідну картку вчителю. Рахується кількість відповідних кольорів на початку та в кінці уроку)

Вчитель: Діти, уявіть собі людину, яка не любить музику? Давайте з вами пофантазуємо – який у неї може бути вигляд, який характер і настрій? Давайте вислухаємо думки своїх товаришів.

Маша К.: Це зла і неприємна людина. Я уявляю, що це забіякуватий хлопчик, який забирає іграшки у дівчат.

Вчитель: Діти, а чи всі згодні, що це саме така людина, як описала Марійка? *(створює ситуацію спору)*

(хлопчики пожвавіли)

Дмитро В.: Я не згоден з Марійкою. Серед моїх друзів є забіякуваті, але вони дуже гарно співають і танцюють. Я вважаю, не любить музику людина, яка у дитинстві не слухала пісні по телебаченню та радіо.

Сергій О.: Мені здається, що людина, яка не любить музику ніколи не посміхається. У неї похмурий характер і неприємний вигляд, як у Баби-Яги....

Оленка Б.: Не правда, Баба-Яга любить співати. Я чула частівки бабок йожек в мультфільмі «Летючий корабель». Вони співали дуже веселу і грайливу пісню *(наспівує)*.

Тарас Б.: Я теж люблю дивитися мультфільми. Людина, яка не дивиться мультфільми – не любить і музику, бо там дуже багато цікавих пісень. Мені подобається пісня Петрика з мультфільму «Як Петрик П'яточкин рахував слоненят» *(співає)*.

(починається жваве обговорення музики до мультфільмів)

Дар'я М.: Людина, яка не любить музику носить одяг чорного кольору, а в руках у неї довгий ціпок. Така людина сердита і непривітна.

Юля Ж.: Люди, що не люблять музику живуть на Північному Полюсі. Їм холодно і тільки весела пісня може зігріти їх.

Вчитель: А тепер уявіть людину, що любить музику? Яка вона?

Оленка Б.: Людина, що любить музика завжди *успіхнена*. Вона радіє сонечку, співу птахів, теплому повітрю.

Борис Д.: Така людина любить дивитися мультфільми і співати пісеньки з них. У неї завжди *бадьорий* настрій.

Маша К.: Людина, що любить музику *мрійлива*. Мені уявляється така людина, що літає як бджілка над квітами, але вона не збирає мед, а на кожній квітці слухає *чарівну* мелодію і переносить її на іншу квітку. Так завдяки таким людям на всій планеті звучить чарівна музика.

Віталій Т.: Така людина люб'язна і доброзичлива. Вона допомагає літнім людям, з усіма вітається і бажає здоров'я.

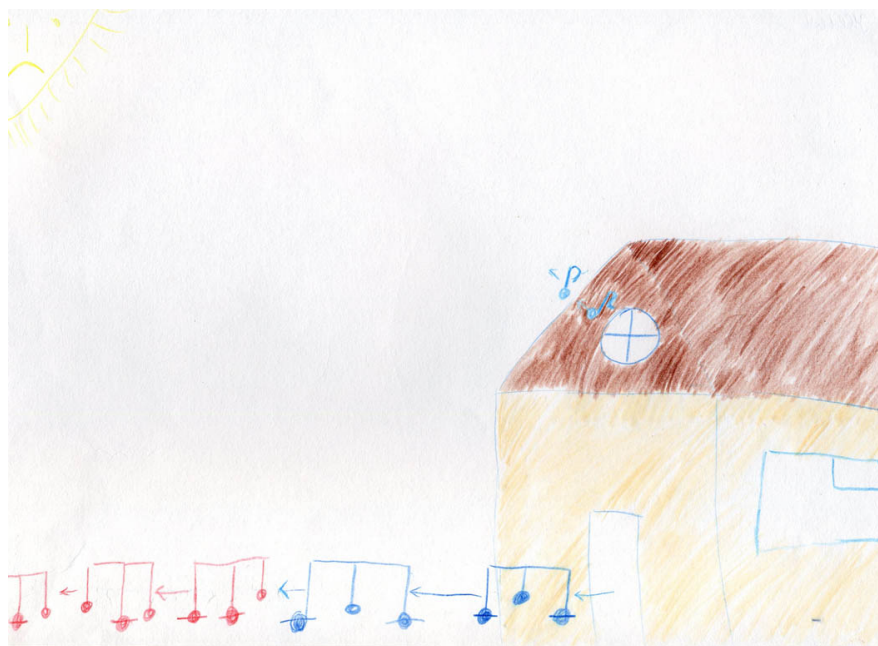
Малюнки дітей експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Чарівні будинки»

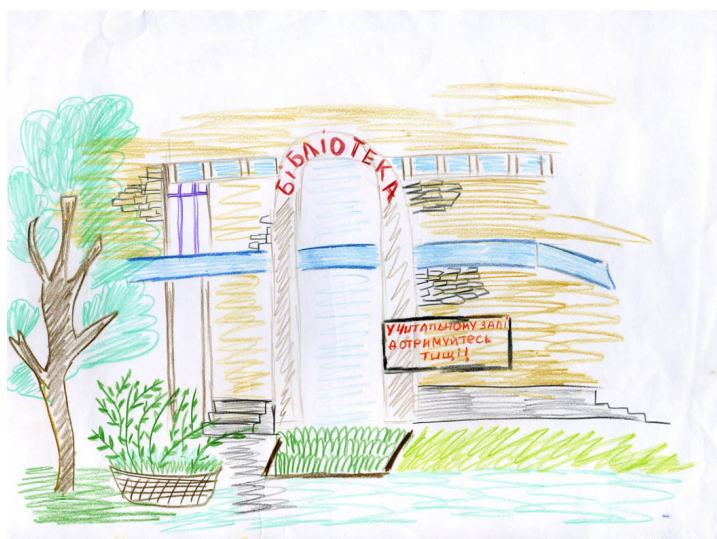












Додаток Д

Малюнки дітей експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Чарівний корабель»



Додаток Ж

Імпровізації учнів експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста
Бердянська до завдання «Музичне привітання»

Сорока - ворока

Я. СТЕПОВИЙ

СОРОКА - ВОРОКА
НА ПРИЛІЗКУ СИДІЛА,
ДІТЯМ КАШУ ВАРИЛА,
ОПОЛОНИ КОМ МІШАЛА,
ДІТЯМ ГОДУВАЛА.

Ж 1

Про-дуже-ніть у- яє дзві-нок, но-ги-на-єть-ся у-рок! Доб-рий дЕнь!

Доб-рий дЕнь! ^{або} Доб-рий дЕнь! Доб-рий дЕнь!

Ж 2

Доб-рий дЕнь у- ги- тель! Ми прий-шли до класу!

Доб-рий, доб-рий, доб-рий дЕнь! ^{або} Доб-рий, доб-рий, доб-рий дЕнь!

Ж 3

Доб-рий дЕнь, у- ги- тель! ^{або} Здрас-туй-те у- ги- тель!

Додаток 3

Імпровізації учнів експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Музичне привітання»

Зайчик та лисичка у.н.п.

у.н.п.

у.н.п.

mf

Добрий вечір, лисонько,
Куди йдеш?
Добрий вечір, лисонько,
Куди йдеш?
Скажи мені правдоньку,
це живеш?
Скажи мені правдоньку,
це живеш?

Хіти! Вгайель! Діти! Лисичка! 31.

Добрий день у-ги-те-лю! Добрий день! Зна-ем без-ліз ми пі-єнть, добрий день!
Група учнів! Група учнів! Група учнів! Група учнів!

Нам дзві-нок спі-ва-є: Дінь, дінь, док! Му-зи-ка ви-та-є, дінь, дінь, док! 32.

Здрас-туй-те у-ги-те-лю! Добрий день у-ги-те-лю! Ми ви-та-ли вас!
В ра-діс-ний цей час! 33.

Здрас-туй-те, здрас-туй-те, здрас-туй-те!

Додаток К

Матеріал до завдання «Музичні переклички»

<p>Тікав заєць через міст. Довгі вуха, куций хвіст, А ти далі не тікай, рахувати починай, раз, два, три - вийди ти.</p>	<p>Раз, два, три, чотири, п'ять! Вийшов зайчик погуляти. Як нам бути, що робити? Треба зайчика зловити. Раз, два, три, чотири, п'ять. Зараз я іду шукать!</p>
<p>Стоїть півень на току у червонім чобітку Будем півника просити: ходи жито молотити.</p>	<p>Ходить качка на гніздечко, Золоті несе яєчка. Скільки їх там, відгадай. Раз, два, три - утікай.</p>
<p>А у нашої Марусі Довгий хвіст, тоненькі вуса. Лапкою вмивається. "Мур, мур, мур!" - вітається.</p>	<p>Ходи, ходи, дощику, Зварим тобі борщику, Зварим тобі галушок Та виллемо на пісок.</p>
<p>Іди, іди, дощику, Зварим тобі борщику У новому горщику. Тобі каша, а нам - борщ. Щоб густіший ішов дощ.</p>	<p>Соловей щебече в лузі: «Добрий ранок, всім вам, друзі!» Із гнізда свого лелека Обізвався недалеко: «Добрий ранок! Добрий ранок! Зустрічаємо світанок!» І шпачки завжди веселі Визирають із оселі: «Добрий ранок! Чи здорові?» Вдячна вам на добрім слові! Ластів'ята на балконі Дружно плещуть у долоні. Привітались недаремно! Добрий ранок! Як приємно!</p>
<p>Їжачок-лісовичок Вислав ліжко з гілочок, Росою умився, Листячком укрився. Скрутився калачиком, Щоб його не бачили. Йому сняться теплі сни – Буде спати до весни!</p>	

Додаток Л

Інна ВОЛОСЕВИЧ

Про Хлопчика, який не вмів робити нічого корисного

Це був дуже веселий малюк. Цілими днями він гасав в густій пахучій травичці, а коли втомлювався, падав і качався в ній, мов песик, лазив по деревах, бавився із своєю Кішкою, розбирав іграшки, щоб подивитися, що там всередині... нудьгувати йому було ніколи, адже кожен день був насичений різними справами, іграми, пригодами і відкриттями.

