

Міністерство освіти і науки України
Національний університет
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
Факультет філології, психології та педагогіки

Кафедра психології та педагогіки

Спеціальність 053 «Психологія»

Очна форма здобуття освіти 4 курс першого (бакалаврського) рівня вищої
освіти

КВАЛІФІКАЦІЙНА БАКАЛАВРСЬКА РОБОТА
«ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ
У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ»

Виконала студентка гр. 401-ФП

01.06.2026 р. _____ А.В. Єпіфанова

Керівник кваліфікаційної роботи

01.06.2026 р. _____ О.І. Гришко

Робота допущена до захисту:

Завідувач кафедри психології та педагогіки Клевака Л.П.

02.06.2026 р. _____ (підпис)

Полтава 2026

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	8
1.1. Наукові підходи до трактування креативності в психології.....	8
1.2. Психологічний розвиток дитини у молодшому шкільному віці.....	22
1.3. Передумови формування креативності у молодших школярів.....	30
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	39
2.1. Огляд та обґрунтування методів дослідження.....	39
2.2. Методика «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою.....	48
2.3. Методика «Взнай, хто це?» за Р. С. Немовим.....	50
2.4. Методика «Де чие місце?» за О. Є. Кравцовою.....	52
2.5. Методика «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом.....	55
Висновки до другого розділу.....	58
РОЗДІЛ III. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	59
3.1. Побудова та проведення емпіричного етапу дослідження.....	59
3.2. Продуктивність творчої уяви досліджуваних.....	62
3.3. Особливості образного доповнення малюнків молодшими школярами.....	66
3.4. Індивідуальна своєрідність виконання творчих завдань учнями.....	70
3.5. Оригінальність образних рішень у творчій діяльності досліджуваних.....	74
3.6. Порівняльна характеристика показників креативності дітей молодшого шкільного віку.....	80
Висновки до третього розділу.....	83
ВИСНОВКИ	86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	91
ДОДАТКИ	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасне суспільство висуває до дитини значно складніші вимоги, ніж просте засвоєння готових знань і відтворення навчального матеріалу. Динамічний розвиток інформаційного простору, поширення цифрових технологій, швидке оновлення способів комунікації та зміна освітніх практик зумовлюють потребу у формуванні особистості, здатної самостійно мислити, знаходити нестандартні рішення, адаптуватися до нових умов і творчо діяти в ситуаціях невизначеності. У таких обставинах креативність поступово набуває значення не лише індивідуальної здібності, а й важливої психологічної умови успішного розвитку дитини.

Особливої уваги проблема розвитку креативності набуває у молодшому шкільному віці. Саме в цей період активно формуються пізнавальні процеси, розвивається уява, зростає допитливість, розширюється коло уявлень про навколишній світ і закладаються перші стійкі способи навчальної діяльності. Молодший школяр уже здатний не лише сприймати інформацію, а й перетворювати її, створювати нові образи, висувати власні припущення, знаходити незвичні способи виконання завдань. Якщо ці прояви не підтримуються в освітньому середовищі, творча активність дитини може поступово знижуватися, поступаючись шаблонності, страху помилки та орієнтації лише на правильну відповідь.

Актуальність обраної теми посилюється й тим, що сучасна початкова школа дедалі більше орієнтується на розвиток самостійності, ініціативності, гнучкості мислення та здатності дитини застосовувати знання у нових ситуаціях. У навчанні молодших школярів важливо створювати умови, за яких дитина не лише виконує інструкцію, а й має можливість фантазувати, ставити запитання, пропонувати власні варіанти розв'язання, експериментувати з образами, словами, діями та матеріалами. Саме тому дослідження психологічних особливостей розвитку креативності дає змогу краще зрозуміти, які прояви творчого потенціалу характерні для дітей цього віку та які умови сприяють їх розкриттю.

Креативність у молодшому шкільному віці тісно пов'язана з розвитком творчої уяви, оригінальності мислення, здатності до комбінування образів, емоційної відкритості та пізнавальної активності. Вона допомагає дитині виходити за межі готового зразка, бачити кілька можливих рішень, переносити знання з однієї ситуації в іншу та виявляти індивідуальність у навчальній діяльності. За сучасних умов, коли дитина стикається з великим потоком інформації, суперечливими впливами середовища та необхідністю швидко пристосовуватися до змін, розвиток креативності стає важливим напрямом психологічного супроводу молодших школярів.

Психологічні аспекти креативності тривалий час перебувають у полі уваги як зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Питання природи творчості, її зв'язку з інтелектуальним розвитком, уявою, мисленнєвою гнучкістю та особистісною активністю розкривали у своїх працях Т. Амабайл, Ф. Баррон, Г. Гарднер, Дж. Гілфорд, Г. С. Костюк, О. М. Лактіонов, А. Маслоу, С. Д. Максименко, С. Меднік, В. О. Моляко, О. Л. Музика, В. В. Рибалка, К. Роджерс, В. О. Роменець, М. Л. Смульсон, Р. Стернберг, І. Г. Тітов, Е. П. Торренс, Н. В. Чепелева, М. Чіксентмігаї та інші дослідники. Значний внесок у висвітлення креативності в освітньому, розвивальному та особистісному контекстах зробили О. Є. Антонова, Р. Бегетто, Ю. З. Гільбух, Л. В. Долинська, О. К. Дусавицький, Дж. Кауфман, А. Крафт, М. О. Кузнецова, Н. І. Пов'якель, К. Робінсон, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, Т. М. Титаренко, К. Урбан та ін. Водночас, незважаючи на ґрунтовну наукову розробленість проблеми, вивчення психологічних особливостей розвитку креативності у молодшому шкільному віці зберігає актуальність, оскільки саме цей віковий період створює сприятливі умови для становлення творчої уяви, самостійності мислення, оригінальності та здатності дитини до нестандартного розв'язання завдань.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку. Відповідно до поставленої мети було визначено такі **завдання** дослідження.

1. Проаналізувати психологічні підходи до розуміння креативності особистості та охарактеризувати вікові передумови її розвитку у молодшому шкільному віці.

2. Обґрунтувати добір психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення творчої уяви, продуктивності, оригінальності та індивідуальних проявів креативності молодших школярів.

3. Емпірично дослідити особливості розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку та проаналізувати отримані показники за визначеними напрямками дослідження.

Об'єктом дослідження є креативність як психологічна характеристика особистості.

Предметом виступають психологічні особливості розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку залежить від цілеспрямованої актуалізації творчої уяви, образного мислення, оригінальності та самостійності у виконанні завдань. Передбачається, що молодші школярі, залучені до спеціально організованих занять творчого спрямування, демонструють більш виражену здатність продукувати нестандартні образи, знаходити різні способи розв'язання завдань, виявляти гнучкість мислення та більшу самостійність у творчій діяльності. За відсутності системної підтримки творчого потенціалу розвиток креативності може мати менш виражений характер, що проявляється у схильності діяти за зразком, обмеженій оригінальності відповідей і нижчій продуктивності творчої уяви.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали загальнотеоретичні положення наукової психології про сутність особистості, закономірності її становлення та розвитку (І. Д. Бех, Е. Еріксон, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, А. Маслоу, К. Роджерс, В. О. Роменець, Т. М. Титаренко); положення про сутність феномена, пізнавальну сферу особистості (Дж. Брунер, В. О. Моляко, У. Найссер, Ж. Піаже, М. Л. Смульсон, Р. Стернберг, О. М. Ткаченко); уявлення про специфіку розвитку пізнавальної діяльності учнів

молодшого шкільного віку (Дж. Брунер, Г. Крайг, С. Б. Кузікова, С. Д. Максименко, Ж. Піаже, Ф. Райс, О. В. Скрипченко, О. М. Степанов, Ю. Л. Трофімов); уявлення про проблематику розвитку уяви у контексті досліджень особистісного та психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку (Л. В. Долинська, О. К. Дусавицький, О. Л. Музика, Р. В. Павелків, І. Г. Тітов, Е. Торренс, Т. А. Яновська); уявлення про стимулювання розвитку творчих рис дітей (В. В. Андрієвська, Л. К. Балацька, А. Крафт, П. В. Лушин, Ю. І. Машбиць, О. Я. Митник, В. А. Семиченко, І. Г. Тітов, Ю. І. Швалб).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань та досягнення мети роботи було використано загальнонаукові методи теоретичного рівня, зокрема аналіз, синтез, порівняння, систематизацію та узагальнення науково-теоретичних даних. Емпіричне дослідження проводилося із застосуванням психодіагностичних методик: «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою, «Взнай, хто це?» за Р. С. Нємовим, методики О. Є. Кравцової «Де чие місце?» та методики «Домалой фігури» за Е. П. Торренсом, а також методи математичної статистики (критерій χ^2 -Пірсона).

Емпіричною базою дослідження стала вибірка з 80 учнів Ліцею № 26 «Шевченківський» Полтавської міської ради. У дослідженні взяли участь діти молодшого шкільного віку 7–8 років, серед яких було 46 дівчат і 34 хлопці. Для перевірки ефективності розвивального впливу учасників було поділено на дві рівні групи: експериментальну групу становили 40 учнів, які брали участь у програмі розвитку творчих здібностей, а контрольну групу – 40 молодших школярів, які навчалися за традиційною програмою.

Теоретичне значення дослідження полягає в уточненні уявлень про психологічні особливості розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку. Отримані результати поглиблюють розуміння того, як у цьому віковому періоді проявляються творча уява, продуктивність образних рішень, оригінальність виконання завдань та індивідуальна своєрідність творчої діяльності. Матеріали дослідження можуть бути використані для подальшого наукового вивчення проблеми розвитку креативності в дитячому віці, а також

для конкретизації психологічних умов, що сприяють становленню творчого потенціалу молодших школярів.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів у діяльності практичних психологів, педагогів початкової школи та фахівців, які працюють із дітьми молодшого шкільного віку. Дані дослідження можуть бути застосовані під час діагностики рівня розвитку творчої уяви, продуктивності та оригінальності дитячих відповідей, а також у процесі планування розвивальних занять, спрямованих на стимулювання креативності. Результати роботи можуть слугувати основою для вдосконалення психолого-педагогічного супроводу молодших школярів і розроблення вправ, що підтримують самостійність мислення, фантазування, образне перетворення матеріалу та здатність дитини до нестандартного виконання навчально-творчих завдань.

Апробація результатів роботи. Основні ідеї та результати дослідження були представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Синергетичний підхід у розвитку та становленні особистості» (23 квітня 2026 року).

Основний зміст і результати дослідження відображені в публікації:

Єпіфанова А. Психологічні особливості розвитку креативності у молодшому шкільному віці. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції «Синергетичний підхід у розвитку та становленні особистості»* (23 квітня 2026 року). Полтава : Полтавська Політехніка, 2026. С. 265-269.

Структура та обсяг роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел (63 найменування, із них 54 українською та 9 іноземними мовами). Обсяг роботи становить 115 сторінок, з яких 90 – основний текст, містить 7 таблиць, 5 рисунків.

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У першому розділі розглянуто психологічні підходи до вивчення уяви, охарактеризовано особливості психічного та особистісного розвитку дітей молодшого шкільного віку, а також проаналізовано специфіку становлення креативності на цьому віковому етапі.

1.1. Наукові підходи до трактування креативності в психології

Питання креативності та творчих здібностей набуває дедалі більшої значущості в умовах сучасного суспільства, де зростає потреба у створенні нових, оригінальних і практично цінних продуктів у сфері освіти, науки, виробництва, культури, маркетингу та різних видах професійної діяльності. Водночас проблема природи креативності не є новою для психологічної науки. Вона тривалий час розглядається у межах різних теоретичних підходів, однак питання її структури, механізмів розвитку та чинників становлення й досі залишається відкритим для подальшого наукового осмислення.

У психології та педагогіці креативність розглядається як важлива характеристика розвитку особистості. Її вивчення пов'язане з працями Г. Айзенка, Р. Арнхейма, Дж. Гілфорда, А. Маслоу, С. Медніка, В. О. Моляко, Дж. Рензулі, К. Роджерса, В. О. Роменця, М. Л. Смульсон, Р. Стернберга, Д. Тейлора, І. Г. Тітова, Е. П. Торренса, Дж. Фельдхьюзена, Н. В. Чепелевої та інших дослідників. У працях цих авторів творчість і креативність аналізуються як складні психологічні явища, пов'язані з пізнавальною активністю, самовираженням, здатністю до створення нового та особливостями особистісного розвитку.

У науковій літературі творчі здібності трактуються неоднозначно. Одні дослідники розглядають їх крізь призму творчого продукту, зокрема Р. Арнхейм, Р. Стернберг і Д. Тейлор. Інші автори акцентують увагу на творчих здібностях як на окремій психологічній здатності, що відображено у працях Г. Айзенка,

Дж. Гілфорда, В. О. Моляко, Е. П. Торренса. У гуманістичній психології, зокрема в поглядах А. Маслоу, К. Роджерса та В. О. Роменця, творчість пов'язується з особистісним зростанням, самореалізацією та внутрішньою свободою людини. Окремий напрям становлять підходи, у яких творчість розглядається як процес створення нового, що простежується, зокрема, у працях Д. Фельдмана.