Одного разу до нього підійшов Сусідський Хлопчик і спитав:

– А що ти вмєш робити?

Хлопчик подумав, роззирнувся навколо себе, і відповів:

– Я все вмю!

– Якщо так, тоді й малювати вмєш. Зможеш намалювати отакого коня?

Кінь на малюнку Сусідського хлопчика був дуже схожий на коня з мультфільму.

Спочатку Хлопчику здалося, що намалювати такого не важко, але вийшло в нього зовсім несхоже – і не кінь навіть, а якась мишка на чотирьох копитах.

– Таких коней не буває! – засміявся Сусідський хлопчик. – Насправді ти зовсім не вмєш малювати!

– Зате я вмю стрибати на одній ніжці! – сказав Хлопчик. – Ось, дивись!

І він застрибав.

– Ну то й що! Яка користь з того, що ти стрибаєш на одній ніжці?

Хлопчик перестав стрибати.

– Не знаю. А яка користь з того, що ти малюєш коня з мультфільму? Його і так вже хтось намалював!

– А така користь, що коли я виросту, то зроблюся відомим художником. Всі будуть ходити в музей, щоб подивитись на мої картини, – зверхньо відповів Сусідський хлопчик і пішов, забравши свій малюнок. Хлопчик почав думати, що ж він таке вмє робити, від чого була б користь, але так нічого й не придумав. Виходить, що він зовсім некорисний...

– Ти вмєш грати в футбол? – гукнули до нього діти, один з яких тримав в руках м'яч.

– Не знаю, – розгубився Хлопчик. Тепер він боявся казати, ніби вмє, але й казати, що не вмє, теж не хотів.

– Ходімо з нами. Будеш стояти на воротах.

Діти привели його на галявину, поклали дві цеглини, відмірили між ними п'ять кроків і сказали:

– Оце наші ворота. Стій тут! – і поставили хлопчика між цеглинами.

Навпроти нього, на іншому боці галявини, вони так само позначили ворота двома каменяками і поставили між ними маленьку дівчинку. Після цього розділилися на дві команди і почали ганяти м'яча туди-сюди. Спочатку Хлопчику було цікаво спостерігати за ними, але потім він швидко знудьгувався і захотів теж побігати за м'ячиком. Виявляється, на воротах стояти зовсім нецікаво і нема чого тут вмєти! Отак він думав – і тут раптом!..

Хлопчик навіть не встиг помітити, яким чином м'ячик опинився позаду нього.

– Ура! Гол! – закричали одні діти.

– Ти що, “тормоз”? – сердито сказали інші діти. – Як не вмєш грати в футбол, то йди звідси!

Похнюпившись, Хлопчик поплентався геть. На ганку одного з будиночків він побачив Нудну Дівчину в Окулярах. Вона завжди сиділа на цьому ганочку, вдягала, роздягала і карала своїх ляльок, а також годувала їх піском крихітними ложечками з крихітних тарілочок. Дівчина нікуди не ходила й не хотіла ні з ким бавитися, щоб не давати нікому своїх ляльок, яких інші діти могли поламати чи забруднити. Тому Хлопчик про себе називав її Нудною. “От від неї вже точно немає ніякої користі, і вона теж нічого не вмє” – подумав він і підступно спитав Дівчинку:

– А що ти вмєш робити?

– Я вмію завжди слухатися маму, – суворо відповіла вона.

– Завжди-завжди? – недовіжливо перепитав Хлопчик. Сам він не слухався маму, коли вона примушувала його робити те, що йому зовсім не хотілося.

– Ясно, що завжди.

– Але яка від цього користь? – згадав він.

– Така, що слухняних дітей батьки більше люблять і постійно дарують їм подарунки. Он скільки в мене ляльок! – не довго думаючи, пояснила вона.

Хлопчик пригадав собі, що подарунки йому дарують лише двічі на рік – на Новий рік і на день народження. Отже, його не дуже-то люблять, певне, тому, що він неслухняний. Навіть ця нудна дівчина вміє щось таке, за що її люблять і дарують подарунки! А він не вміє нічого корисного, тому його ніхто не любить, а тільки сміються з нього! І він вирішив назавжди піти з дому, де йому не дарують подарунків, і від цих дітей, кожен з яких знає і вміє робити щось корисне. Треба тільки зайти із Кішкою попрощатися. Кішка, розпушивши густу шерсть, розкинувши лапки і блаженно прикривши очі, валялась на сонечку. Хлопчик дуже любив в такі хвилини лягати поряд із нею. Зненацька він дуже зрадив, що вона нічого не робить і при цьому їй так добре.

– Правда, ти нічого не робиш і від тебе нема ніякої користі? – з надією спитав він. Кішка різко смикнулась і незадоволено пирхнула:

– Як це ніякої користі?! Ти що, не знаєш, що кішки ловлять мишей?

– Але ж ти ні разу в житті не спіймала жодної мишки.

– Звичайно, не спіймала, тому що вони сюди не приходять. А не приходять вони тому, що бояться мене. Але ж вони можуть з'явитися будь-якої хвилини! Саме тому кішки – дуже корисні тварини. Не те, що собаки, які тільки й вміють, що марно гавкати без будь-якої користі, – Кішка презирливо позіхнула і перевернулася на інший бік. Хлопчику стало дуже гірко. Якщо навіть Кішка вміє робити щось корисне, чого він не вміє, тоді і вона йому не друг. Якщо вони всі тут кращі від нього, тоді він сяде в човен і упливе від них в Африку або буде плавати по морях, поки не помре! І Хлопчик пішов до моря, як завжди робив, коли йому було сумно. По дорозі до моря був фонтан, в якій люди жбурляли монетки. Хлопчик полюбляв купатися в фонтані і збирати монетки, хоча мама категорично забороняла йому це робити. Він забув про свій поганий настрій і, радісно вереснувши, стрибнув під тоненькі, але дуже сильні струмені, що переливалися на сонці райдужними кольорами. Побавившись із струменями, він почав збирати монетки. Сьогодні їх було багато, траплялися навіть такі, яких він ніколи не бачив! Раптом Хлопчик помітив, що на нього докірливо дивиться Зелений Пам'ятник.

– Аяй! – сказав Пам'ятник.

– Що “аяй”? – розсердився Хлопчик. – Це ж нічийні монетки!

– Нічийні, але й не твої. Люди кидають їх у фонтан, щоб повернутися сюди ще раз.

– По-перше, фонтану вони не потрібні. По-друге, це ж дурниця – яким чином монетка може допомогти сюди повернутись? Захочуть – повернуться, не захочуть – не повернуться, і без ніяких монеток!

– Ну, цього я не можу тобі пояснити, – Пам'ятник засміявся над малим мудрагелем. – Це ж просто прикмета така, всі прикмети дивні. Але вони збуваються, якщо люди в них вірять.

– А що ти тут робиш?

– Сиджу і дивлюся на фонтан.

– І тобі не нудно?

– А ти сам подивися, як світить сонечко, дзюркоче водичка – все тут гарно і добре, від чого ж мені нудьгувати?

Хлопчик присів поряд з Пам'ятником і зосереджено втупився в фонтан. І справді, йому швидко стало добре і весело. Але невдовзі він знову згадав про своє головне болісне питання:

– А яка користь від того, що ти тут сидиш?

– Колись біля цього фонтану жив відомий художник. Він вже давно помер, але замість нього зліпили мене, щоб лишити про нього пам'ять. Тому мене так і називають – Пам'ятник.

– Виходить, від того, що ти тут сидиш, є користь, а від того, що я тут сиджу, знову ніякої

користі нема?

– Мабуть, виходить, що так, – спантеличено відповів Пам'ятник.

– Тоді я йду звідси! – крикнув Хлопчик і схопився з місця.

– Куди ж ти?! – гукнув його Пам'ятник, але Хлопчик злісно крокував геть. Бо знову все як завжди! Звичайно ж, Сусідський хлопчик буде малювати коней, потім замість нього зліплять пам'ятник – і все це дуже гарно і правильно! А замість нього пам'ятника не зліплять, бо від нього нема ніякої користі!

Море сьогодні було дуже тихеньке – крихітні баранці хвильок шльопали об берег м'яко і ледь чутно. Біля пірсу був човник, Хлопчик заліз туди, але човник виявився припнутим ланцюгом, до того ж, в ньому не було весел. Як же він попливе?! І він заплакав, зронюючи солоні слізки в солоне море.