Як зазначає О. Є. Антонова [1], у сучасному науковому обігу поряд із поняттям «творчі здібності» дедалі частіше використовується термін «креативність». Його поширення пов'язане з прагненням точніше позначити здатність особистості до створення нового, нестандартного та оригінального. Водночас використання цього поняття вимагає уточнення, оскільки воно не завжди повністю збігається зі змістом традиційного словосполучення «творчі здібності».

В українській мові термін «креативність» не має повного прямого відповідника. У буквальному перекладі він наближається до значення здатності до творчості. С. М. Морозов [26] звертає увагу на те, що це поняття стало досить поширеним у вітчизняній психології та поступово почало витіснити раніше вживане словосполучення «творчі здібності». Така тенденція свідчить про розширення наукового погляду на творчість, яка нині розглядається не лише як результат діяльності або окрема здібність, а як ширша властивість особистості.

На перший погляд поняття «креативність» і «творчі здібності» можуть сприйматися як близькі за змістом. Проте між ними існує певна відмінність. Творчі здібності частіше пов'язують із конкретними можливостями людини виконувати творчу діяльність, тоді як креативність доцільніше розуміти як загальну здатність особистості до творчого перетворення дійсності, продукування нових ідей, відходу від шаблонних способів мислення та пошуку нестандартних рішень. Тому ці поняття є спорідненими, але не повністю тотожними.

У психологічній літературі, як зазначає Н. Ф. Шевченко, нерідко спостерігається ототожнення понять «творчість», «креативність», «творчі здібності», оскільки всі вони пов'язані зі створенням нового та виходом за межі стандартного способу дії. У сучасному психологічному словнику креативність

визначається як здатність до творчих актів, що забезпечують нове, незвичне бачення проблеми або ситуації [49]. В. В. Клименко трактує креативність як здатність до творчості, перетворення інформації та відмови від стереотипних способів мислення [18]. У цьому розумінні креативність постає як важлива умова особистісного розвитку, оскільки дає змогу людині не лише адаптуватися до наявних умов, а й активно змінювати власний спосіб взаємодії зі світом.

Е. Фромм розглядав креативність як здатність людини знаходити нові способи дії в незвичних або проблемних обставинах, бути відкритою до відкриття нового та глибше усвідомлювати власний досвід. У такому розумінні креативність не зводиться лише до результату діяльності, а охоплює особливий спосіб сприймання світу, за якого людина здатна бачити проблему під іншим кутом і виходити за межі стандартних рішень. Аналіз наукових підходів до визначення цього поняття дає змогу виокремити два основні його смислові аспекти: здатність до творчої діяльності та спроможність нестандартно бачити й інтерпретувати проблемну ситуацію [45].

Творчість у більшості психологічних підходів трактується як процес створення нового, однак її точне визначення залишається складним. В. О. Моляко [24] звертає увагу на те, що труднощі у трактуванні творчості пов'язані з недостатньою операціоналізацією цього поняття в психології. Інакше кажучи, творчість легко описати через її результат, але значно складніше чітко визначити ті внутрішні психологічні механізми, які забезпечують виникнення нового продукту, ідеї чи способу дії.

У сучасних дослідженнях креативність найчастіше пов'язують зі здатністю створювати продукт, який одночасно має ознаки новизни та відповідає певному соціальному, культурному або діяльнісному контексту. Такий продукт може мати різну форму: від наукової ідеї чи художнього твору до рекламного образу, навчального рішення, оригінального способу виконання завдання або нової комбінації вже відомих елементів. Важливим є не лише те, що результат є незвичним, а й те, що він має певну доцільність і може бути прийнятий у відповідній сфері діяльності.

Окреме місце у психології займає питання співвідношення креативності та інтелекту. Результати досліджень у цьому напрямі є неоднозначними, а іноді навіть суперечливими, що зумовило формування кількох підходів до пояснення цього зв'язку. У межах першого підходу креативність розглядається передусім як прояв стійких особистісних характеристик і як важлива складова глибинного саморозуміння людини. Таку позицію поділяли, зокрема, Д. Б. Богоявленська, О. М. Матюшкін та інші дослідники, які підкреслювали зв'язок творчості з особистісною активністю, внутрішньою ініціативою та здатністю виходити за межі заданої ситуації.

Представники другого підходу аналізують креативність як один із різновидів інтелектуальної поведінки. У цьому контексті її пов'язують із загальним рівнем розумового розвитку, особливостями переробки інформації та здатністю знаходити нестандартні рішення. До цього напрямку можна віднести погляди Д. Векслера, Г. Айзенка, Р. Стернберга, Л. Термена та інших науковців. Зокрема, Г. Айзенк, спираючись на кореляційні зв'язки між показниками інтелекту та результатами тестів дивергентного мислення Дж. Гілфорда [60], розглядав креативність як один із компонентів загальної розумової обдарованості.

У межах третього підходу інтелект трактується не як тотожний креативності, а як необхідна умова або складова творчих здібностей. Такої позиції дотримувалися Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Е. Торренс та інші дослідники [60; 62]. Згідно з цим підходом, інтелектуальний розвиток створює певну основу для творчості, однак сам по собі не гарантує високого рівня креативності. Творча діяльність передбачає не лише здатність до логічного мислення, а й гнучкість, оригінальність, відкритість до різних варіантів розв'язання та готовність відходити від звичних схем.

Значний внесок у становлення теорії креативності зробили Дж. Гілфорд та Е. П. Торренс. Вони пов'язували креативність із дивергентним мисленням, тобто таким типом мисленнєвої діяльності, який спрямований не на пошук однієї правильної відповіді, а на продукування кількох можливих, оригінальних і нестандартних рішень [60; 62]. Саме дивергентне мислення дає змогу людині

бачити різні підходи до проблеми, комбінувати елементи досвіду по-новому та виходити за межі стереотипного способу дії.

Е. Торренс [62] підкреслював, що прояв креативності можливий лише за умови достатнього рівня інтелектуального розвитку. На його думку, низький рівень інтелекту не поєднується з високими показниками дивергентного мислення. Водночас високий інтелект не є прямою гарантією вираженого творчого потенціалу. Із підвищенням інтелектуальних показників зростає ймовірність розвитку творчих здібностей, однак для їх реального прояву необхідні також гнучкість мислення, внутрішня мотивація, відкритість до нового досвіду та здатність до самостійного пошуку.

Однією з ранніх психологічних концепцій креативності є асоціативна концепція С. Медніка [61]. Дослідник пов'язував творче мислення зі здатністю встановлювати нові, незвичні та віддалені асоціативні зв'язки між елементами досвіду. На його думку, креативність виявляється у подоланні стереотипних мисленнєвих схем і розширенні поля асоціацій. Творчий процес у цьому підході розуміється як перебудова наявних асоціативних елементів у нові комбінації, що дає змогу отримати оригінальний результат і відійти від звичних способів розв'язання завдання [61].

Дж. Рензулі пов'язує креативність із такими проявами поведінки особистості, які дають змогу створювати оригінальний продукт, знаходити нові способи розв'язання проблеми та розглядати її з різних позицій. У цьому підході творчість розуміється не лише як результат, а і як особливий спосіб дії, за якого людина здатна виходити за межі звичних схем і пропонувати нестандартні рішення. Ф. Баррон акцентує увагу на здатності особистості вносити новизну у власний досвід, тобто не просто повторювати наявні способи дії, а збагачувати їх новими змістами. М. Воллах трактує креативність як здатність породжувати оригінальні ідеї під час постановки або розв'язання нових проблем, тоді як С. Тейлор розглядає її як сукупність різних здібностей, що можуть бути представлені в особистості з різною мірою вираженості.

Узагальнюючи зарубіжні підходи до вивчення креативності, В. О. Моляко [24] зазначає, що більшість із них виходить із припущення про наявність у

кожної людини певних індивідуальних властивостей, які можуть бути пов'язані зі здатністю до творчої діяльності. Дослідник звертається також до висновків В. О. Роменця [25], який підкреслював, що креативність доцільно розглядати як багатовимірне утворення, представлене різними здібностями й особистісними якостями. До її ознак належать відкритість до нового досвіду, чутливість до проблем, широта категоризації, здатність до віддалених асоціацій, швидкість переходу від одного способу розв'язання до іншого, оригінальність мислення, самостійність, незвичність і дотепність рішень.

Важливе місце у поясненні природи креативності посідає «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом і Д. Любартом [33; 22]. У межах цієї концепції креативність пов'язується зі здатністю людини приймати обґрунтований ризик, долати перешкоди, зберігати внутрішню мотивацію, витримувати невизначеність і не підпорядковуватися повністю зовнішнім оцінкам. Автори наголошують, що поява оригінальних ідей залежить від поєднання пізнавальних, особистісних і мотиваційних ресурсів. До пізнавальних ресурсів належать уміння бачити проблему, визнавати її значущість, використовувати конвергентне та дивергентне мислення, переживати інсайт, оцінювати різні ідеї та спиратися на знання.

Особистісні ресурси, відповідно до цієї теорії, охоплюють новаторський стиль мислення, наполегливість, толерантність, сміливість, готовність до інтелектуального ризику та незалежність поглядів. Мотиваційний компонент пов'язується з умінням зосереджуватися на самому завданні, а не лише на зовнішньому результаті або винагороді. У цьому підході інтелект також має вагоме значення, однак він не розглядається як єдина умова творчості. Креативність виникає тоді, коли інтелектуальні можливості поєднуються з особистісною сміливістю, внутрішньою зацікавленістю й готовністю діяти у ситуаціях, де немає заздалегідь визначеного способу розв'язання.

Близькі за змістом положення простежуються у працях Д. Б. Богоявленської, яка запропонувала оригінальний підхід до розуміння та діагностики творчості. У межах процесуально-діяльнісної парадигми вона розглядала творчі можливості суб'єкта через феномен інтелектуальної

активності та розробила метод «креативного поля» [5]. Центральним показником у її концепції виступає інтелектуальна ініціатива, яка виявляється у здатності продовжувати мисленнєву діяльність за межами безпосередньо поставленого завдання. Йдеться про таку активність, яка не зумовлена зовнішнім примусом, практичною необхідністю або прагненням уникнути негативної оцінки.

Інтелектуальна ініціатива, за Д. Б. Богоявленською, проявляється у діяльності людини в незвичній ситуації та може бути представлена на різних рівнях. Дослідниця виокремлювала стимульно-продуктивний, евристичний і креативний рівні інтелектуальної активності. Такий підхід дає змогу розглядати творчість не як ізольовану здібність, а як особливу позицію суб'єкта у діяльності. Людина з високою креативністю не просто якісно виконує завдання, а прагне перетворювати саму діяльність, розширювати її межі, знаходити додаткові можливості й самостійно виходити за рамки заданої ситуації.

У цьому контексті творчі здібності не зводяться до окремого виду здібностей або специфічної модальності. Вони можуть проявлятися в різних видах діяльності, якщо суб'єкт виявляє здатність до самостійного пошуку, перетворення завдання та продуктивної активності, що не стимулюється безпосередньо зовнішніми вимогами. Д. Б. Богоявленська [5] підкреслювала, що можливість творчих досягнень визначається не стільки наявністю спеціальної здібності, скільки позицією особистості у діяльності, її готовністю виходити за межі заданого та самостійно розвивати ситуацію.

Підґрунтям інтелектуальної активності виступають розумові здібності, які визначають широту й глибину пізнавального процесу. Водночас вони не проявляються безпосередньо, а опосередковуються мотиваційною структурою особистості. Саме тому високі інтелектуальні можливості самі по собі ще не гарантують творчої продуктивності. Для розвитку креативності важливим є поєднання інтелектуального потенціалу, внутрішньої мотивації, пізнавальної самостійності та здатності виявляти ініціативу поза межами прямої вимоги.

Н. С. Лейтес [21] розглядав творчі здібності як особливий бік розумових здібностей і водночас як прояв індивідуальної своєрідності особистості. На його думку, оцінювання творчої обдарованості лише через коефіцієнт інтелекту є

недостатнім, оскільки високий рівень інтелекту не завжди супроводжується творчою продуктивністю. Більше того, надзвичайно високі показники IQ у дитини не обов'язково сприяють формуванню творчо активної особистості.

На думку В. Л. Антонішиної [2], творчість не можна повністю ототожнювати з діяльністю, оскільки вона має більш спонтанний характер і не завжди підлягає свідомому плануванню чи повному контролю. Творча активність, за цим підходом, зумовлюється внутрішньою мотивацією та найвиразніше проявляється в умовах, які не є жорстко регламентованими. Водночас дослідниця вказує на певні межі прояву креативності: її вищий рівень обмежується загальним інтелектуальним розвитком, а нижній пов'язаний із мінімальним рівнем інтелекту, без досягнення якого креативність не може повною мірою виявитися.

О. А. Дубасенюк [12] трактує креативність як здатність особистості до нестандартного й конструктивного мислення та поведінки, а також до усвідомлення і розвитку власного досвіду. На її думку, креативність виявляється через багатство уяви, почуття гумору, орієнтацію на естетичні цінності та вміння деталізувати образ проблемної ситуації. У цьому підході акцент зроблено не лише на створенні нового результату, а й на особистісному способі сприймання, осмислення та перетворення дійсності.