– Чому ти плачеш? – спитала Маленька Прозора Медуза.

– Всі такі му-удрі, – схлипуючи, почав жалітися Хлопчик. – Все знають, що треба робити і для чого, від всіх є якась користь. А я нічого корисного не вмю і зовсім не розумію, що потрібно робити й навіщо. І з мене всі сміються... А ти хто?

– Я Медуза.

– Ти мене не вжалиш?

– Не вжалю, бо хіба ж ти не знаєш, що жалять тільки кольорові медузи – блакитні, оранжеві, фіолетові. Я цього не вмю і зовсім не хочу нікого жалити. І взагалі я, наприклад, теж нічого не роблю, плаваю собі й мені так добре. Мені здається, що головне не те, що ти робиш або не робиш, а те, щоб тобі це подобалось, щоб тобі від того було радісно. А коли тобі радісно і весело, всім навколо також стає радісно і весело. Хочеш – знімай штанці і поплаваємо разом. Мама не дозволяє самому заходити в воду. Але ж він не сам буде плавати, а з Медузою! Хлопчик стягнув із себе одяг, ввійшов в прохолодну пінисту водичку і засміявся. Тоді обережно доторкнувся до Медузи і вона вплила в його долоню.

– Тільки не виймай мене повністю з води! Медузи цього не люблять, бо без води ми можемо висохнути і вмерти.

Хлопчик уважно розглядав свою нову подругу.

– Ти дуже дивна. З чого зроблені Медузи. З киселю?

– Ти що, де ти бачив солоний кисіль? Ми зроблені з моря, тому й не можемо без нього жити. Уся морська вода жива, з неї народжується багато різних істот. Деяких ти вже, напевне, бачив – рибки, мушлі, губки, корали, водорості, креветки і також, звичайно, медузи – всі дуже різні, але однаково гладенькі, ніжні, солоні на смак й пахнуть морем. Над водою ти мене бачиш зовсім іншою, ніж я є насправді. А ти пірни під воду і подивись на мене там.

Хлопчик глибоко вдихнув повітря, запахав голову під воду і відкрив очі. Звідти Медуза вже не здавалась слизьким кружечком невиразного кольору – вона була схожа та блискучу танцюючу сніжинку в сонячно-зеленуватій блакиті моря. Від подиву Хлопчик відкрив рота і з випустив зграйку білих пухирців, які закрутились навколо Медузи. Ковтнувши солоної води і відчувши брак повітря, він випірнув назвні.

– Я й не знав, що ти така красива! – із захватом вигукнув він.

– Дякую, ти мені теж сподобався – відповіла Медуза. – Взагалі-то я боюсь дітей, але щодо тебе чомусь відразу зрозуміла, що ти мене не образиш. Спостерігаючи, як тихо заколисується в воді Медуза, Хлопчик раптом і собі ліг спиною просто на воду, і, щоб втриматись, широко розкинув руки й ноги. Море спокійно тримало його. Тоді Медуза запливла йому на животик. При легких коливаннях моря вона ледь-ледь піднімалася над водою.

– Спробую засмагнути, – усміхнулась вона.

А Хлопчику так добре було лежати в морі разом з Маленькою Медузою, він почувався так рідно і затишно, ніби вдома після довгої розлуки, ніби він завжди тут жив.

– Дивіться, дивіться! Він вмює плавати! – зненацька почувся пронизливий крик.

Від несподіванки Хлопчик захлинувся і пішов під воду.

Він одчайдушно заборсався, намацав ногами дно і, випірнувши, закашлявся до сліз.

На пірсі стояли ті діти, з якими він грав в футбол, разом з ними були також Сусідський

Хлопчик і навіть Нудна Дівчина в Окулярах. Напевне, вона все ж не послухалась маму, адже мама суворо забороняла їй ходити з дітьми на море. Дітям, як і Хлопчику, було приблизно по 4-5 років, і серед них майже ніхто поки що не вмів плавати.

– Нічого він не вміє! Бачте, мало не втопився! – захихотів хтось з них.

– Медуза! Медуза! – діти побачили Медузу, почали підбирати гальку і жбурляти в неї. Все ще кашляючи, Хлопчик замахав руками і заступив собою Медузу. Діти здивовано зупинилися.

– Що ви робите?! – відкашлявшись, закричав він. – Ви ж її пораните!

– Медуз треба вбивати! – заявила Дівчина в Окулярах. – Від них ніякої користі! Вони лише забруднюють море і жалять людей.

– Вона не вміє жалити! Вона красива! – вражено закричав Хлопчик.

– Красива?! – здивувався Товстий хлопчик, який любив усіма командувати. – Така ж красива, як соплі в тебе в носі! Діти зареготали, і хлопці на чолі з Товстим забігли в море. Один з них відштовхнув Хлопчика, інший спіймав Медузу в долоні і кинувся навітки. Хлопчик рвонувся слідом за ним, але Товстий загородив йому дорогу.

– Ти що?!

Оббігти цю кабанячу тушу ніяк не вдавалося, тоді Хлопчик спробував збити його з ніг, але куди там – Товстий був надто важкий. Він так штовхнув Хлопчика плечем, що той відлетів назад до самого моря.

Хлопці кинули Медузу на гостру гальку і обстріляли камінцями. Хлопчик піднявся і, не звертаючи уваги на каміння, що летіло звідусіль, ліг і накрив Медузу собою. Діти перестали кидати камінці, але від Медузи вже майже нічого не залишилось. Хлопчик голосно й розпачливо заридав. Діти трохи злякано подивились на нього і розійшлися.

– От дурнуватий! Медуз жаліє! – на прощання сказали вони.

– Я їх ненавиджу! Я їх вб'ю! – схлипував Хлопчик, вибираючи камінці з ніжного тіла Медузи.

– Не треба їх ненавидіти. Вони злі, тому що нерозумні і нещасливі, – почувся слабенький сумний голосочок.

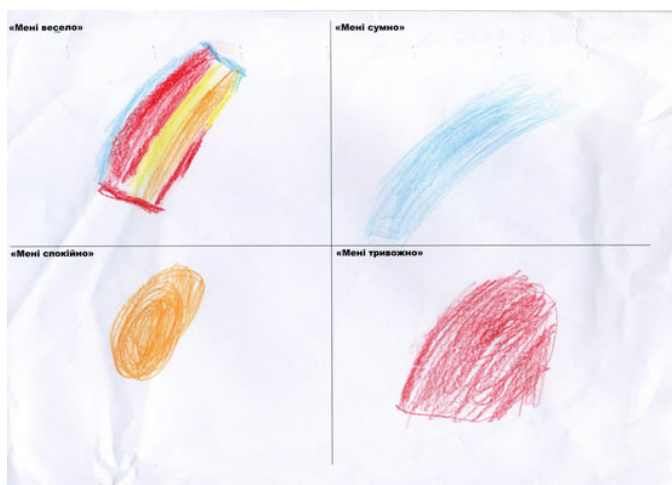
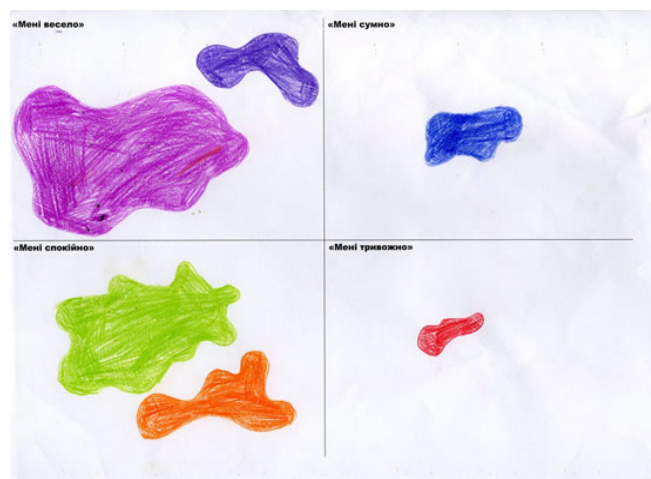
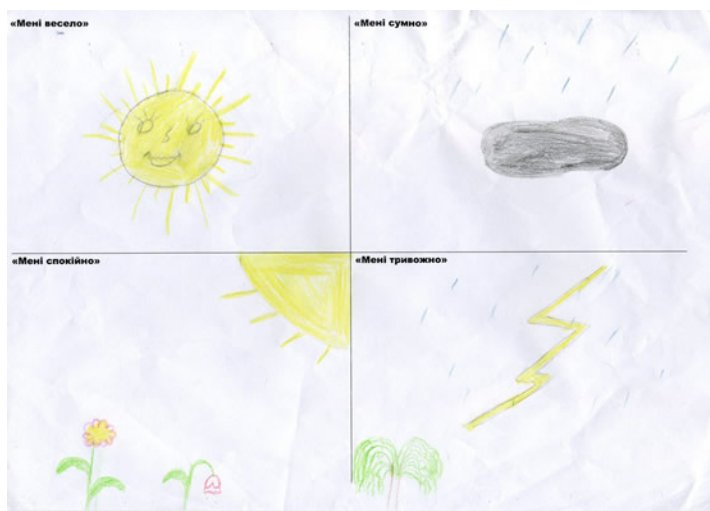
– Ти жива?! – радісно стрепенувся Хлопчик.