О. В. Морозов зазначав, що у традиційній психології та педагогіці креативність переважно розглядалася як особистісна категорія, а наукові дискусії стосувалися насамперед уточнення її змісту. Дослідники по-різному визначали це явище: як дивергентне мислення, як прояв інтелектуальної активності або як інтегровану якість особистості [26]. Це свідчить про багатозначність поняття креативності та складність його однозначного тлумачення в межах психологічної науки.

В. О. Моляко [24] розробив системно-стратегічну концепцію мислення, у якій мислення розглядається як організуюча й регулююча складова творчої діяльності. Зміст цієї концепції полягає в тому, що готовність до творчості передбачає наявність у суб'єкта відповідних умінь, навичок і способів дії, необхідних для реалізації творчої активності. Результатом такої діяльності

виступає творчий продукт. Учений вважав, що креативність становить центральну частину творчого потенціалу, а творча обдарованість охоплює сенсорно-перцептивний, інтелектуально-мисленнєвий компоненти, а також високий рівень продукування образів, фантазії та уяви.

В. О. Роменець розглядав творчість як механізм продуктивного розвитку і становлення особистості, що реалізується через вчинок. Особливу увагу дослідник приділяв психологічному механізму творчості, яким вважав трансдукцію. Під цим поняттям він розумів перехід від внутрішнього задуму, що існує у суб'єктивно-психічній формі, до його зовнішнього втілення у матеріальній або мовній формі [25]. У такому трактуванні творчість постає як процес перетворення внутрішнього задуму на конкретний результат діяльності.

Окремий погляд на природу креативності представлено у працях С. Д. Максименка [23]. Науковець визначав креативність як природну властивість особистості, що притаманна людині від народження і виступає найвищою формою її активності. За цим підходом, креативність реалізується у продуктах творчості, через які людина виражає власний внутрішній світ, змінює його та водночас перетворює зовнішню реальність. Саме тому особливого значення набувають дослідження, спрямовані на пошук способів вивчення креативності як передумови особистісного розвитку.

Л. Ю. Субботіна [34] виокремлює різні види креативності, серед яких невербальна, вербальна, вербально-символічна, вербально-семантична, вербально-асоціативна, а також креативність як творче ставлення до життя. Дослідниця звертає увагу на те, що ці типи не обов'язково мають тісний взаємозв'язок між собою. Це означає, що висока вираженість одного виду креативності не завжди передбачає такий самий рівень розвитку іншого, а творча активність особистості може мати різні форми залежно від змісту діяльності.

Я. З. Василькевич [6] зазначає, що однією з підстав для виокремлення груп висококреативних осіб є спрямованість особистості. У цьому питанні існують два протилежні підходи. Представники першого вважають, що для досягнення високого творчого результату людині необхідна відкритість до зовнішніх вражень, активний відгук на події навколишнього світу, енергійність і здатність

до спілкування. Саме це дає змогу накопичувати різноманітну інформацію, яка може стати основою для створення оригінального результату.

Інша позиція ґрунтується на припущенні, що високий рівень творчості потребує зосередженості, самозаглибленості, здатності відсторонюватися від повсякденних впливів і зберігати внутрішню концентрацію. У психологічному плані ця проблема пов'язується з такими характеристиками особистості, як екстраверсія та інтроверсія, а також із когнітивними стилями, зокрема полезалежністю – полenezалежністю та імпульсивністю – рефлексивністю. Отже, креативність може проявлятися як у відкритості до зовнішнього світу, так і у внутрішній зосередженості, залежно від індивідуального стилю особистості.

Когнітивні стилі, пов'язані з особливостями сприймання, зокрема полезалежність і полenezалежність, відображають специфіку розв'язання перцептивних завдань. Полезалежність характеризується орієнтацією людини на зовнішні джерела інформації та схильністю більше зважати на помітні ознаки ситуації. Через це менш очевидні, але суттєві характеристики об'єкта можуть залишатися поза увагою, що ускладнює виконання пізнавальних завдань.

Полenezалежність, навпаки, пов'язана з опорою на внутрішні джерела інформації, власні знання, досвід і здатність самостійно структурувати ситуацію. Такі особи меншою мірою залежать від зовнішніх орієнтирів і краще виділяють суттєві ознаки проблеми, навіть якщо вони не є найбільш помітними. У ширшому розумінні полезалежність і полenezалежність відображають загальну тенденцію людини орієнтуватися під час розв'язання завдань або на інших людей та зовнішній контекст, або на власні внутрішні критерії. Ці стилі розглядаються як прояв індивідуальності в мотиваційно-смісловій сфері.

Когнітивні стилі за типом реагування, зокрема імпульсивність і рефлексивність, характеризують відмінності у швидкості прийняття рішень. В умовах невизначеності, коли необхідно обрати правильний варіант із кількох можливих, імпульсивні особи схильні реагувати швидко, висуваючи припущення без ретельного аналізу всіх альтернатив. Такий стиль може сприяти швидкому включенню в діяльність, однак водночас підвищує ймовірність помилок через недостатню кількість опрацьованої інформації.

Рефлексивні особи, навпаки, приймають рішення повільніше, ретельніше перевіряють висунуті гіпотези та аналізують ознаки різних варіантів перед вибором відповіді. Основна відмінність між імпульсивністю та рефлексивністю полягає в тому, який обсяг інформації людина залучає до прийняття рішення. Імпульсивні особи часто діють на основі неповної інформації, тоді як рефлексивні прагнуть врахувати якомога більше даних про ситуацію [7]. У контексті розвитку креативності ці стилі мають значення, оскільки визначають спосіб пошуку рішень, темп творчої активності та характер взаємодії дитини з проблемним завданням.

Креативність є динамічною характеристикою особистості, яка формується поступово і має власну вікову логіку розвитку. У психологічних дослідженнях підкреслюється, що її становлення проходить кілька етапів. Зокрема, Е. П. Торренс, Дж. Гілфорд, В. О. Моляко, І. Г. Тітов виокремлюють дві фази розвитку креативності. Перша фаза пов'язана з неспеціалізованою творчою активністю, коли дитина виявляє себе у різних напрямках діяльності, наслідує дорослого, експериментує з образами, діями, предметами та способами самовираження. Сенситивним для цього періодом вважається вік від 3 до 5 років, коли наслідування значущого дорослого виступає важливим механізмом формування творчої поведінки. У молодшому шкільному віці творча активність також може проявлятися досить широко, оскільки дитина ще не повністю обмежена стереотипами виконання завдань і зберігає природну відкритість до фантазування, гри та образного перетворення дійсності. Поступово, у процесі дорослішання, творча активність починає набувати більш вибіркового характеру, а в підлітковому та юнацькому віці може формуватися спеціалізована креативність, пов'язана з певною сферою діяльності [18].

Розвиток креативного мислення може здійснюватися за допомогою спеціально організованих методів і програм. Перші підходи до стимулювання творчого мислення були розроблені Дж. Гілфордом, Е. П. Торренсом, Р. Крачфілдом, Е. де Боно [18] і надалі знайшли застосування в освітній практиці. У психологічній і педагогічній роботі використовуються різні способи активізації творчості, зокрема синектика, брейнстормінг, евристичне

моделювання, морфологічний аналіз, конференція ідей, гірлянди асоціацій. Такі методи спрямовані на розширення поля можливих рішень, подолання шаблонності мислення, розвиток здатності висувати кілька варіантів відповіді та бачити проблему з різних позицій. Для молодших школярів особливо важливими є ті форми роботи, які поєднують пізнавальну активність з ігровою, образною та емоційно привабливою діяльністю, оскільки саме через такі завдання дитина легше включається у творчий пошук.

У сучасних підходах креативність розглядається як складне системне утворення, що охоплює не лише інтелектуальні, а й мотиваційні, емоційні, естетичні, комунікативні та поведінкові складові. Н. Клубенко [20] запропонував модель креативності як системного психічного утворення, до якого входять мотиваційний, емоційний, інтелектуальний, естетичний, екзистенціальний, комунікативний і компетентнісний компоненти. Такий підхід дає змогу розглядати креативність як здатність особистості змінювати й конструювати власну поведінку відповідно до вимог ситуації, а також творчо діяти у різних сферах життєдіяльності. Важливим у цьому контексті є розмежування понять творчості й креативності: творчість може описуватися як процес і результат створення нового, тоді як креативність виступає внутрішньою передумовою творчої діяльності.

Особливого значення у розвитку креативності набувають рефлексія, саморегуляція та самооцінка. Саме ці механізми дають змогу дитині усвідомлювати власні дії, оцінювати результат, помічати недоліки, змінювати спосіб виконання завдання і шукати інші варіанти розв'язання. Рефлексія сприяє тому, що дитина не просто виконує запропоновану інструкцію, а починає осмислювати власний задум і співвідносити його з результатом. Саморегуляція допомагає долати труднощі, не відмовлятися від завдання після першої невдачі, зберігати інтерес до пошуку. Самооцінка, у свою чергу, впливає на готовність проявляти ініціативу, пропонувати незвичні рішення й не боятися помилки.

Поряд із поняттям креативності у психології тривалий час використовувалися поняття творчості та творчої діяльності. Водночас єдиного психологічного критерію творчої діяльності досі не визначено. Один із підходів

пов'язує творчість із появою психічних новоутворень, тобто нових образів, знань, мотивів, способів дії або форм пізнавальної активності. Інші дослідники розглядають творчість як інтегральний показник особистісного розвитку, пов'язаний з емоційністю, інтелектуальною активністю, естетичним ставленням до світу та здатністю виходити за межі заданого.

У психологічній науці важливе значення має діяльнісний підхід до розуміння творчості, представлений у працях Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, В. О. Моляко, О. Л. Музики, В. О. Роменця, М. Л. Смульсон, І. Г. Тітова, Н. В. Чепелевої та інших дослідників. У межах цього підходу творчість розглядається як активна взаємодія суб'єкта з об'єктом, під час якої людина не лише розв'язує поставлене завдання, а й змінює спосіб дії, формує новий задум, перебудовує попередній досвід і створює новий результат. Для дитини молодшого шкільного віку це особливо важливо, оскільки навчальна діяльність поступово стає простором для самостійного пошуку, а не лише для відтворення зразка [23].

В. О. Моляко пов'язує творчість із взаємодією суб'єкта й об'єкта, що розгортається через суперечність і потребує пошуку нового способу дії. У такому розумінні творча діяльність виникає тоді, коли готових засобів недостатньо, а дитина має самостійно знайти спосіб подолання труднощів. В. А. Туриніна [41] підкреслює, що творчість лише частково піддається формалізації, оскільки в її структурі присутні не тільки правила та операції, а й потреби, мотиви, установки, цілі та нові зв'язки, які виникають у процесі розв'язання проблеми.

І. Карабаєва [14] характеризує творчість як діяльність, спрямовану на розв'язання завдань, для яких у суб'єкта немає готового способу дії або достатніх знань для його побудови. У такій ситуації людина має створити нове знання, нову орієнтовну основу або новий спосіб розв'язання. Для молодшого школяра це може проявлятися у спробах самостійно знайти варіант відповіді, побачити нову функцію предмета, інакше використати запропонований матеріал, домалювати образ не за шаблоном або придумати власне пояснення ситуації. Саме такі дії є важливими показниками розвитку креативності в дитячому віці.

Творча діяльність розгортається у часі й може оцінюватися не лише за кінцевим продуктом, а й за тими змінами, які відбуваються в особистості під її

впливом. У структурі творчої діяльності виокремлюють процес, продукт, особистість творця, а також середовище та умови, у яких ця діяльність здійснюється [3]. Процес творчості передбачає постановку завдання, формування задуму та його реалізацію. Продукт відображає результат творчої активності. Особистість творця характеризується здібностями, особливостями мислення, темпераменту, віку, мотивації та характеру. Середовище може як підтримувати творчу активність, так і обмежувати її через жорсткі вимоги, страх помилки або переважання репродуктивних завдань.

Сучасний стан вивчення творчості можна розглядати як поступове зближення особистісного та процесуального підходів. Особистісний підхід зосереджується на суб'єкті творчої діяльності, його мотивах, емоціях, знаннях, уміннях, самосвідомості та індивідуальних властивостях. Процесуальний підхід, натомість, аналізує етапи, стани, способи й результати перетворення предмета творчості. Поєднання цих підходів є важливим для вивчення креативності молодших школярів, оскільки дитяча творчість залежить і від особистісної активності дитини, і від того, як саме організовано завдання, середовище, підтримку та можливість експериментувати [4; 15].

Згідно з положеннями психології творчості В. О. Моляка, творчий процес передбачає захопленість самим предметом діяльності. У цьому випадку діяльність не завершується одразу після досягнення початкової мети, оскільки суб'єкт продовжує ставити нові запитання, шукати інші варіанти, бачити в завданні додаткові можливості. Саме здатність не зупинятися на першій відповіді, а розвивати задум далі є важливою характеристикою творчості [4]. У молодшому шкільному віці це може проявлятися тоді, коли дитина не просто виконує завдання за інструкцією, а доповнює його власними деталями, пропонує кілька рішень або перетворює початковий задум на більш оригінальний образ.

О. Я. Савченко пов'язує творчу діяльність із високим рівнем пізнавальної самостійності, що формується у взаємодії знань, умінь, попереднього творчого досвіду та позитивної мотивації пізнання. С. Д. Максименко [23] підкреслює, що нова інформація впливає на вже наявні знання, перебудовує їх і створює умови для виникнення нових психічних утворень. У цьому контексті творчість можна

розглядати як процес суб'єктивного відкриття нового, під час якого дитина не просто засвоює інформацію, а змінює власні способи мислення та саморегуляції.

Процесуальні ознаки творчої діяльності пов'язані з умінням переносити знання в нові ситуації, бачити нову проблему у звичному матеріалі, розпізнавати структуру об'єкта, знаходити для нього нову функцію, враховувати різні варіанти розв'язання, комбінувати відомі способи дії та створювати новий підхід. О. К. Дусавицький [13] підкреслює, що ці ознаки не обов'язково проявляються одночасно, а можуть поєднуватися по-різному залежно від змісту завдання, досвіду дитини та умов діяльності. Для молодших школярів це означає, що креативність може виявлятися не лише у високій оригінальності результату, а й у самому способі пошуку, у гнучкості мислення, фантазуванні, сміливості припущень і здатності відійти від готового зразка.

Особливого значення креативність набуває саме в молодшому шкільному віці, оскільки цей період пов'язаний із переходом до систематичної навчальної діяльності, активним розвитком уяви, мислення, мовлення та довільної регуляції. Навчання може стати для дитини простором творчого розвитку, якщо воно не зводиться лише до запам'ятовування й відтворення матеріалу. Саме тому дослідження психологічних особливостей розвитку креативності молодших школярів потребує уваги до творчої уяви, продуктивності, оригінальності та індивідуальної своєрідності виконання завдань.

1.2. Психологічний розвиток дитини у молодшому шкільному віці

Вивчення уяви молодшого школяра як одного з пізнавальних процесів потребує врахування специфіки психічного розвитку дітей цього віку. Молодший шкільний період супроводжується помітними змінами в особистісному та інтелектуальному становленні дитини, що відкриває широкі можливості для розвитку її пізнавальної активності, самостійності й творчого потенціалу. У цей час дитина починає по-новому взаємодіяти з навколишнім світом, активніше пізнає себе, накопичує власний досвід і поступово набуває здатності усвідомлено використовувати його у навчальній та творчій діяльності.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку низки важливих психологічних утворень, зокрема:

- формування навчальних мотивів, стійких пізнавальних інтересів і потреби в нових знаннях;
- розвитку ефективних способів навчальної діяльності та поступового оволодіння вмінням учитися;
- виявлення індивідуальних особливостей, здібностей і творчих можливостей дитини;
- становлення навичок самоконтролю, самоорганізації та регуляції власної поведінки;
- формування адекватного ставлення до себе, розвиток самооцінки й критичності у сприйманні власних дій та поведінки інших;
- засвоєння моральних норм, правил соціальної поведінки та вимог шкільного середовища;
- розвитку комунікативних умінь, налагодження взаємин з однолітками та формування дружніх контактів [27].

Отже, молодший шкільний вік можна розглядати як період інтенсивних позитивних змін, під час якого закладаються важливі передумови подальшого особистісного й пізнавального розвитку. Саме тому особливого значення набуває те, яких результатів досягає дитина на цьому етапі, наскільки активно розвиваються її уява, мислення, самостійність, здатність до спілкування та творчого самовираження.

Далі доцільно розглянути основні психологічні характеристики особистісного розвитку молодшого школяра, які створюють підґрунтя для становлення креативності в цьому віковому періоді.

Початок навчання у школі істотно змінює звичний спосіб життя дитини та створює для неї нову соціальну ситуацію розвитку. Перехід до шкільного життя пов'язаний із заміною провідної ігрової діяльності навчальною, у межах якої дитина поступово починає усвідомлювати себе учнем. Вона розуміє, що навчання має суспільну значущість, а її успіхи, старанність і поведінка оцінюються дорослими та впливають на ставлення до неї з боку оточення.

Навчальна діяльність у молодшому шкільному віці набуває особливого значення, оскільки саме через неї дитина засвоює знання, соціальні норми, способи дії та правила організації власної поведінки. Вона змінює положення школяра у системі стосунків із дорослими й однолітками, впливає на самооцінку, рівень домагань, характер взаємин у сім'ї та ставлення дитини до самої себе. У психологічній літературі підкреслюється, що навчальна діяльність є суспільною за змістом, значенням і способом виконання, оскільки ґрунтується на засвоєнні культурного й наукового досвіду, оцінюється відповідно до соціальних вимог і реалізується за встановленими нормами [28, с. 274–280].

У цей період відбувається поступовий перехід від переважно мимовільної регуляції поведінки до більш усвідомленої та вольової. Шкільне життя вимагає від дитини дотримання режиму, виконання навчальних завдань, підпорядкування правилам класу, контролю власних дій і відповідальності за результат. Новий статус школяра та поява обов'язків змінюють характер стосунків із дорослими й ровесниками. На початку навчання дитина часто зосереджується передусім на шкільних вимогах, може менше взаємодіяти з однокласниками та певний час відчувати невпевненість у новому колективі.

Взаємини молодших школярів з однолітками на перших етапах значною мірою визначаються нормами, які задають дорослі. Успішність у навчанні, старанність, дисциплінованість і виконання вимог учителя стають важливими критеріями оцінки дитини в очах інших. Саме тому спілкування у класі поступово формується під впливом навчальної ситуації, а статус дитини серед ровесників часто залежить не лише від її особистісних якостей, а й від того, як її оцінює педагог.

Особливе місце у шкільному житті молодшого школяра посідає вчитель. Стосунки з ним формуються переважно в межах навчальної діяльності та регламентуються правилами шкільної організації. Через це вони мають більш діловий, стриманий і нормативний характер порівняно з попереднім досвідом взаємодії дитини з дорослими. Для молодшого школяра вчитель виступає значущою фігурою, оскільки саме його оцінки й ставлення впливають не лише

на навчальну мотивацію, а й на самооцінку, впевненість і сприйняття дитиною власних можливостей [26].

Особистісний розвиток у молодшому шкільному віці проходить через кілька взаємопов'язаних фаз. Спочатку дитина адаптується до нових умов шкільного життя, поступово приймає вимоги навчальної діяльності та засвоює правила поведінки. Надалі посилюється індивідуалізація, коли школяр починає активніше виявляти власні здібності, інтереси, особливості мислення і поведінки. Наступним важливим процесом є інтеграція у групу ровесників, під час якої дитина входить у класний колектив, налагоджує стосунки з однокласниками та займає певне місце у системі міжособистісних контактів.

Класний колектив для молодшого школяра спочатку є новою соціальною групою, у якій ще не сформовані стійкі зв'язки й спільний досвід взаємодії. Значну роль в організації цієї групи відіграє педагог, який спрямовує діяльність дітей, визначає правила, оцінює навчальні результати та опосередковано впливає на ставлення школярів одне до одного. Порівняно з дошкільним періодом, авторитет учителя для дитини зростає, оскільки його оцінка впливає не лише на шкільне життя, а й на ставлення батьків до навчальних успіхів, дисципліни та старанності дитини.

У цьому віці значущим чинником особистісного розвитку виступає не лише сама навчальна діяльність, а й те, як дорослі реагують на її результати. Ставлення батьків і вчителів до успішності, відповідальності, акуратності, поведінки й наполегливості школяра формує його уявлення про себе, впливає на самооцінку, мотивацію та готовність докладати зусиль. Саме тому емоційно підтримувальне й водночас вимогливе середовище має велике значення для гармонійного розвитку дитини у молодшому шкільному віці.

Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка змінює всю систему його взаємин із навколишнім світом. Вона спрямована не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, а й на розвиток інтелекту, особистісних якостей, саморегуляції, пізнавальної активності та здібностей дитини. Саме в межах навчання створюються умови для розвитку мислення,

уяви, мовлення, довільної уваги та творчих можливостей, що має особливе значення для вивчення креативності у молодшому шкільному віці [27].

Навчальна діяльність молодшого школяра має складну будову й охоплює навчальні завдання, навчальні дії, контроль та оцінювання. Її зміст насамперед пов'язаний із засвоєнням теоретичних знань, які дитина поступово вчиться застосовувати для розуміння зв'язків між відомим і невідомим, частинами предметів, явищами, умовами задачі та способами її розв'язання. Навчальні дії спрямовані не лише на отримання правильної відповіді, а й на оволодіння загальними способами орієнтування у навчальному матеріалі. Дії контролю й оцінки допомагають школяреві перевіряти правильність власних дій, співвідносити отриманий результат із вимогами завдання та поступово усвідомлювати, наскільки успішно він виконує навчальну роботу.

У початковій школі навчальна діяльність формується поступово, оскільки дитина не одразу здатна самостійно виділяти її основні компоненти. Важливу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який розгорнуто показує учням, як потрібно аналізувати завдання, виконувати дії, перевіряти результат і оцінювати правильність виконання. Навчальна ситуація стає для дитини особливим простором розвитку, адже в ній школяр стикається з труднощами практичного розв'язання завдань і поступово приходять до необхідності шукати не окрему відповідь, а загальний спосіб дії. Саме розкриття вчителем змісту такої ситуації сприяє розвитку пізнавальної активності, інтересу до навчання та більш усвідомленого ставлення до навчальних завдань.

Систематичне включення дитини у навчальні ситуації починається вже з першого класу, однак здатність самостійно ставити перед собою навчально-теоретичні завдання формується пізніше. Вона проявляється тоді, коли школяр, отримавши низку подібних практичних завдань, прагне знайти спільний спосіб їх розв'язання, а не діяти щоразу окремо. У цьому випадку дитина починає помічати загальні зв'язки, умови й закономірності, які лежать в основі завдання. Перетворення конкретно-практичного завдання на навчально-теоретичне свідчить про вищий рівень розвитку навчальної діяльності, оскільки школяр уже орієнтується не тільки на кінцевий результат, а й на спосіб його отримання.

Саме прагнення зрозуміти загальний спосіб дії становить основу здатності вчитися. У молодшому шкільному віці воно ще не є повністю сформованим, однак його поступове становлення має велике значення для подальшого навчання. Старанність і сумлінність самі по собі не забезпечують справді продуктивного й зацікавленого засвоєння знань, якщо дитина не прагне зрозуміти внутрішній зміст навчального матеріалу. У школярів третіх-четвертих класів це прагнення може проявлятися у зростанні пізнавальних інтересів, читанні додаткової літератури, зацікавленні історією, природою, науковими відкриттями, тобто в бажанні виходити за межі шкільної програми [27].

Пізнавальний інтерес молодшого школяра можна розуміти як усвідомлену інтелектуальну спрямованість на пошук нового, прагнення глибше зрозуміти предмети, явища й події навколишнього світу [14, с. 76]. Він не є суто раціональним процесом, адже супроводжується емоційними переживаннями, зокрема здивуванням, захопленням, радістю від відкриття, переживанням успіху або розчаруванням у разі невдачі. Водночас пізнавальний інтерес пов'язаний із вольовими зусиллями, оскільки дитина спрямовує власну активність на пошук нової інформації, подолання труднощів і розширення уявлень про дійсність.

У процесі навчальної діяльності формуються важливі психологічні новоутворення молодшого шкільного віку. До них належать довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність і рефлексія [25]. Їх становлення змінює не лише спосіб виконання навчальних завдань, а й загальний рівень психічного розвитку дитини. Завдяки цим новоутворенням школяр поступово переходить від безпосереднього, імпульсивного реагування до більш усвідомленої організації власної поведінки, мислення й навчальної активності.

Довільність психічних процесів є одним із центральних новоутворень цього віку. У молодшого школяра поступово формується здатність свідомо керувати увагою, пам'яттю, мисленням, поведінкою та організацією власної діяльності. Засвоєння системи понять сприяє інтелектуалізації психічних процесів, а шкільні вимоги спонукають дитину ставити цілі, добирати засоби їх досягнення, долати перешкоди й контролювати власні дії. З перших днів

навчання школяр змушений підпорядковувати свої бажання вимогам ситуації, діяти за зразком і поступово опановувати здатність до самокерування.

Внутрішній план дій формується тоді, коли дитина починає не лише виконувати завдання безпосередньо, а й попередньо продумувати послідовність власних кроків. Працюючи з навчальним матеріалом, молодші школярі вчаться обирати зручні способи дії, порівнювати можливі варіанти, планувати порядок виконання та передбачати результат. Чим більше етапів власної діяльності дитина здатна уявити наперед, тим краще вона контролює процес розв'язання завдання. Необхідність пояснювати власні дії, перевіряти результат, здійснювати самоконтроль і самооцінку створює умови для розвитку здатності діяти подумки.

Оволодіння навчальною діяльністю передбачає також формування вміння її організувати. Дитина не лише засвоює зміст понять, а й поступово навчається планувати роботу, контролювати виконання, оцінювати результати та розподіляти власні зусилля. У цьому процесі змінюється характер навчання, оскільки школяр починає розуміти, що успішність залежить не лише від запам'ятовування матеріалу, а й від способу організації власних дій. Саме тому в молодшому шкільному віці значення набуває оволодіння вмінням учитися.