– Віднеси мене в море і скоро я оживу знову, – Хлопчик дбайливо підібрав те, що залишилось від Медузи, і поклав у море. – Можливо, я тепер буду не така, як зараз, але обов'язково тебе впізнаю. Ти ще подружишся з іншими медузами та всіма рештою немедузами, що живуть в морі. А якщо хтось злий, не дозволяй йому робити зло, але й не треба його ненавидіти, адже він робить погано насамперед сам собі. Довкола стільки дарунків – нехай вони завжди тебе тішать. До побачення, Хлопчику! Море лагідно злизало пошматоване тільце і Медуза зникла десь у глибині. Хлопчик витер сльози і пішов додому. Вдома його радісно зустріла мама, обійняла і поцілувала. Як він міг подумати, що вона його не любить, тому що рідко дарує подарунки! Коли Хлопчик підріс, і кішки, і пам'ятники, і медузи перестали з ним розмовляти. Але він все одно їх дуже любив. З тих пір він навчився робити багато корисного, але вже ніколи особливо не задумувався про користь чи винагороду за те, що він робить – головне, щоб робити це було радісно для нього, а відтак і для всіх інших. А ще він більше не заздрив людям і не боявся того, що вони скажуть.

(Казка Інни Волосевич "Про Хлопчика, який не вмів робити нічого корисного" посіла 1 місце в Літературному конкурсі "РУКОМЕСЛО-2006" в номінації "Твори для дітей").




Додаток М




Малюнки дітей експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Мій настрій»








Додаток Н

Малюнки дітей експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Чарівність у кольорі, формі, лінії, звуці, слові»




<p>«Чарівний» колір</p> 	<p>«Чарівна» лінія</p> 	<p>«Чарівна» форма</p> 
<p>Якого смаку «чарівність»?</p> <p>Я 2-го смаку, що чарівний смак повинен бути по смаку важкий, м'який, і зростає, це дуже важко. Чарівність смаку це коли ти їси і навіть зариваєшся.</p>	<p>Опишіть «чарівну» музику</p> <p>Чарівна музика це та музика, яка пробуджує у людей найкращі почуття.</p>	<p>Що таке «чарівність»?</p> <p>Чарівність це щось надзвичайно і красиве. Це гарні, чудові.</p>

<p>«Чарівний» колір</p> <p>лими гарними</p> 	<p>«Чарівна» лінія</p> 	<p>«Чарівна» форма</p> <p>шарпани</p> 
<p>Якого смаку «чарівність»?</p> <p>На мою думку смак, що викликає найкращі почуття.</p>	<p>Опишіть «чарівну» музику</p> <p>Чарівна музика, це коли ти слухавиш її, і вона тебе дуже радує, і ти хочеш її слухати.</p>	<p>Що таке «чарівність»?</p> <p>Чарівність це - неймовірний, дуже гарний, чудовий смак, який дуже радує і викликає найкращі почуття.</p>

<p>«Чарівний» колір</p> 	<p>«Чарівна» лінія</p> 	<p>«Чарівна» форма</p> 
<p>Якого смаку «чарівність»?</p> <p>На мою думку, «чарівність» має смак теплого, домашнього хлеба.</p>	<p>Опишіть «чарівну» музику</p> <p>«Чарівна» музика, це та музика, яку можна почувати тільки на собі, а і у всіх сферах.</p>	<p>Що таке «чарівність»?</p> <p>Чарівність - це коли відчувати, що це дуже добре, про що ти мріяв.</p>

<p>«Чарівний» колір</p> <p>гарячий смак, гарний смак.</p> 	<p>«Чарівна» лінія</p> 	<p>«Чарівна» форма</p> 
<p>Якого смаку «чарівність»?</p> <p>Смаку гарного, гармонічного.</p>	<p>Опишіть «чарівну» музику</p> <p>Вона дуже гарна, гармонічна, вона радує.</p>	<p>Що таке «чарівність»?</p> <p>Замовлення, гармонічний смак.</p>

<p>«Чарівний» колір</p> 	<p>«Чарівна» лінія</p> 	<p>«Чарівна» форма</p> 
<p>Якого смаку «чарівність»?</p> <p>Сладкого, приємного, несподіваного.</p>	<p>Опишіть «чарівну» музику</p> <p>Музика природи, а саме, ніжна.</p>	<p>Що таке «чарівність»?</p> <p>Музика, яка радує.</p>

<p>«Чарівний» колір</p> 	<p>«Чарівна» лінія</p> 	<p>«Чарівна» форма</p> 
<p>Якого смаку «чарівність»?</p> <p>Смак гармонічного смаку, як музика.</p>	<p>Опишіть «чарівну» музику</p> <p>Чарівна музика це коли ти слухавиш її, і вона тебе дуже радує, і ти хочеш її слухати.</p>	<p>Що таке «чарівність»?</p> <p>Чарівність це - це робота прекрасна, неймовірна.</p>

«Чарівний» колір 	«Чарівна» лінія 	«Чарівна» форма
Якого смаку «чарівність»? Наближене до смаку туди яко подобається музику	Опишіть «чарівну» музику чарівна музика робить все чарівним і веселим, таку музику приємно слухати	Що таке «чарівність»?

«Чарівний» колір 	«Чарівна» лінія 	«Чарівна» форма
Якого смаку «чарівність»? Солодкого.	Опишіть «чарівну» музику Музика, яку хочеться слухати.	Що таке «чарівність»? Трибальність.

«Чарівний» колір Богатий. 	«Чарівна» лінія Хвиляста 	«Чарівна» форма Круг
Якого смаку «чарівність»? Солодкого	Опишіть «чарівну» музику Весела, гадяча, швидка.	Що таке «чарівність»? Ще треба більше спробувати

«Чарівний» колір 	«Чарівна» лінія 	«Чарівна» форма
Якого смаку «чарівність»? Солодкого	Опишіть «чарівну» музику „Віршиє“ зупи Т. Чиндєвско	Що таке «чарівність»? Ще куди.

«Чарівний» колір 	«Чарівна» лінія 	«Чарівна» форма
Якого смаку «чарівність»? Солодка, як мед.	Опишіть «чарівну» музику Солодка, легка, повітряна.	Що таке «чарівність»? Щось не звичайне, але щось невідоме. Щось до серця. Чокачка

«Чарівний» колір 	«Чарівна» лінія 	«Чарівна» форма
Якого смаку «чарівність»? Солодка.	Опишіть «чарівну» музику Весела, швидка, швидко.	Що таке «чарівність»? Спробувати ще раз.

Малюнки дітей експериментальної групи загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Намалюй пісню»

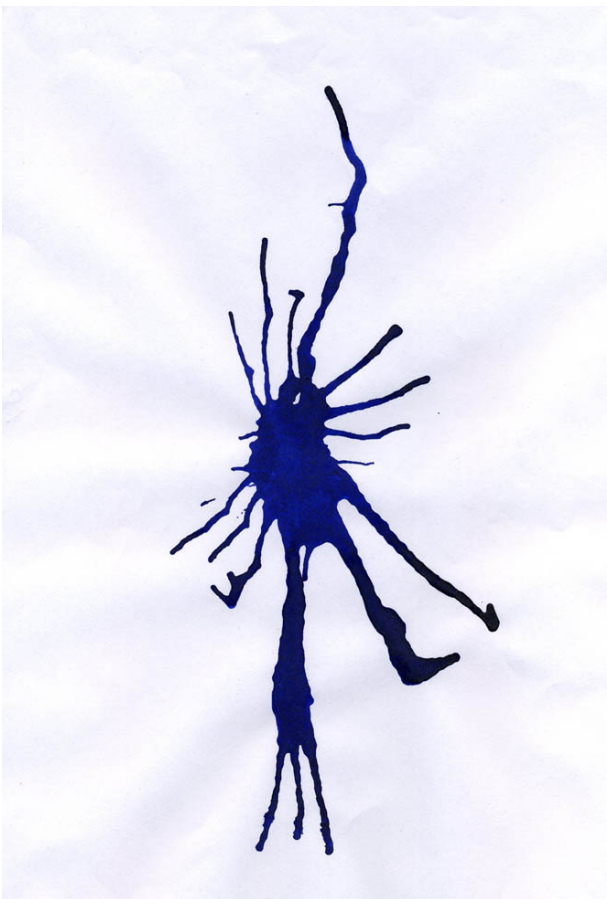
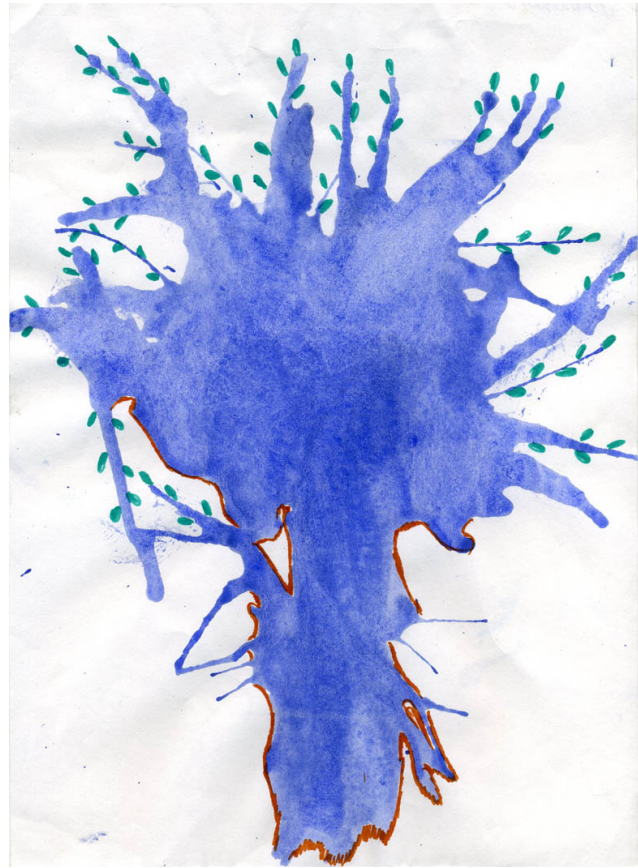