До дій, які забезпечують становлення вміння вчитися, належать:

1. Самоконтроль, що передбачає порівняння дитиною власних навчальних дій і результатів із зразками та вимогами, заданими вчителем.
2. Самооцінювання, яке полягає у встановленні відповідності або невідповідності отриманого результату вимогам навчальної ситуації.
3. Самоорганізація під час засвоєння матеріалу, підготовки до перевірочних робіт, виконання самостійних і творчих завдань, що потребує планування часу, упорядкування дій і контролю їх результатів.
4. Усвідомлення мети та способів навчання у школі й удома, що створює основу для більш осмисленої та цілеспрямованої навчальної діяльності.

Засвоєння цих дій означає поступовий перехід дитини від позиції об'єкта навчання до позиції його суб'єкта. Молодший школяр ще не є повністю самостійним у навчальній діяльності, однак уже починає усвідомлювати власну участь у ній, бачити зв'язок між зусиллями, способом роботи та результатом [4].

Рефлексія у молодшому шкільному віці проявляється у здатності дитини усвідомлювати власні дії, думки й психічні стани. Особливість навчальної діяльності полягає в тому, що школяр має не просто дати відповідь, а й пояснити її правильність, обґрунтувати власне судження, порівняти його із зразком або способом, запропонованим учителем. Така необхідність сприяє формуванню здатності ніби поглянути на власні дії з боку, оцінити їхню відповідність задуму й умовам завдання. Саме це становить основу рефлексії як здатності до самоаналізу та осмислення власної діяльності [27].

З розвитком рефлексії змінюється пізнавальна активність молодшого школяра, його ставлення до себе, інших людей і навчання загалом. Дитина поступово перестає лише приймати готові знання від дорослого й починає виробляти власні судження, ставлення, уявлення про значущість учіння та власні можливості. У цьому віці рефлексія ще тільки формується, але саме вона створює передумови для більшої самостійності, критичності й усвідомленості пізнавальної діяльності. Якщо дошкільник переважно спирається на власний безпосередній досвід, то молодший школяр починає співвідносити свої дії із загальнокультурними зразками, які засвоює у взаємодії з оточенням.

У концепції Е. Еріксона молодший шкільний вік пов'язується з формуванням почуття соціальної та психологічної компетентності. За сприятливих умов дитина поступово переконується у власній здатності навчатися, виконувати завдання, досягати результатів і займати певне місце серед однолітків. За несприятливого розвитку може формуватися почуття неповноцінності, невпевненості або неспроможності. Саме тому підтримка компетентності в цей період має значення для становлення особистості, розвитку самооцінки й віри дитини у власні сили [46].

Усі зазначені новоутворення в молодшому шкільному віці ще не досягають повної зрілості, однак саме вони забезпечують той рівень психічного розвитку, який необхідний для подальшого навчання. Довільність, внутрішній план дій, самоорганізація та рефлексія поступово змінюють спосіб взаємодії дитини з навчальними завданнями, дорослими, ровесниками та власним досвідом. Вони

створюють основу для переходу до складніших форм навчання, розширення пізнавальної активності та розвитку самостійності.

Молодший шкільний вік можна розглядати як завершальний етап дитинства, у межах якого дитина опановує нову для себе діяльність — навчання, але водночас зберігає значну потребу в грі. Саме в навчальній і ігровій діяльності розгортаються стосунки з дорослими та ровесниками, формується особистісне життя школяра, розвиваються психічні процеси й виникають нові можливості самопізнання. Прийняття дитиною внутрішньої позиції школяра, усвідомлення власних обов'язків, можливостей і місця у системі соціальних відносин дають підстави розглядати цей період як важливий етап особистісного становлення. Для дослідження креативності це має особливе значення, оскільки саме в цей час навчальна діяльність, пізнавальний інтерес, рефлексія та уява можуть стати основою розвитку творчого потенціалу молодшого школяра.

1.3. Передумови формування креативності у молодших школярів

Психологія креативності належить до тих напрямів сучасної психологічної науки, які активно розвиваються й мають значний теоретичний та прикладний потенціал. Вагомий внесок у розроблення цієї проблематики зробили В. О. Моляко, О. Л. Музика, В. О. Роменець, М. Л. Смульсон, І. Г. Тітов, Н. В. Чепелева та інші дослідники, у працях яких креативність розглядається як складне особистісне утворення, пов'язане з творчою активністю, розвитком мислення, уяви, самовираженням та здатністю людини до створення нового.

Особливий інтерес становить питання дитячої творчості, оскільки її не можна повністю ототожнювати з творчістю дорослої людини. Н. Клубенко зазначає, що продукти творчості дорослих зазвичай оцінюються за такими характеристиками, як новизна, оригінальність, значущість і корисність для суспільства або окремих соціальних груп. Дитяча творчість, за поодинокими винятками, не має такого суспільного масштабу, адже дитина не створює нових мовних норм, наукових понять чи способів праці. Водночас для самої дитини засвоєння культурного досвіду є творчим процесом, оскільки вона має не

механічно прийняти готові знання, а внутрішньо відкрити їх через власне мислення, уяву й активну пізнавальну роботу [20].

У цьому контексті будь-який елемент культури, який входить у досвід дитини, має не лише зовнішню, очевидну форму, а й внутрішній смисловий зміст. Засвоюючи предмети, слова, символи, правила чи способи дії, дитина поступово переходить від їхнього поверхового сприймання до розуміння прихованих зв'язків і значень. Наприклад, слово спочатку сприймається як звукова форма, але згодом дитина починає розуміти, що воно не є просто копією предмета, а виконує знаково-символічну функцію, допомагає будувати взаємини між людьми й опосередковує їхнє ставлення до дійсності. Це відкриття потребує не пасивного наслідування мовлення дорослих, а активної мисленнєвої роботи.

Світ культури постає перед дитиною не як набір готових алгоритмів, а як простір завдань, значень і способів дії, які необхідно поступово освоїти. Дитина входить у цей світ у взаємодії з дорослим, однак не лише повторює запропоновані зразки, а й намагається зрозуміти їх, переосмислити та застосувати у власному досвіді. Саме тому дитяча креативність виявляється не стільки у створенні об'єктивно нового продукту, скільки у здатності самостійно відкривати для себе вже наявні культурні смисли, ставити запитання, шукати власні способи дії та проявляти ініціативу у розв'язанні пізнавальних і практичних завдань [13; 16].

В. В. Клименко розглядає креативність як властивість особистості, що не зводиться до простого набору окремих рис. На її думку, креативність пов'язана з реалізацією індивідуальності людини, а творчий процес виступає способом її виявлення. У такому підході креативність має процесуальний характер, оскільки може проявлятися не лише в готовому матеріальному чи ідеальному продукті, а й у самому способі взаємодії людини зі світом. Вона розкривається у суб'єкт-суб'єктній взаємодії та завжди має адресата, тобто спрямована на іншого, перед яким особистість презентує власну неповторність [18].

Е. Фромм визначав креативність як здатність дивуватися, знаходити рішення в нестандартних обставинах, бути відкритим до нового й глибоко осмислювати власний досвід [45]. Це розуміння є важливим для аналізу розвитку

креативності в дитячому віці, адже дитина молодшого шкільного віку активно відкриває для себе світ, реагує на незвичне, ставить запитання, фантазує і намагається самостійно пояснювати явища, які її оточують. Саме здатність дивуватися й бачити нове у звичному є однією з передумов творчого ставлення до навчальної діяльності.

В. О. Моляко звертає увагу на чинники, які можуть бути пов'язані з проявом креативності, зокрема на мотиваційну напруженість і сенситивність. Мотиваційна напруженість виявляється в інтенсивній пошуковій та інтелектуальній активності, що допомагає людині переходити від одного етапу творчого процесу до іншого під час розв'язання нестандартного завдання. Сенситивність, своєю чергою, пов'язана з підвищеною чутливістю до інтуїтивних і побічних утворень, які можуть несподівано сприяти виникненню оригінального рішення [24]. Для молодших школярів це має особливе значення, оскільки їхня творча активність часто виникає через емоційне захоплення, інтуїтивне здогадування, образні асоціації та бажання експериментувати.

Успішність виконання творчих завдань значною мірою залежить від того, наскільки дитина здатна оперувати образами, поняттями, ідеями та уявленнями у внутрішньому плані. Високий розвиток внутрішнього плану дій дає змогу школяреві не лише безпосередньо виконувати завдання, а й попередньо уявляти можливий результат, змінювати задум, комбінувати елементи й передбачати наслідки власних дій. У творчій діяльності це проявляється в умінні перетворювати образи, створювати нові поєднання, домальовувати, фантазувати, знаходити кілька способів виконання завдання та не обмежуватися першим очевидним варіантом.

Для всіх видів творчих здібностей важливим є не лише інтелектуальний, а й емоційний розвиток особистості. Творча діяльність потребує не тільки здатності мислити, а й емоційної включеності, інтересу, сміливості висувати незвичні припущення та готовності діяти в умовах невизначеності. У дитячому віці продукт творчості нерідко виникає як побічний результат пошуку, гри, фантазування або спроби розв'язати проблемну ситуацію. Це означає, що дитина може створювати оригінальний образ не тому, що прямо прагне до суспільно

значущого результату, а тому, що активно мислить, уявляє, пробує й перебудовує власний досвід.

Для дитини творчість передусім є способом відкриття нових можливостей розвитку. Вона дає змогу не лише створити певний малюнок, образ, історію чи спосіб дії, а й розширити межі власного досвіду, спробувати себе в новій ролі, пережити успіх самостійного відкриття. Водночас дорослі нерідко орієнтують дітей переважно на конкретні досягнення у спеціалізованих сферах, наприклад у музиці, образотворчій діяльності чи технічному конструюванні. Такий підхід може звужувати розуміння дитячої креативності, оскільки її цінність полягає не лише в результаті, а й у самому процесі творчого пошуку, фантазування, самовираження та поступового становлення індивідуальності дитини [7].

На думку О. Я. Савченко та Т. М. Титаренко, психічний розвиток дитини значною мірою відбувається у процесі спільної діяльності з дорослим. Ідеться не лише про виконання певної дії або створення конкретного результату, а про формування спільного смислу того, що дитина і дорослий роблять разом. Саме взаємодія, у якій дорослий не просто задає зразок, а співпрацює з дитиною, допомагає їй поступово відкривати нові способи дії, осмислювати власний досвід і набувати впевненості у своїх можливостях [26]. Цю позицію підтримує С. Д. Максименко, який наголошує, що досягнення спільного смислу в діяльності сприяє формуванню нового образу себе, усвідомленню власних якостей і створює передумови для подальших творчих проявів особистості [23].

О. В. Скрипченко, аналізуючи творче мислення дітей, розглядає творчу спрямованість як складне психологічне утворення, що включає потреби, мотиви, цілі, емоційну регуляцію, пізнавальні засоби та результати діяльності. Важливим у цьому підході є те, що творче мислення пов'язується не лише з інтелектуальними діями, а й з активним ставленням дитини до світу. Дитина прагне не просто засвоїти готовий спосіб дії, а знайти новий засіб, спробувати інший варіант, перетворити ситуацію відповідно до власного задуму. Саме така внутрішня спрямованість на пошук нового становить основу творчого розвитку [16; 21].

У дослідженнях творчої обдарованості молодших школярів творчий потенціал часто розглядається як основа обдарованості. Вважається, що кожна дитина має певний творчий ресурс від народження, однак його розвиток залежить від умов виховання, навчання, підтримки дорослих і можливостей для самовираження. Для дітей із високим творчим потенціалом характерними є виражена пізнавальна потреба, ініціативність, наполегливість, прагнення уникати шаблонних рішень. Такі діти часто раніше й яскравіше виявляють індивідуальні особливості, а їхній розвиток може відбуватися інтенсивніше. До проявів творчої обдарованості також відносять підвищену емоційну чутливість, загострене почуття справедливості, відповідальність і моральну чуйність.

І. М. Біла, досліджуючи особливості уяви дітей, звертає увагу на значення образів включення. Завдяки їм дитина співвідносить сприйняту реальність не з цілісним наочним образом, а з окремою його деталлю, яка стає основою для побудови нового образу. У такому випадку уява набуває більш диференційованого характеру, оскільки дитина не просто відтворює предмет, а виділяє певний його елемент і творчо перебудовує його у власному задумі. Дж. Брунер також підкреслював, що у дошкільному віці діти можуть створювати новий образ на основі окремого елемента реальності, який стає центром творчого перетворення. У віці 6–7 років поступово формується новий спосіб побудови образу, коли елементи реальності вже не визначають увесь зміст уявного образу, а відходять на другий план, що відкриває більше можливостей для оригінальних і продуктивних рішень [4].

Для розуміння сутності предмета дитині важливо не лише побачити його зовнішні ознаки, а й уявити його з іншої, нетипової позиції. У цьому полягає одна з важливих функцій творчої уяви. Дитина має зберегти нормативне значення предмета, закріплене в соціальному досвіді, але водночас вийти за межі звичного способу його використання або осмислення. Саме уява дає змогу побачити приховані властивості об'єкта, які не лежать на поверхні, але можуть відображати його глибшу сутність. Завдяки цьому дитина здатна знаходити нові зв'язки, створювати незвичні образи та переосмислювати знайомі предмети.

Творча уява пов'язана зі здатністю бачити ціле раніше, ніж його окремі частини будуть детально проаналізовані. Це означає, що дитина може спочатку схопити загальний образ або задум, а вже потім наповнювати його деталями. Така здатність має важливе значення для художньої, мовленнєвої, ігрової та навчально-творчої діяльності. О. Л. Музика і С. Д. Максименко розглядають бачення цілого раніше частин як один із загальних принципів дії творчої уяви [16; 13]. При цьому уява не ігнорує деталі, а включає їх у ширший образ, перетворює їх відповідно до задуму й надає їм нового смислу.

Уява посідає особливе місце в системі психічного розвитку дитини. Її розглядають як одну з основ творчості, оскільки саме вона забезпечує можливість виходу за межі безпосередньо сприйнятого, створення нового образу, передбачення результату та перетворення досвіду. Г. С. Костюк вважав уяву одним із важливих психологічних досягнень дитинства, яке має велике значення для подальшого розвитку особистості. У цьому сенсі уява є не відривом від реальності, а особливим способом її пізнання й творчого освоєння [8].

У повсякденному розумінні уяву інколи ототожнюють із фантазуванням, вигадкуванням або віддаленням від реальності. Однак у психологічному контексті таке тлумачення є недостатнім. В. О. Роменець підкреслював, що оригінальна уява завжди має реалістичну основу. Вона здатна вловлювати те, що вже існує в дійсності або може стати можливим за певних умов, але ще не стало предметом раціонального знання. Це може бути слабко помітна тенденція, нюанс, прихований смисл або відхилення від звичного правила, якому більшість людей не надає значення. Саме уява допомагає побачити в таких деталях загальні закономірності й можливі напрями подальшого розвитку [25].

Отже, уява є одним із найважливіших психологічних надбань дитинства. Вона забезпечує не лише можливість творчих досягнень, а й готовність дитини до шкільного навчання, розвитку мислення, мовлення, саморегуляції та самостійного пізнання світу. Для молодшого школяра уява виступає основою творчої активності, оскільки дає змогу створювати нові образи, переосмислювати знайоме, знаходити нестандартні способи виконання завдань і поступово розкривати власний творчий потенціал.

Висновки до першого розділу

Поняття «креативність» у психології використовується для позначення здатності особистості створювати нові, оригінальні та змістовно доцільні ідеї, образи, способи дії або продукти діяльності. У науковій літературі воно розглядається у взаємозв'язку з творчістю, творчими здібностями, дивергентним мисленням, інтелектуальною активністю, уявою та особистісною самореалізацією. Водночас креативність не зводиться лише до результату творчої діяльності, оскільки охоплює внутрішню готовність людини бачити проблему нестандартно, відходити від шаблонних способів мислення та самостійно шукати нові варіанти розв'язання завдань.

Аналіз психологічних підходів засвідчив, що креативність має складну багатокомпонентну природу. В одних концепціях вона трактується як прояв дивергентного мислення, здатності продукувати кілька варіантів відповіді та знаходити оригінальні рішення. В інших підходах креативність пов'язується з особистісною активністю, внутрішньою мотивацією, сміливістю у висуванні ідей, відкритістю до нового досвіду та готовністю діяти за відсутності готового алгоритму. Окремі дослідники наголошують на значенні інтелекту, однак підкреслюють, що високий рівень розумового розвитку сам по собі не забезпечує творчої продуктивності без мотивації, самостійності, гнучкості й ініціативності.

Креативність розвивається поступово і залежить від поєднання пізнавальних, емоційних, мотиваційних та особистісних чинників. Вона пов'язана з умінням бачити нове у звичному, переносити знання в іншу ситуацію, комбінувати відомі елементи, створювати нові образи та змінювати спосіб виконання завдання. Важливими психологічними механізмами її розвитку виступають рефлексія, саморегуляція, самооцінка, внутрішня мотивація та здатність до самостійного пошуку. За сприятливих умов ці механізми дають змогу дитині виявляти власне бачення, фантазувати, пробувати різні способи дії та осмислювати отриманий результат.

Молодший шкільний вік є значущим періодом для становлення креативності, оскільки саме в цей час відбуваються суттєві зміни у психічному

та особистісному розвитку дитини. Початок навчання у школі змінює соціальну позицію дитини, систему її взаємин із дорослими й однолітками, а також характер провідної діяльності. Навчальна діяльність поступово стає основним простором розвитку мислення, мовлення, довільної уваги, пам'яті, самоконтролю та пізнавальної активності. У цей період дитина набуває здатності не лише засвоювати знання, а й використовувати їх для розв'язання нових завдань, що створює передумови для розвитку творчого потенціалу.

У молодшому шкільному віці формуються важливі психічні новоутворення, зокрема довільність психічних процесів, внутрішній план дій, уміння організувати навчальну діяльність і рефлексія. Довільність дає змогу дитині керувати власною поведінкою, увагою та діями відповідно до навчальної мети. Внутрішній план дій забезпечує можливість попередньо уявляти послідовність виконання завдання й передбачати результат. Рефлексія сприяє осмисленню власних дій, порівнянню їх із вимогами завдання та пошуку способів поліпшення результату. У сукупності ці новоутворення підтримують розвиток самостійності, пізнавальної активності та здатності до творчого виконання навчальних завдань.

Особливе значення для розвитку креативності молодших школярів має уява. Вона забезпечує можливість створення нових образів, перетворення наявного досвіду, бачення прихованих властивостей предметів і пошуку нестандартних зв'язків між елементами ситуації. Дитяча творчість не завжди передбачає створення об'єктивно нового продукту, однак для самої дитини вона має виразний розвивальний зміст. У процесі фантазування, домальовування, побудови образів, придумування сюжетів або пошуку незвичного способу дії молодший школяр відкриває нові можливості власного мислення й поступово виявляє індивідуальність.

Розвиток креативності у молодшому шкільному віці значною мірою залежить від освітнього середовища та характеру взаємодії дитини з дорослими. Якщо навчання орієнтоване лише на відтворення зразка, запам'ятовування та пошук однієї правильної відповіді, творчий потенціал дитини може залишатися недостатньо реалізованим. Натомість завдання, що допускають варіативність,

самостійний вибір, образне перетворення матеріалу, фантазування й позитивне ставлення до помилки, сприяють активнішому розвитку креативності. Це дає підстави розглядати молодший шкільний вік як сприятливий період для цілеспрямованої підтримки творчої уяви, оригінальності мислення, продуктивності та індивідуальної своєрідності виконання завдань.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У цьому розділі розглянуто методичні аспекти проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей креативності молодших школярів. Окреслено загальну логіку організації дослідження, послідовність його реалізації та підходи до добору психодіагностичного інструментарію. Подано характеристику методик, спрямованих на вивчення творчої уяви, продуктивності, оригінальності та індивідуальної своєрідності творчих проявів дітей молодшого шкільного віку, а також обґрунтовано доцільність їх використання з урахуванням вікових особливостей досліджуваних.

2.1. Огляд та обґрунтування методів дослідження

Методологічним підґрунтям дослідження виступили положення психологічної теорії діяльності, а також базові принципи психологічної науки, зокрема принцип єдності свідомості й діяльності, принцип розвитку, принцип соціальної та діяльнісної зумовленості становлення особистості, а також принцип системного розгляду психічних явищ.

Під час розроблення методичної частини роботи ми виходили з того, що методи психологічного дослідження мають забезпечувати максимально об'єктивне вивчення предмета дослідження. Це означає, що добір діагностичних процедур повинен давати змогу послідовно й цілісно розкривати властивості, прояви та закономірності досліджуваного явища. У контексті нашої роботи це особливо важливо, оскільки креативність молодших школярів є складним психологічним утворенням, що виявляється не лише у кінцевому результаті діяльності, а й у способі виконання завдання, характері уяви, рівні самостійності, оригінальності та здатності дитини до перетворення запропонованого матеріалу.

Організація емпіричного дослідження потребує дотримання спеціальних вимог до вивчення психічних явищ. До них належить принцип валідності, який

передбачає відповідність обраних методик меті, предмету дослідження та теоретичним положенням, на яких воно ґрунтується. Не менш важливим є принцип надійності, що вимагає таких умов проведення діагностики, за яких отримані дані можна вважати точними, стійкими та придатними для подальшого узагальнення. Принцип ізоморфізму дає змогу розглядати зовнішню предметно-практичну діяльність дитини як таку, що відображає певні внутрішні психологічні процеси. Саме тому аналіз виконаних малюнків, відповідей, способів розв'язання творчих завдань може використовуватися для вивчення особливостей уяви та креативності. Принцип єдності теорії, експерименту й практики забезпечує зв'язок між теоретичним осмисленням проблеми, емпіричною перевіркою та можливістю практичного застосування отриманих результатів [3].

У науковому дослідженні методика розглядається як певна процедура або впорядкована послідовність пізнавальних і практичних дій, за допомогою яких дослідник вивчає визначений предмет. У психології методика може розглядатися на кількох рівнях: як загальна організація психологічного дослідження, як спосіб проведення певного типу дослідження, наприклад теоретичного, емпіричного чи прикладного, а також як детально описана процедура використання конкретного діагностичного прийому або інструменту [3].

Для розкриття психологічної природи досліджуваного явища можуть застосовуватися різні методи, серед яких експеримент, спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності та інші. У дослідженні креативності дітей молодшого шкільного віку особливого значення набуває саме аналіз продуктів діяльності, оскільки творчі прояви дитини часто виявляються у малюнках, домальовуванні фігур, образних відповідях, способах пояснення ситуацій і виконання завдань.

У сучасних психологічних дослідженнях дедалі ширше використовуються математико-статистичні методи, які дають змогу доповнити якісний аналіз кількісною перевіркою отриманих результатів. Застосування статистичного інструментарію підвищує обґрунтованість висновків, дозволяє порівнювати групи, виявляти значущість відмінностей і надавати емпіричним даним більш точне наукове тлумачення. У нашій роботі математико-статистичний аналіз

використовується для узагальнення результатів дослідження, порівняння показників експериментальної та контрольної груп, а також для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей.

Креативність як багатовимірне психологічне явище потребує добору таких діагностичних методик, які дозволяють оцінити різні сторони творчого потенціалу дитини. Йдеться не лише про здатність створювати оригінальний продукт, а й про особливості пізнавальної активності, уяви, емоційної залученості, самостійності, гнучкості й здатності діяти в умовах невизначеного або недостатньо структурованого завдання.

У психологічній практиці для вивчення креативності використовують різні діагностичні підходи. До найвідоміших належать тести Дж. Гілфорда [60], Е. П. Торренса [62], а також тест мовленнєво-мисленнєвої креативності С. Медніка [63]. Водночас у науковій літературі звертається увага на певні обмеження цих методик. Зокрема, В. О. Моляко [11] зазначав, що установка на продукування оригінальних відповідей може активізувати не стільки власне креативність, скільки інтелектуальні стратегії виконання завдання. Окрім того, оцінювання креативності лише через показник оригінальності не завжди є достатньо переконливим, оскільки нестандартність відповіді не завжди означає її творчий характер.

Проблема валідності методик діагностики креативності залишається досить складною. Це зумовлено тим, що прояви креативності значною мірою залежать від умов виконання завдання, інструкції, мотивації досліджуваного та його емоційного стану. Н. В. Чепелева звертала увагу на те, що одна й та сама відповідь у різних умовах може оцінюватися по-різному: як оригінальна або як стандартна. Крім того, рідкісність відповіді не завжди збігається з її творчою цінністю. В. О. Роменець [13] підкреслював, що нестандартність є ширшим поняттям, ніж оригінальність, тому її не можна безпосередньо ототожнювати з креативністю.

Для розмежування справді творчих проявів і випадкових або неосмислених відхилень С. Д. Максименко та О. Л. Музика [11] використовували критерій осмисленості. Завдяки цьому підходу поведінкові прояви

досліджуваного можна поділити на відтворювальні, тобто стереотипні, оригінальні, тобто творчі, і неосмислені, які не мають продуктивного творчого змісту. Такий підхід є важливим для дослідження дитячої креативності, оскільки незвична відповідь молодшого школяра не завжди свідчить про високий рівень творчої уяви, якщо вона не має внутрішньої логіки або зв'язку із завданням.

М. Л. Смульсон зазначає, що наявність оригінальної відповіді може свідчити про прояв креативності, однак відсутність такої відповіді в конкретній діагностичній ситуації не дає підстав робити висновок про відсутність творчого потенціалу. Тести креативності можуть допомогти виявити дітей із вираженими творчими проявами, проте вони не завжди дозволяють точно визначити тих, у кого креативність є низькою або не сформованою. Це пов'язано зі спонтанністю творчих проявів і залежністю креативності від ситуаційних умов, настрою, інтересу до завдання та особливостей взаємодії з дослідником.

На результати дослідження креативності істотно впливають і умови проведення діагностики. І. Г. Тітов підкреслював значення установки експериментатора на отримання оригінальних відповідей. Якщо така установка чітко задається, рівень креативності досліджуваних часто зростає, особливо у тих осіб, у яких первинно спостерігаються нижчі показники. Крім того, індивідуальне проведення діагностики може давати більш виражені творчі результати, ніж групове обстеження з обмеженим часом, оскільки дитина почуватися вільніше й меншою мірою орієнтується на інших.