Додаток П

Роботи дітей експериментальної та контрольної груп загальноосвітньої школи № 11 міста Бердянська до завдання «Створити образ із плями»





Список використаних джерел:

1. Аверина И. С. Вербальный тест творческого мышления „Необычное использование“. Пособие для школьных психологов / И. С. Аверина, Е. И. Щербланова – М. : Соборъ, 1996. – 60 с. – (Рубрики «Психологические методики»). – ISBN: 5-85588-015-X.
2. Андреев А. Л. Художественное мышление как эстетическая категория / А.Л. Андреев – М.: Знание, 1981. – 64 с. – (Серия «Эстетика»).
3. Анікієнко Л. А. Диференційований підхід до учнів молодшого шкільного віку на уроці музики [Текст] : научное издание / Л.А. Анікієнко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. - Чернігів, 2002. - Вип. 10. - С. 170-172.
4. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие : пер. с англ. / Р. Арнхейм. – Изд., стереотип. – М. : Архитектура-С, 2007. – 392 с.
5. Ассаджиоли Р. Психосинтез / Р.Ассаджиоли – М. : Изд-во Института психотерапии, 2008. – 384 с. – (Серия «Золотой фонд психотерапии»).
6. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини? [Текст] / В. І. Барко, А.М. Тютюнников – К. : Україна, 1991. – 79 с. – (Сім'я і суспільство).
7. Барко В. І. Психолого-педагогічна діагностика творчого потенціалу особистості учня в навально-виховному процесі: методичні рекомендації / В. Барко, В. Панок, С. Лазаревський. - Тернопіль, 2000. – 85 с.
8. Барташников А. А. Учись мыслить: Игры и тесты для детей 7-10 лет / А. А. Барташников, И. А. Барташникова – Харьков : Фолио, 1998. – 480 с.
9. Батищев Г. С. Диалектика творчества: монография / Г. С. Батищев. – М. : Наука, 1984. – 463 с.
10. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Батюк Н. О. – К., 2003. – 19 с.
11. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин – [2-е изд.]. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
12. Белкин А. С. Витагенное образование: многомерный голографический подход: Технология XXI века / А. С. Белкин, Н. К. Жукова ; ред. Н. В. Чапаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2001. – 108 с.
13. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. – (Мастерство учителя: идеи, советы, предложения).
14. Бердяев Н. А. Философия свободы; Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 607 с.
15. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько – М. : ИПРО, 1995.
16. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. - К. : Либідь, 2003. - Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. - 278 с.

17. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : наук. - метод. посіб / І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
18. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех // Рідна школа. – 1999. – №12. – С. 13-16.
19. Богданова О. С. Методика воспитательной работы в начальных классах: кн. для учителя / О. С. Богданова, В. И. Петрова. – [изд. 2-е, исправленное]. – М. : Просвещение, 1980. – 207 с. – (Б-ка учителя начальных классов).
20. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 320 с.
21. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская / отв. ред. Б. М. Кедров. – Ростов - на-Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
22. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. М. : Знание, 1981. – 91 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология», № 10).
23. Бондаренко Г. Уроки мислення як засіб формування творчих здібностей молодших школярів / Г. Бондаренко // Початкова школа. – 1999. – №5. – С. 51-53.
24. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання / наук.-метод. зб. ; [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : АПНУ, 1997. – С. 21-25.
25. Вашуленко М. С Інтегрований підручник для 1 класу : (навчання грамоти, математика, ознайомлення з навколишнім світом) / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 1996. – №1. – С. 8-12.
26. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка / Н. А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968. – 415 с.
27. Вивчення музики в 1-4 класах : навч.-метод. посіб. для вчителів /Л. М. Масол, Ю. О. Очаковська, Л. В. Беземчук, Т. О. Наземнова. – Х. : Скорпіон, 2003. – 141 с. : нот. – Бібліогр. : с.138-139.
28. Вишнякова Н. Ф. Развитие творческой активности младших школьников (на материале внекл. муз. занятий в условиях школ полного дня) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. «Теория и история педагогики» / Н. Ф. Вишнякова. - М., 1980 - 16 с.
29. Відкритий урок : Образотворче мистецтво. Музика. Вип. 5-6 / авт. ідеї С. В. Ветров, Г. О. Пуліна ; гол. ред. О. В. Іванов. – К. : Плеяди, 2003. – 136 с.: іл. – (Метод. сер. для вчителів).
30. Волощук І. Структура творчих здібностей / І. Волощук // Українська мова і література в школі. – 2002. – №6. – С. 52.
31. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 93 с. – (Психология ребенка).
32. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах / Л. С. Выготский; [под ред. В.В.Давыдова.] – М. : Педагогика, 1984. - Т.І. – 474 с.

33. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Искусство, 1986. – 379 с.
34. Гісь О. В країні міркувань : посібн. з розвитку логічного і творчого мислення для 1–4 кл / О. Гісь, О. В. Яцків – [вид. 2-ге]. – Львів : Світ, 2002. – 272 с. + 48 с. вкладки. – (В опр.).
35. Гончаренко С. У. Інтегроване навчання. За і проти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Освіта. – 1994. – № 15-16. – 151 с.
36. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної освіти дітей шкільного віку : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання. – Кам'янець – Подільський : Вид-ць ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с. - ISBN 978-966-96776-4-8.
37. Готуємось до школи граючись : Читання. Письмо. Математика. Мислення. Творчість : кращі завдання для підгот. до школи / Ірина Сергіївна Лісіцина (упоряд.) – Х. : Книжковий Клуб "Клуб Сімейного Дозвілля", 2006. – 128 с.
38. Грабовський С. Пролегомени до критики загальної педагогіки / С. Грабовський // Філософія. Історія. Політологія. – К. : Генеза, 1997. – С. 102 – 113.
39. Гредінарова О. М. Психологічні засоби формування творчого мислення / О. М. Гредінарова // Практична психологія та соціальна робота. - 2006. - N11. - С. 35-40.
40. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов – М. : Педагогика, 1972. – 424 с.
41. Демченко І. І. Творчий розвиток учнів початкової школи засобами образотворчого мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Демченко І. І. – К., 2005. – 19 с.
42. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
43. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 27-54.
44. Державний стандарт загальної початкової освіти. Галузь „Мистецтво” // Початкова школа. – 2000. – № 1.
45. Добрянський І. Особливості, способи і прийоми організації активно-діалогічного навчання (з досвіду роботи) / І. А. Добрянський // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 1. – С. 47–54.
46. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – [2-е изд.], расш. и доп. – СПб. : Питер, 1999. – 359 с. - (Мастера психологии).
47. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи / пер. с англ. Николаевой Н. М., ; под ред. Виноградова Н. Д. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.
48. Зак А. З. Различия в мышлении детей : учебно-методическое пособие / А. З. Зак – М. : Российский открытый ун-т. – 1992. - 128 с.
49. Зарецкий В. К. Смысловая регуляция в решении творческих задач / В. К. Зарецкий, А. Б. Холмогорова // Исследование проблем психологии творчества. - М. - 1985. - С. 62-100.