Діагностична цінність методики залежить також від характеру самого завдання. Оскільки креативність за своєю природою є нестандартним проявом активності, вона може яскраво виявитися в одному типі завдань і майже не проявитися в іншому. Саме тому для її вивчення доцільно використовувати не одну методику, а комплекс діагностичних процедур, які дають змогу оцінити різні прояви творчої уяви, продуктивності, оригінальності та індивідуального способу виконання завдань.

У психологічній науці існує кілька підходів до класифікації методик вивчення креативності. Т. Любарт, Т. Мушир, К. Торджман і Ф. Зенасні [25] виокремлюють методики, побудовані на суб'єктивних критеріях, зокрема

самозвітах і експертних оцінках, та об'єктивних критеріях, наприклад кількості ідей або частотності відповідей. Інші методики спрямовані на оцінювання креативності загалом або окремих її проявів, таких як швидкість, гнучкість чи оригінальність. Окрему групу становлять інструменти, орієнтовані на вивчення конкретних аспектів креативності: особистості, процесу, продукту або середовища. Також методики можуть відрізнятися за способом вимірювання — прямим або непрямим, тобто через оцінку творчого продукту чи через аналіз змінних, які пов'язані з креативним потенціалом.

Спираючись на підходи Т. Любарта та його колег, О. Є. Антонова [28] пропонує класифікувати методики дослідження креативності відповідно до тих компонентів, які вони діагностують. До таких компонентів належать когнітивний, асоціативний, особистісний, мотиваційний, емоційний і середовищний аспекти креативності.

До методик вивчення когнітивного компонента належать завдання, спрямовані на вимірювання процесів мислення, передусім дивергентного. Основними показниками тут виступають швидкість, гнучкість і оригінальність. До цієї групи можуть бути віднесені:

1. Тест «чорнильної плями» А. Біне та Т. Сімона, спрямований на вивчення уяви через інтерпретацію невизначеного зображення.
2. Тест на літературну уяву А. Біне та Т. Сімона, який передбачає складання речень із випадково підібраних слів.
3. Завдання на дивергентне продукування ідей М. Волла та І. Когана, що дають змогу оцінити кількість і якість відповідей у різних типах завдань.
4. Тести творчого мислення Е. Торренса, спрямовані на оцінювання швидкості, гнучкості й оригінальності креативного мислення.

Окрему групу становлять методики, спрямовані на вивчення інсайту та віддалених асоціацій. Вони дозволяють оцінити здатність людини до вибіркового кодування, порівняння, комбінування та встановлення незвичних зв'язків між елементами досвіду. До цієї групи належать завдання на інсайт Р. Стернберга, Д. Девідсона, С. Медніка [25], тести на асоціації між словами й предметами, тести на метафори Ф. Баррона, тест віддалених асоціацій С.

Медніка, а також опитувальник креативності Д. Джонсона, який поєднує самооцінку та експертну оцінку творчого мислення й поведінки.

І. Г. Тітов [26] зазначає, що попри критику, такі методики залишаються поширеними у дослідженні креативності, оскільки дозволяють за порівняно короткий час отримати кількісні показники, провести порівняльний аналіз і виявити окремі особливості творчого мислення.

Для вивчення особистісного аспекту креативності застосовують методики, спрямовані на діагностику рис, що можуть бути пов'язані з творчою активністю. До них належать:

1. Особистісний опитувальник NEO-PI Р. МакКрея та П. Кости, що дає змогу оцінити відкритість досвіду, екстраверсію, емоційну стійкість, свідомість і доброзичливість.

2. Методики дослідження толерантності до невизначеності Ф. Зенасні та Т. Любарта, які дозволяють оцінити схильність до ризику й готовність діяти в ситуаціях неповної визначеності.

3. Рейтингові шкали Дж. Рензулі, Р. Хартмана та К. Каллахана, спрямовані на оцінювання рівневих характеристик здібностей.

Когнітивні стилі також можуть розглядатися як важливий аспект вивчення креативності. Для їх діагностики застосовують, зокрема, індикатор типів особистості Майєрс-Бріггс, який дозволяє визначити переважний спосіб обробки інформації та орієнтацію особистості у пізнавальній діяльності.

Мотиваційний компонент креативності досліджують за допомогою методик, що дають змогу оцінити інтерес до творчої діяльності, внутрішню й зовнішню мотивацію, а також ставлення людини до творчого процесу. До таких інструментів належать методика вимірювання ставлення до творчості К. Шефера та шкала творчої мотивації Е. Торренса.

Емоційний аспект креативності пов'язаний із тими емоційними змінними, які можуть впливати на творчий процес. Для його вивчення використовуються опитувальники й тести емоційного інтелекту, зокрема підходи Дж. Мейєра, П. Селовея та Д. Гоулмана. Вони дають змогу оцінити здатність людини розуміти

власні емоції, регулювати їх і використовувати емоційний досвід у процесі діяльності.

Середовищний аспект креативності досліджується за допомогою методик, що оцінюють умови діяльності та вплив середовища на творчі прояви. До них належать опитувальник якісної оцінки середовища Т. Амабайл і Н. Гріскевич, методика KEYS Т. Амабайл і Б. Хеннесі, методика оцінки творчого середовища С. Айзексена, а також інші інструменти, спрямовані на аналіз умов, які підтримують або обмежують прояви креативності [28].

Отже, діагностичні підходи до вивчення креативності відрізняються залежно від мети дослідження, віку досліджуваних, обраного аспекту креативності, форми завдань, способу оцінювання та часових обмежень. Саме тому вивчення креативності молодших школярів потребує добору таких методик, які є зрозумілими для дітей, відповідають їхнім віковим можливостям і дозволяють оцінити творчі прояви у доступній для них діяльності.

Для дослідження креативності молодших школярів доцільно використовувати методики з елементами проективного та графічного характеру. Такий вибір зумовлений віковими особливостями дітей, для яких малюнок, образ, доповнення фігури, фантазування й ігрове перетворення матеріалу є природними формами самовираження. Графічний стимульний матеріал дозволяє дитині проявити уяву без надмірного мовленнєвого або логічного навантаження, що робить діагностику більш доступною й психологічно комфортною.

Проективні методики ґрунтуються на використанні невизначених або недостатньо структурованих стимулів, які досліджуваний має самостійно доповнити, інтерпретувати або розвинути. Передбачається, що характер відповідей відображає індивідуальні особливості особистості, її уяву, емоційне ставлення, спосіб мислення та характер взаємодії з матеріалом. Важливо, що мета таких методик зазвичай не є очевидною для дитини, що зменшує ймовірність навмисного пристосування відповідей до очікувань дорослого.

Перевагою проективної діагностики є можливість виявлення недостатньо усвідомлюваних або прихованих особливостей психіки, які складно зафіксувати за допомогою прямого опитування. Опосередкований характер діагностики

зменшує вплив захисних реакцій, дає змогу дитині діяти більш вільно, а також дозволяє досліднику спостерігати не лише кінцевий результат, а й сам процес виконання завдання.

Для проєктивних методик характерні такі ознаки [3]:

1. Неструктурованість або часткова невизначеність стимульного матеріалу, що допускає різні способи його тлумачення чи доповнення.
2. Узагальнені й стислі інструкції, які залишають простір для фантазії, самовираження та індивідуального способу виконання.
3. Доброзичлива атмосфера проведення дослідження без оцінних суджень з боку дослідника.
4. Відсутність у досліджуваного повної інформації про діагностичне значення його відповідей, що знижує ризик свідомого або мимовільного викривлення результатів.

Водночас проєктивні методики потребують обережності в інтерпретації. Вони не завжди мають жорстко уніфіковану процедуру, а поведінка дослідника може змінюватися залежно від активності, тривожності, сором'язливості або відкритості дитини. Через це важливими є професійна підготовка дослідника, уважність до контексту виконання завдання та уникнення надмірно суб'єктивних висновків. Суб'єктивність може виникати також через вторинну проєкцію, коли інтерпретатор несвідомо переносить власні очікування або переживання на результати дитини.

Складність психологічної структури уяви вимагає не лише визначення рівня її розвитку, а й виявлення тих особистісних особливостей, які можуть сприяти творчим проявам. До таких особливостей належать внутрішні установки, мотиви, стиль поведінки, характер спілкування, темп мислення, рухова експресія та нервова витривалість. У діагностиці уяви й креативності дітей важливо враховувати багатство ідей, здатність пропонувати різні варіанти розв'язання завдання, гнучкість у зміні способу дії, винахідливість у практичних та ігрових ситуаціях, а також наявність власного оригінального підходу [3].

У молодшому шкільному віці діти можуть по-різному реагувати на однакові інструкції та діагностичні ситуації, що пов'язано з індивідуальними

відмінностями у рівні інтелектуального, емоційного й вольового розвитку. Тому перед застосуванням методики необхідно переконатися, що завдання є доступним для дитини, але водночас не надто простим, оскільки лише в такому разі воно дозволяє оцінити реальний рівень розвитку досліджуваної якості. Якщо завдання є складним, малопривабливим або потребує значної вольової напруги, дитина може не впоратися з ним не через відсутність здібностей, а через недостатню мотивацію або невідповідність форми завдання її віковим можливостям. Натомість подання завдання в ігровій, образній і привабливій формі часто забезпечує вищі та більш достовірні результати.

Значний інтерес у процесі дослідження уяви та креативності дітей становлять малюнки. Через малювання дитина відображає те, що її цікавить, хвилює або привертає увагу, а також передає власне ставлення до зображуваного. У процесі образотворчої діяльності активізуються зорові, рухові, тактильні й м'язові аналізатори, що робить малювання важливим засобом вивчення мислення, уяви, емоційно-вольової сфери та індивідуальних особливостей дитини. Крім діагностичного значення, малювання має і розвивальний потенціал, оскільки сприяє розвитку пам'яті, уваги, мовлення, дрібної моторики, здатності аналізувати, порівнювати, комбінувати й уявляти.

Діагностичні методики, призначені для молодших школярів, доцільно проводити індивідуально або в невеликих групах, щоб забезпечити психологічний комфорт, можливість спостереження за процесом виконання завдання та зменшення впливу сторонніх чинників. Перед початком дослідження психологу варто ознайомитися з характеристикою дитини, її попередніми роботами, малюнками або виробами, якщо така інформація доступна. Це допомагає краще зрозуміти особливості дитини та уникнути поспішних висновків.

Узагальнюючи можливості, переваги та обмеження розглянутих психодіагностичних підходів, для емпіричного вивчення креативності молодших школярів було обрано комплекс методик, що відповідають віковим особливостям дітей і дають змогу дослідити різні прояви творчого потенціалу. До нього увійшли методики «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою,

«Чого не вистачає цим малюнкам?» за Р. С. Немовим, методика О. Є. Кравцової «Де чие місце?» та «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом. Детальніший опис кожної з них подано у наступних підрозділах.

2.2. Методика «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою

Дана методика спрямована на оцінювання особливостей творчої уяви, зокрема здатності дитини створювати нові словесні конструкції на основі заданого матеріалу. Її використання дає змогу визначити, наскільки учень здатний поєднувати окремі слова у змістовні, логічні, оригінальні або дотепні речення, а також оцінити продуктивність його творчої діяльності в умовах обмеженого часу.

Для проведення дослідження використовуються бланки, на яких надруковано три слова, наприклад «капельох», «дорога», «дощ». Також необхідні аркуші паперу, ручка та секундомір. Дослідження може проводитися як індивідуально, так і в груповій формі. При цьому важливо забезпечити такі умови, за яких кожен учасник працює самостійно, не орієнтуючись на відповіді інших дітей.

Перед початком виконання завдання кожен досліджуваний отримує бланк із трьома словами. Щоб учні не ознайомилися зі стимульним матеріалом до пояснення інструкції, бланки можна покласти зворотним боком догори або роздати в конвертах. У разі групового проведення всім дітям доцільно надавати однакові бланки, що надалі дає змогу порівнювати результати між учасниками.

Зміст завдання полягає в тому, що протягом 10 хвилин дитина має скласти якомога більше речень, використовуючи в кожному з них усі три запропоновані слова. Дослідник подає таку інструкцію: «Прочитайте слова, написані на бланку, і складіть із ними якомога більше речень так, щоб у кожному реченні були використані всі три слова. Усі речення записуйте на аркуші. На виконання завдання відводиться 10 хвилин. Якщо завдання зрозуміле, можна починати». Після завершення відведеного часу дослідник зупиняє роботу учасників.

Оцінювання результатів здійснюється за двома показниками. Перший показник відображає рівень оригінальності, дотепності та змістовності найкращого речення, складеного дитиною. Другий показник визначається як загальна сума балів за всі речення, створені протягом 10 хвилин, і може використовуватися для аналізу продуктивності творчої діяльності.

Результати інтерпретуються за такими рівнями. Оцінка 6 балів свідчить про дуже високий рівень розвитку творчої уяви. У цьому випадку дитина легко виконує завдання, вдало використовує всі три слова в одному реченні, створюючи оригінальну, змістовну та дотепну комбінацію.

Оцінка 5 балів відповідає високому рівню розвитку творчої уяви. Такий результат вказує на здатність школяра створювати оригінальні речення з усіма трьома словами, хоча виконання завдання може потребувати більше часу або не мати виразної дотепності.