50. Зошит з розвитку мислення. 1 клас. [Текст] : навчальний посібник / О. Г. Гайштут. - К. : Магістр-S, 1997. - 80 с. : іл. - ISBN 996-557-036-6.
51. Ильенко Л. П. Интегрированный эстетический курс для начальной школы: [На основе программ по изобр. искусству и музыке] / Л. Ильенко // Сел. шк. - 2001. - N 2. - С. 104-109.
52. Ильин И. А. Поющее сердце / И. А. Ильин // Наш современник. - 1991. - №6. - С. 166.
53. Исследование проблем психологии творчества: [сборник статей / АН СССР, Ин-т психологии / отв. ред. Пономарев Я. А. - М. : Наука, 1983. - 336 с.
54. Інтелектуальні ігри у початковій школі [Текст] : [навч. вид.] / упоряд. Ю. Є. Бардакова. - Харків : Основа, 2006. - 192 с. - 2000пр. экз. - ISBN 966-333-169-0.
55. Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи [Текст] : методический материал / Упоряд. О. В. Стребна, А. О. Соценко. - Х. : Вид. група "Основа", 2005. - 176 с. - ("Б-ка журналу " Початкове навчання та виховання" ; вип.4). - ISBN 966-333-146-1.
56. Кабуш В. Т. Воспитание школьников в условиях обновления общества / В. Т. Кабуш. - Минск : ИПК и ПРР и СО, 1994. - 182 с.
57. Казанцева Л. А. Исследовательский метод в условиях гуманизации образования / Л. А. Казанцева. - Казань. : КГУ, 1999. - 135 с.
58. Казенчева И. Н. Активизация воображения учащихся в упражнениях на дорисовывание фигур / И. Н. Казенчева // Начальная школа. - 2009. - N 3. - С. 26-27.
59. Кирнос Д. И. Индивидуальность и творческое мышление / Д. И. Кирнос. - М. : Наука, 1992. - 171 с.
60. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления : [анализ зарубеж. публ.] / М.В. Кларин // Школьные технологии. - 2004. - № 2. - С. 3-10.
61. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования / М. В. Кларин. - Рига : Эксперимент, 1995. - 176 с. - (Развивающее обучение).
62. Ковальова С.В. Розвиток творчої активності вчителів музики в сучасних умовах: теорія і практика: наук.-метод. посіб. - Біла Церква, КОППОК, 2004. - 228 с.
63. Коган Л. Н. Всестороннее развитие личности и культура / Л. Н. Коган. - М. : Знание, 1981. - 64 с.
64. Козій Д. Три аспекти самопізнання у Сквороди. До 250-річчя від дня народження (1722 – 3 грудня 1972 р.) / Козій Д. // Скворода Григорій : дослідження, розвідки, матеріали. Збірник наукових праць. - К. : Наукова думка, 1992. - С. 253-265.
65. Козловська І. М. Методологічні засади інтеграції знань у професійній школі // Наукові записки: Збірник наукових статей. - К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. - Ч.1. - С. 74 - 81.

66. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон – М. : Политиздат, 1984. – 39 с.
67. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. - М. : Просвещение, 1989. – 254 с. - (Психологическая наука - школе).
68. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – №1. – С. 2-4.
69. Конюхов Н. И. Словарь-справочник по психологии / Н. И. Конюхов. - М. - 1996. – 155 с.
70. Кордуэлл М. Психология. А - Я: Словарь-справочник / М. Кордуэлл; пер. с англ. К. С. Ткаченко. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. — 448 с. : ил.
71. Коротаяева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаяева ; Урал. гос. пед. ун-т. - Москва : Academia, 2007. - 255 с. : табл. - (Монографические исследования. Педагогика). - Библиогр. : с. 249-251.
72. Корсаков О. К. Склад і структура змісту сучасної шкільної освіти / О. К. Корсаков // Гуманітарні науки. –2003 . – № 1. – С. 20-26.
73. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
74. Краткий словарь системы психологических понятий : учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – [2-е изд.], перераб. и доп. - М. : Высшая школа, 1984. - 174 с.
75. Краткий тест творческого мышления (фигурная форма) : пособие для школьных психологов / Е. И. Щебланова, И. С. Аверина. М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.
76. Кривенко В. А. Опора на витагенный опыт школьников как средство развития познавательного интереса : [монография] / В. А. Кривенко ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Дома учителя, 2002. - 142 с.
77. Кривцун О. А. Эстетика: учебник / О. А. Кривцун — М. : Аспект-Пресс, 2000. — 434 с.
78. Круль П. Доісторична спадщина національної музичної культури / П. Круль - «Науковий вісник» НМАУ. Вип. 18. 2001.
79. Кульневич С. В. Анализ современного урока : практ. пособие для учителя / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина – Ростов на Дону. – 2001. – 176 с.
80. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку / О. І. Кульчицька // Обдарована дитина. - 1999. - № 1. - С. 2-6.
81. Кульчицкая Е. И. Диагностика творческих способностей детей / Е. И. Кульчицкая – К. : Знание, 1996. – 67 с.
82. Леонтьев А. Н. Мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М. : Просвещение, 1981. – С. 61.
83. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.] - М. : Академия, Смысл, 2008. – 365 с. – (Серия «Психология для студента»). – ISBN 5-89357-192-4, 978-5-7695-5617-3 (в тв. перепл.).

84. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – С. 99.
85. Лернер И. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / И. Я. Лернер : сб. научное творчество ; [под ред. С. Р. Микульского, М. Г. Ярошевского]. - М. : Наука, 1969. – 64 с.
86. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Лернер И. Я. – М. : Знание, 1974. – 64 с.
87. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Наука, 1978. – 127 с.
88. Макарова Л. Л. Вплив проблемного навчання на розвиток мислення молодших школярів [Текст] : сборник / Л. Л. Макарова // Психологія : Збірник наукових праць / М-во освіти України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - Київ : НПУ, 2000. - Вип. 1(8). - С. 175-181 . - ISBN 966-7584-37-2.
89. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. / Сергій Максименко. – К. : Перспектива, 1998. – 220 с.
90. Мартьяненко В. Ф. Введение в философию : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. Ф. Мартьяненко – Мн. : БГУ, 1986 – 124 с.: ил.
91. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів . – Х. : Вид. група “Основа” : “Триада+”, 2007 . – 160 с. – (Б-ка журналу «Управління школою»).
92. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу ; [пер. с англ. Татлыбаевой А. М.]. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
93. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол // Мистецтво і освіта. – 2001. – №1. – С. 2-5.
94. Масол Л. М. Мистецтво : підручник для 3-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Л. М. Масол, Е. В. Белкіна - видання 2-ге доповнене і перероблене. – К. : «Адеф-Україна», 2004 – 152 с.
95. Масол Л. Концепція і програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах / Л. Масол // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2004. – № 10. – С. 4-32.
96. Масол Л. Орієнтовне планування уроків з курсу "Мистецтво" / Л. Масол, Е. Белкіна // Початкова школа. - Київ, 2004. - №1.- С. 46-47.
97. Масол Л. Школа культури виховує людину, яка мислить і прагне творити / Л. Масол // Початкова школа. – 2001. - №4. – С. 42-44; №5. – С. 38-45.
98. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин - М. : Педагогика, 1972. – 208 с.
99. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. - 2-е вид., доп. - Тернопіль : "Навчальна книга - Богдан", 2001. - 216 с. - ISBN 966-7520-27-7.
100. Методика викладання музики в основній школі : навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. - Тернопіль : "Навчальна книга - Богдан", 2001. - 272 с. - ISBN 966-7520-26-9.
101. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / Л. М. Масол [та ін.]. - Харків : Ранок : Веста, 2006. - 256 с. ; 21 см. - (

- Скарбничка вчителя початкової школи). - ISBN 966-08-1120-9 (в м. обкл.).
102. Методика експрес-діагностики інтелектуальних способностей (МЭДИС 6 - 7) : методическое руководство / И. С. Аверина, Е. И. Щепланова, Е. Н. Задорина - М., 1994. – 65 с.
 103. Мислення дитини / Упоряд. : С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Главник, 2004. – 112 с. – (Психол. інструментарій).
 104. Мистецтво : програма інтегрованого курсу для учнів початкової школи / Підгот.: Щолокова О., Ващенко Л., Іванова В., Лихолад М., Сухань О., Лихацька К. // Початкова школа. – 2004. – 10. - С. 36-39.
 105. Мистецтво : навчальні програми для 4-річної початкової школи. 4 клас / [Масол Л., Белкіна Е., Бзовська Л. та ін.]. // Початкова школа. – 2003. - №2. - С. 13-19.
 106. Митнин О. Пізнавальні завдання для розвитку творчих здібностей / О. Митнин // Початкова школа. - 2000. - №12. - С. 34-38.
 107. Моляко В. А. Психология детской одарённости / Моляко В. А., Кульчицкая Е. И., Литвинова Н. И. – К. : Знание, 1995. – 83 с.
 108. Монтессори М. Значение среды в воспитании / М. Монтессори – пер. с итал. К. Памфиловой // Русская школа за рубежом. - Прага, 1926. - Кн.17. - С. 419-424.
 109. Музика. 1-2 класи : навчальні програми для 4-річної початкової школи / Ростовський О., Марченко Р., Хлебникова Л. // Початкова школа. - 2001.-№8 . - С. 49-56.
 110. Музика [Текст] : підручник для 2 кл. / О. В. Лобова ; М-во освіти і науки України. - Київ : Школяр, 2003. - 142 с. ; 24 см. - ISBN 966-7117-58-8 (в тв. пер.).
 111. Музична педагогіка [Текст] : навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали : навчальний посібник / О. Я. Ростовський ; Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя. - Ніжин : [б. и.], 2008. - 191 с. ; 21 см. - (в м. обкл.).
 112. Музично-педагогічні системи і концепції ХХ століття : методичні рекомендації для учителів музики загальноосвітніх шкіл, студентів педагогічних училищ та музично-педагогічних факультетів / [укл. С.С. Бездітна]. – К. : ІСДО. – 24 с.
 113. Недодатко Н. Г. Формування рис творчої діяльності майбутніх спеціалістів у школах нового типу / Н. Г. Недодатко // Допрофесійна педагогічна підготовка учнів, молоді в контексті реалізації цільової комплексної програми “Вчитель” : зб. науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції. – Кривий Ріг, 1998. – С. 162–165.
 114. Немов Р. С. Психология : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений : В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. – 4-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 688 с.
 115. Ницше Ф. Сочинения в 2-х томах. – М. : Мысль, 1990. – Т.1. – 386 с.
 116. Новікова О. В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології”. / Новікова О. В. – К., 2008. – 21 с.

117. Норов О. О. Формування творчої спрямованості особистості молодшого школяра засобами інтеграції предметів [Текст] : научное издание / О. О. Норов, А. Косенок // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. - Чернігів, 2002. - Вип. 10. - С. 29-30
118. Овчарова Т. Н. Нужна ли нам творческая личность / Т. Н. Овчарова // Педагогическое обозрение. – 1995. – №3. – С. 56-57.
119. Олпорт Г. Личность: проблема науки или искусства? / Г. Олпорт // Психология личности ; [сб. статей под ред. В.Н. Мясищева]. – М. : Наука, 1982. – С. 208-209.
120. Освітні технології: навч. - метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. - К. : А.С.К., 2002. - 255 с.
121. Павлова О. В. Педагогічне керівництво формуванням ціннісних орієнтацій молодших школярів засобами музично-ігрової діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Павлова О. В. – К., 2005. – 17 с.
122. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх учителів та умови її формування // Вища і середня педагогічна освіта : Респ. наук.-мет. збірник. - Вип.15. – К., 1991. – С. 56-62.
123. Падалка Г. М. Музична педагогіка [Текст]: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 194 с.
124. Палько О. Ю. Формування творчого мислення молодших школярів нетрадиційними засобами навчання : научное издание / О. Ю. Палько // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : Зб. наукових праць. - Рівне : Волинські обереги, 2002. - Вип. 3/1. - С. 89-92.
125. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : для вузов / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – изд. 3-е., стереотип. - М. : Академия, 2008. – 175 с. – (Серия «Высшее профессиональное образование»). – 2000 экз. - ISBN: 978-5-7695-5042-3.
126. Педагогіка: загальна та мистецька [Текст] : навч. посібник / О. П. Рудницька - [Б. м.] ; Тернопіль : Навч. книга-Богдан, 2005. - 360 с. - ISBN 966-692-735-7
127. Первин Л. А. Психология личности: Теория и исследования: [Для вузов] / Л. А. Первин, О. П. Джон; науч. ред. пер. В. С. Магун; пер. с англ. М. С. Жамкочьян. - М. : Аспект Пресс, 2001. - 607 с. - Библиогр. : с. 571-597. - Рек. М-вом общ. и проф. образования РФ. - ISBN 5-7567-0237-7.
128. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособ. [для студ. высш. уч. завед.] / В. И. Петрушин. – [3-е изд.] – М. : Гаудеамус, 2009. – 400 с.
129. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах : навч. посіб. [для студ. вищих пед. навч. закл.]. / гол. ред. В. М. Куценко. – К. : Либідь, 2001. – 271 с

130. Пильник Р. О. Формування творчого мислення учнів : сборник / Р. О. Пильник // Педагогіка вищої та середньої школи : Збірник наукових праць / Ред. В.К. Буряк. - Кривий Ріг : КДПУ, 2003. - Вип.5. - С. 118-122. - ISBN 996-7406-29-6.
131. Платон. Теэтет / Платон / собр. соч. в четырех томах. М. : Мысль, 1993. Т. 2. С. 192-274, 469-482.
132. Пововарова О. В. Методи розвитку творчого мислення / О. В. Пововарова // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - №2. - С. 52-54.
133. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
134. Подмазін С. І. Технологія особистісно орієнтованого уроку // Сучасні шкільні технології: Завуч. Бібліотека, 2004. – Ч.1. – 1,5 д.а.
135. Пономарев Я. А. Фазы творчества и структурные уровни его организации / Я. А. Пономарев // Вопросы психологии. – 1982. - № 2. – С. 5-13.
136. Построение модели личностно-ориентированной школы [Текст] : (Из опыта работы гор. эксперим. площадки) / Ред. И.С. Якиманская ; [Науч. ред. И.С. Якиманская]. - М. : КСП+, 2001. - 127 с : ил. - Библиогр. :109 с. - ISBN 5-89692-096-2.
137. Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательной школы. 1-3 классы / науч. рук. Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1983. – С. 1-9.
138. Програма середньої загальноосвітньої школи. Музика. 1-7 класи / відпов. ред. Л. Хлебнікова. – К., «Рад. школа», 1986. – С. 2-11.
139. Програми та поурочні методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл. Музика. 1-4 класи / підг. О. Я. Ростовським та ін. – К. : Перун, 1996. – С. 3.
140. Програми для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. Мистецтво / [Л. Масол, Е. Белкіна, О. Оніщенко та ін.]. // Мистецтво та освіта, 2007, - NN 1,3,4.
141. Программа для школ (классов) с углубленным теоретическим и практическим изучением музыки. 1-11 классы / подг. З. З. Жовчаком. – Киев : Освіта, 1991. – С. 2-7.
142. Програма з музики для початкової школи / під ред. А. Авдієвського, А. Болгарського, І. Гадалової. - К., 1993. – С. 1-7.
143. Психологическая теория коллектива / [под ред. А. В.Петровского]. М. : Педагогика, 1979. - 240 с.
144. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / [Пономарев Я. А., Семенов И. Н., Степанов С. Ю. и др.]; под ред. Я. А. Пономарева. - М. : Наука, 1990. - 250 с.
145. Психологічний словник / [ред.-упоряд. В. І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
146. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

- пед. наук : 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Рагозіна В. В. – К., 1999. – 18 с.
147. Ражников В. Г. Новая профессия: детский арт-психолог. - М. : Раменская типография, 2006. – 168 с.
148. Развитие творческого мышления детей [Текст] : популяр. пособие для родителей и педагогов / А.Э. Симановский. - Ярославль : Акад. развития, 1996. - 188,[1] с. : ил. - (Вместе учимся, играем). - 50000 экз. - ISBN 5-88732-011-6.
149. Ратанова Т. А. Диагностика умственных способностей детей: учебное пособие / Т.А. Ратанова. – [3-е изд., испр.]. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2005. – 168 с. – (Серия «Библиотека психолога»). – 5000 экз. - ISBN: 5-89502-023-2.
150. Резервы познавательной деятельности учащихся и развивающее обучение: межвуз. сб. науч. тр. / отв.ред. В.Г.Степанов. - М. : МОПИ, 1990. - 127 с.
151. Репкин В. В. Что такое развивающее обучение? / В.В. Репкин // Директор школы. Україна : науково-методичний журнал. - 2003. - №4. - С. 17-22.
152. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. - № 1. - С. 164-168.
153. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. М. Исениной; общ. ред. И. Е. Исенина. — М. : Прогресс, 1994. — 479 с.
154. Рожок В. Мистецька освіта і Болонський процес / В. Рожок // Урядовий кур'єр : Газета центральних органів виконавчої влади України. - Київ, 2005. – N 143. - С. 12.
155. Розвиваємо мислення / М. Городецька (голов.ред.). — К. : Перо, 2008. — 80 с.
156. Розвивай свої здібності [Текст] : навч. посіб. для молод. школярів / О. Я. Савченко. - 2-ге вид. - К. : Освіта, 1998. - 160 с. - ISBN 966-04-0168-X.
157. Розет И. М. Психология фантазии: экспериментально-творческое исследование закономерностей продуктивной умственной деятельности / И . М. Розет. – Минск : БГУ, 1977. – 711 с.
158. Ротенберг В. С. Пошукова активність і адаптація / В. С. Ротенберг, Аршавський В. В. – М., 1984. – С. 32.
159. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Изд-во «Питер», 2007. – 720 с. – (Серия «Мастера психологии»).
160. Руднев В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века [Текст] : ключевые понятия и тексты / В.П. Руднев. - М. : Аграф, 2000. - 608 с. - ISBN 5-7784-0176-0 (в пер.).
161. Рудницька О. П. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу / О. П. Рудницька // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40-43.
162. Рудницька О. П. Музика і культура особистості : проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник. - К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

163. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька – К. : АТЗТ "Екс Об", 1998. - 183 с.
164. Рудницька О.П. Світоглядна функція мистецтва / О. П. Рудницька // Мистецтво та освіта. – 2001. — №3. — С. 10-16.
165. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / Савенков А. И. – Издательство : У-Фактория, 2004. - 272 с. – (Серия «Психология детства: Практикум»).
166. Савенков А. И. Одарённые дети в детсаду и школе. – М. : АСАДЕМА, 2000. – 232 с. – (Серия «Высшее образование»). - ISBN 5-7695-0608-3.
167. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 496 с.
163. Савчук Л. Формуємо творчу особистість / Л. Савчук // Сучасна школа України : інформаційно-методичний часопис. - Київ : Шкільний світ. - 2009. - N 3 - С.76-80.
168. Светлова И. Велика книга завдань і вправ для розвитку інтелекту дитини: Сенсорне сприйняття, логічне мислення, дрібна моторика рук, розвиток мови, активізація розумової діяльності, розвиток інтелекту і творчих здібностей / И. Светлова — К. : Країна мрій, 2006. — 160 с. - (Серія «Готуємось до школи»). - ISBN: 966-8761-86-3.
169. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г. К. Селевко - М. : НИИ школьных технологий, 2005. - 288 с.
170. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач / И. Н. Семенов. - М. : НИИ ОПН АПН СССР, 1990. - 215 с.
171. Семенов И. Н. Проблема организации творческого мышления и рефлексии: подходы и исследования / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Психология творчества. Общая, дифференциальная, прикладная. - М., 1990. - С. 57-55.
172. Семенов И. Н. Системный подход к изучению организации продуктивного мышления / И. Н. Семенов // Исследование проблем психологии творчества. - М., 1985. - С. 27-61.
173. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология : монография. - Волгоград : Перемена, 1994. - С. 47-73.
174. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Сисоєва С. О. – К: Міленіум, 2006. – 346 с.
175. Сироткіна Ж. Є. Формування професійних умінь майбутніх учителів початкових класів засобами взаємодії різних видів мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”. / Сироткіна Ж. Є. – К., 2006. – 26 с.
176. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред А. М. Прохоров] ; изд. 4-е. - М., 1989. - 1632 с.
177. Современная психология : Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. - М. : «Инфра-М», 1999. - (Справочники "ИНФРА-М") 1999. - 687 с.

178. Соколова О. В. Форми й методи інтегрованого пізнання мистецтва [Текст] : научное издание / О.В. Соколова // Творча особистість учителя: Проблеми теорії і практики : Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, НПУ ім. М.П. Драгоманова. - Київ : НПУ, 2003. - Вип. 8. - С. 88-94. - ISBN 966-660-096-X
179. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. - 2005. - № 1. - С. 3-6.
180. Столяров А. М. Эвристические приемы и методы активизации творческого мышления / А. М. Столяров – М : ВНИИПИ, 1988. – 126 с.
181. Степанов С. Ю. Место личностной рефлексии в решении творческих задач: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Степанов Сергій Юрійович. - М., 1984. - С. 184.
182. Сорокин Б. Ф. Философия и психология творчества : науч.-метод. пособие для аспирантов и молодых преподавателей / Б. Ф. Сорокин; Орл. гос. ун-т. - Орел : ОГУ, 2000. - 100 с.
183. Сумерки богов : [сборник произведений Ф. Ницше, З. Фрейда, Э. Фромма, А. Камю, Ж. П. Сартра / под ред. А. А. Яковлева]. – М. : Политиздат, 1990. – 398 с.
184. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.2. – К. : Рад. школа, 1976. – 670 с.
185. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання [Текст] : наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. - К. : "А.С.К.", 2004. - 192 с. - ISBN 966-8291-48-4 (в обкл.).
186. Теория и практика личностно ориентированного образования: Круглый стол // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 72-80.
187. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров - М. : Академия, 2002. – 288 с. - (Серия «Классическая учебная книга»). - ISBN: 5-7695-0922-8, 5-7695-2449-9.
188. Трик Х. Е. Основные направления экспериментального изучения творчества / Х. Е. Трик // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. - М., 1981. - С. 298-504.
189. Тютюнникова Т. Уроки музыки. Система Карла Орфа. Методическое пособие для учителей музыки. - М. : АСТ, 2000. – 148 с.
190. Увага. Пам'ять. Мислення [Текст] : від 5 до 8 років: [Навч. вид.] / Т. Корольова; Худож. О. Малінський. - К. : Казка, 2005. - 64 с. : іл. - (Розвиваємося граючи). – 5000 пр. экз. - ISBN 966-8055-21-7 (в опр.).
191. Универсальный энциклопедический словарь. - М. : Эксмо : Большая Рос. энцикл. (БРЭ), 2002. – 1551 с. - (Серия "Энциклопедические словари").
192. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Ушинский // Воспитат. работа в шк. – 2004. – № 1. – С. 5–14.
193. Федосеева О. И. Развитие гибкости мышления младших школьников [Текст] / О. И. Федосеева // Начальная школа. - 2004. - №2. - С. 102-106. - Библиография: с. 106.

194. Фидельман М. И. Взаимосвязь интеллектуальных и творческих способностей у подростков / М. И. Фидельман // Прикладная психология. - 2001. - № 5 - С. 60-65.
195. Фромм Э. Духовная сущность человека. Способность к добру и злу. Гл. 6. Свобода, детерминизм, альтернативность / Э. Фромм // Философские науки. - 1990. - № 8. - С. 85.
196. Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність / Х. Хекхаузен – У 2-х т. – Т.2. – М., 1986. – С. 92.
197. Ходонович Л. С. Ребенок. Игра. Творчество / Л. С. Ходонович – Мн., 2004. – 98 с.
198. Хоменко А. В. Формування особистісно орієнтованих відносин учителя й учнів у виховному процесі загальноосвітньої школи першого ступеня: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. «Теорія і методика виховання» / Хоменко А. В. - К., 2006 - 27 с.
199. Художнє мислення: естетико-культурологічний дискурс : монографія / Олена Петрівна Поліщук. — К. : Видавець ПАРАПАН, 2007. — 208 с.
200. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской - М. : Изд-во МГУ, 2003. - с. 258.
201. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения : пособие для учителя. - М. : Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 320 с. – (Педагогическая мастерская).
202. Череповська Н. Роль аналогії в розвитку критичного та творчого мислення / Н. Череповська // Уроки мислення. - 2003. - №2. - С. 12-17.
203. Шалавина Т. И. Формирование познавательной самостоятельности студентов в условиях сочетания проблемного и объяснительно-иллюстративного обучения: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шалавина Тамара Ивановна. - М., 1984. – 210 с.
204. Шеншев Л. В. Об одном приеме возбуждения познавательного интереса / Л. В. Шеншев // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 3. - 1965. - № 138. – С. 183-189.
205. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. - М., "Педагогика", 1988. – 208 с.
206. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский – М. : Знание, 1998. – 80 с.
207. Шуть М. М. Школа іграмайстерності : збірник / М. М. Шуть – К. : Вид. дім «Шкільний світ», 2006. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
208. Эльконин Д. Психология игры / Д. Эльконин – М. : Владос, 1999. - 360 с.
209. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Эльконин Д. Б. - М. : Эксмо, 1995. – С. 56.
210. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич – М. : «Правда», 1990. – 671 с.
211. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И . С. Якиманская; отв. ред. М. А. Ушакова. - М. : Сентябрь, 2000. - 176 с. - (Б-ка журнала "Директор школы." ; вып. N 7 / 2000).

212. Якиманская И. С. Личностно-ориентированный урок: планирование и технология проведения / И. Якиманская, О. Якунина // Директор школы. Россия. – 1998. - № 3. – С. 65-73.
213. Якиманська І. С. Розробка технології особисто орієнтованого навчання / І. С. Якиманська // Вопросы психологии. – 1995. - № 2. – С. 31-42.
214. Яковлев И. П. Интеграция высшей школы с наукой и производством / И. П. Яковлев ; М-во высш. и сред. спец. образования РСФСР. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1987. - 128 с.
215. Янковий В. В. Болонський процес: шляхом європейської інтеграції // Дзеркало тижня. - 2003. - № 40. - 18 - 24 жовт. – С. 17.
216. Eysenck H. Genius: The Natural History of Creativity. - Cambridge, UK: Cambridge University Press. - 1995. – P. 98-126.
217. Fredrickson B.L. The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build of positive emotions. - American Psychologist, vol. 56. – 2001. – P. 218–226.
218. Heilman KM, Nadeau SE, Beversdorf DO. Creative innovation: possible brain mechanisms. – Neurocase. – 2003. – 9. – P. 369-379.
219. Kolp P., Lammé A., Regnard Fr., Rens J.-M. (ed.). "Musique et créativité". Orphée Apprenti (Conseil de la Musique). – 2009. – NS (1): 9-119. D/2009/11848/5.
220. McCrae R.R. "Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience". – Journal of Personality and Social Psychology. – 52 (6). – 1987. – P. 1258–1265. – doi:10.1037/0022-3514.52.6.1258.
221. Pyvovarova O. The problem of Creative Thinking in Ukraine [Electronic resource] / O. Pyvovarova // The Fifth International Conference of Creative Thinking. Designing Future Possibility. (Malta, June 21–22) : abstracts. – Malta, 2004. – P. 41–42.
222. Runco M.A. "Creativity". Annual Review of Psychology. – 55. – 1987. – P. 657–687. – doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141502.
223. Spearman C. Creative Mind. - New York, NY: Appleton-Century Crofts. - 1931. – P. 134–188.
224. Torrance E. P. Education and the creative potential. Minneapolis : The University of Minnesota Press. – 1967. – p. 89–101.
225. Torrance E. P. Guiding Creative Talent – Englewoodcliffs. - N. Y. : Prentice-Hall , 1962. – P. 67-72.
226. Urban K. K : Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe // European Journal for High Ability, Vol. 1, 1990. p. 99-113. Wertheimer M. Productive thinking. New York, 1945. – P. 122-128.
227. Wollach M., Kogan N. Modes of Thinking in Young Children. - N. Y. : Holt, 1965. – P. 24-36.

228. Weisberg RW. Genius and madness? A quasi-experimental test of the hypothesis that manic-depression increases creativity. – *Psychological Sci.* – 1994. – 5. – P. 361-367.