Показник 3–4 бали характеризує середній рівень розвитку творчої уяви. У цьому разі дитина правильно використовує всі три слова, однак поєднання має переважно звичайний, стандартний або менш виразний характер. Речення залишається логічним, але не демонструє помітної оригінальності.

Оцінка 1–2 бали вказує на низький рівень розвитку творчої уяви. Такий результат може спостерігатися тоді, коли дитина доречно використовує лише два слова, а третє вводить формально, штучно або недостатньо логічно пов'язує його зі змістом речення.

Оцінка 0 балів свідчить про дуже низький рівень розвитку творчої уяви. У цьому випадку досліджуваний формально поєднує слова без змістового зв'язку, перекручує їх або складає речення, у якому відсутня логіка використання запропонованого матеріалу.

Якщо дитина складає кілька майже однакових речень із повторенням тієї самої теми або структури, друге й наступні речення такого типу оцінюються нижче, оскільки вони не демонструють нової творчої комбінації. Загальна сума балів має значення переважно тоді, коли порівнюються результати кількох досліджуваних. Вищий сумарний показник свідчить про більшу продуктивність творчої діяльності.

У межах цієї методики творча уява розглядається як здатність створювати новий словесний образ або нове змістове поєднання без готового зразка. Отримані результати відображають суб'єктивну новизну творчого продукту, тобто те, наскільки створені речення є новими, нестандартними й оригінальними саме для досліджуваної дитини.

2.3. Методика «Чого не вистачає цим малюнкам?» за Р. С. Немовим

Методика використовується для вивчення особливостей прояву творчої уяви у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Її застосування дає змогу оцінити, наскільки дитина здатна цілісно сприймати зображення, помічати відсутні елементи та уявно відновлювати завершений образ предмета або ситуації. Для проведення дослідження необхідні серія незавершених малюнків, ручка, бланк для фіксації відповідей дитини та секундомір. Стимульний матеріал складається із зображень, у кожному з яких відсутня певна важлива деталь. Завдання дитини полягає в тому, щоб уважно розглянути малюнки, якомога швидше визначити, чого саме на них бракує, і назвати або доповнити відсутній елемент.

Виконання цього завдання ґрунтується на взаємозв'язку творчої уяви та цілісності сприймання. Дитина має не лише побачити окремі частини зображення, а й співвіднести їх із загальним образом предмета. Саме завдяки цьому вона може помітити, який елемент порушує завершеність малюнка, і відновити його у власній уяві. У молодшому шкільному віці така діяльність є показовою, оскільки відображає здатність дитини аналізувати візуальний матеріал, знаходити смислові невідповідності та добудовувати образ на основі попереднього досвіду.

Перед початком роботи експериментатор пояснює дитині зміст завдання. Інструкцію можна подати в такій формі: «Зараз тобі будуть показані малюнки. На кожному з них чогось не вистачає. Уважно розглянь зображення і спробуй визначити, яку деталь потрібно додати». Після цього дитина послідовно працює

із запропонованими малюнками, а дослідник фіксує час, витрачений на виконання всього завдання.

Час виконання завдання оцінюється в балах, які надалі використовуються для визначення рівня розвитку творчої уяви. Чим швидше й точніше дитина знаходить відсутні деталі, тим вищим є підсумковий результат. При цьому враховується не лише швидкість реагування, а й правильність відповіді, оскільки формальне або випадкове називання деталей не може розглядатися як повноцінний прояв творчої уяви.

Результат у 10 балів свідчить про дуже високий рівень розвитку творчої уяви. У цьому випадку дитина швидко, легко й без суттєвих помилок визначає відсутні елементи на малюнках. Такий рівень може вказувати на добре сформовану здатність до цілісного сприймання, швидкого уявного добудовування образу та продуктивного використання попереднього досвіду під час виконання завдання.

Показник 8–9 балів відповідає високому рівню розвитку творчої уяви. Дитина загалом правильно знаходить відсутні деталі, однак витрачає на це трохи більше часу. У цьому разі продукування завершеного образу відбувається достатньо ефективно, хоча потребує більшої зосередженості або додаткового аналізу зображення. Час виконання завдання зазвичай перебуває в межах від 20 до 30 секунд.

Оцінка 4–7 балів характеризує середній рівень розвитку творчої уяви. Такий результат означає, що дитина здатна виконати завдання, однак може припускатися окремих помилок або потребувати більше часу для пошуку відсутніх деталей. Її відповіді можуть залежати від зацікавленості у завданні, уважності, темпу роботи та складності конкретного зображення. Час виконання у цьому випадку зазвичай становить від 31 до 40 секунд.

Показник 2–3 бали вказує на низький рівень розвитку творчої уяви. У такому разі дитині складно самостійно визначати, яких саме деталей бракує на малюнках. Вона може робити суттєві помилки, довго розглядати зображення, пропонувати неточні або випадкові відповіді. Час, витрачений на виконання завдання, зазвичай становить 41–45 секунд.

Результат 0–1 бал свідчить про дуже низький рівень розвитку творчої уяви. Він може спостерігатися тоді, коли дитина майже не справляється із завданням самостійно, потребує підказок експериментатора або не може правильно визначити відсутні деталі. У цьому випадку час виконання перевищує 45 секунд, а відповіді мають переважно неточний або формальний характер.

Отримані результати дають змогу оцінити, наскільки дитина здатна сприймати зображення як цілісну систему, виявляти порушення його завершеності та уявно відтворювати відсутні елементи. У межах дослідження креативності молодших школярів ця методика є доцільною, оскільки дозволяє вивчити один із важливих проявів творчої уяви — здатність добудовувати образ, спираючись на власний досвід, візуальне сприймання та внутрішнє уявлення про цілісний предмет.

2.4. Методика «Де чие місце?» за О. Є. Кравцовою

Методика О. Є. Кравцової «Де чие місце?» використовується для діагностики рівня розвитку творчої уяви у дітей. Вона має ігровий характер, що є особливо важливим у роботі з молодшими школярами, оскільки дає змогу зменшити напруження під час обстеження та створити умови для більш вільного прояву фантазії. Особливість цієї методики полягає в тому, що вона може виконувати не лише діагностичну, а й розвивальну функцію, адже спонукає дитину виходити за межі звичного сприймання ситуації та створювати нові смислові зв'язки між об'єктами.

Психологічний зміст методики полягає у виявленні того, наскільки дитина здатна проявити уяву в умовах заданої наочної ситуації. Досліджуваний має не просто співвіднести предмет із його звичним місцем, а відійти від буквального й реалістичного способу розв'язання завдання. Для цього дитині необхідно уявно охопити всю ситуацію, побачити її як цілісний сюжет, а потім перенести функції одного об'єкта на інший. Така дія свідчить про здатність до образного перетворення матеріалу, гнучкості мислення та нестандартного пояснення власного вибору.

Стимульним матеріалом для проведення методики може бути будь-яка сюжетна картинка. На зображенні біля предметів розміщуються порожні кружечки. Додатково використовуються такі самі за розміром кружечки, на яких намальовані окремі фігурки або персонажі. Кожна з цих фігурок має своє звичне місце на картинці, однак завдання передбачає не відтворення правильного розташування, а навпаки, творче переміщення елементів у незвичні позиції.

Під час проведення дослідження дорослий пропонує дитині уважно розглянути малюнок, після чого просить розмістити кружечки з фігурками у «незвичайні» місця. Важливою частиною завдання є пояснення дитиною власних дій, оскільки саме воно дозволяє зрозуміти, чи має її вибір творчий задум, внутрішню логіку та образне обґрунтування. Інструкцію можна сформулювати так: «Розглянь уважно картинку. Тепер спробуй поставити кружечки не на звичні місця, а туди, де вони могли б опинитися незвичайним чином. Потім поясни, чому ти розмістив їх саме так».

Інтерпретація результатів здійснюється з урахуванням того, як дитина виконує завдання та наскільки змістовно пояснює свої дії. Діти з низьким рівнем розвитку творчої уяви можуть відчувати значні труднощі, не розуміти, як саме потрібно розмістити фігурки, або прагнути поставити їх лише на звичні, «правильні» місця. У таких випадках відповіді мають переважно шаблонний характер і майже не містять елементів творчого перетворення ситуації.

Діти із середнім рівнем розвитку уяви зазвичай здатні розмістити фігурки на «чужі» місця, однак їм складно пояснити причину такого вибору. Вони можуть виконати зовнішню частину завдання, але їхні пояснення залишаються короткими, неповними або недостатньо логічними. Це свідчить про наявність певної готовності до нестандартного розміщення об'єктів, але ще недостатню сформованість образного обґрунтування власного задуму.

За високого рівня розвитку творчої уяви дитина легко переносить фігурки у незвичні місця та може пояснити свої дії. Її відповіді відзначаються фантазійністю, внутрішньою логікою, здатністю побачити нову функцію предмета або створити незвичайний сюжет. У таких випадках дитина не просто

механічно переставляє елементи, а створює нову образну ситуацію, у якій предмети набувають іншого значення.

Оцінювання результатів здійснюється за такими критеріями, як продуктивність, гнучкість, оригінальність і швидкість виконання завдання. Продуктивність відображає кількість запропонованих варіантів, гнучкість — здатність змінювати спосіб розміщення фігурок, оригінальність — нестандартність ідей, а швидкість — темп включення дитини у творчу ситуацію.

Оцінка 10 балів відповідає дуже високому рівню розвитку творчої уяви. Такий результат отримують діти, які розміщують кружечки на незвичні місця та дають творчі, фантазійні й змістовні пояснення своїх дій.

Показник 8–9 балів свідчить про високий рівень розвитку творчої уяви. У цьому випадку дитина без особливих труднощів переносить фігурки на «чужі» місця і може пояснити свій вибір, хоча її відповіді можуть бути менш оригінальними або менш розгорнутими.

Оцінка 5–7 балів характеризує середній рівень розвитку творчої уяви. Дитина здатна виконати основну дію, тобто розмістити кружечки у незвичних місцях, однак пояснення викликає труднощі або має недостатньо творчий характер.

Показник 3–4 бали відповідає низькому рівню розвитку творчої уяви. У такому разі дитина переважно розташовує фігурки на їхні звичні місця, а пояснення мають шаблонний характер і не демонструють вираженого образного перетворення ситуації.

Оцінка 0–2 бали свідчить про дуже низький рівень розвитку творчої уяви. Такий результат фіксується тоді, коли дитина має значні труднощі з виконанням завдання або взагалі не може його виконати без допомоги дорослого.

Отримані за методикою результати дають змогу оцінити, наскільки молодший школяр здатний діяти в уявній ситуації, відходити від звичного способу розміщення предметів, створювати нові зв'язки між елементами зображення та пояснювати власний задум. У межах дослідження креативності ця методика є доцільною, оскільки дозволяє простежити не лише рівень творчої

уяви, а й особливості образного мислення, гнучкості та оригінальності дитячих рішень.

2.5. Методика «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом

Ця методика використовується для визначення рівня розвитку творчої уяви та здатності дитини створювати нові образи на основі заданого графічного стимулу [8]. Її застосування дає змогу оцінити, наскільки молодший школяр здатний перетворювати невизначену фігуру на завершене зображення, використовувати запропонований елемент у власному задумі, виявляти оригінальність, образну гнучкість і самостійність у виконанні творчого завдання.

Для проведення дослідження використовується стимульний матеріал, що складається з десяти карток формату А5. На кожній картці зображено фігуру невизначеної форми, яку дитина має домалювати. Також для виконання завдання потрібен набір олівців. Під час дослідження дитині послідовно пропонують картки із незавершеними фігурами. Інструкція подається в ігровій та доступній формі, щоб знизити напруження й активізувати творчу уяву. Досліджуваному можна сказати: «Зараз ти будеш домальовувати чарівні фігурки. Вони чарівні тому, що кожна з них можна перетворити на будь-яку картинку, яку ти захочеш». Після завершення кожного малюнка дитині ставлять уточнювальні запитання: «Як називається твоя картинка?» або «Що ти намалював?». Відповіді досліджуваного фіксуються, оскільки назва й пояснення малюнка допомагають точніше зрозуміти зміст створеного образу.

Інтерпретація результатів передбачає кількісний і якісний аналіз виконання завдання. Кількісна оцінка здійснюється через визначення коефіцієнта оригінальності, який відображає рівень виконання завдання. Якісний аналіз дає змогу охарактеризувати особливості творчої уяви дитини, зокрема спосіб використання заданої фігури, ступінь деталізації образу, наявність сюжету, самостійність задуму та свободу перетворення стимульного матеріалу.

Для визначення коефіцієнта оригінальності підраховується кількість неповторюваних зображень, створених кожною дитиною. Повторюваними

вважаються ті малюнки, у яких різні фігури перетворюються на однаковий за змістом елемент. Наприклад, якщо дитина використовує і квадрат, і трикутник як екран телевізора, таке рішення розглядається як повтор і не зараховується під час підрахунку оригінальності.

На наступному етапі результати кожної дитини порівнюються з малюнками інших учасників групи. Якщо двоє або більше дітей перетворили запропоновану фігуру на однаковий елемент, такий варіант не зараховується жодному з них як оригінальний. Отже, коефіцієнт оригінальності визначається кількістю тих малюнків, які не повторюються ні в індивідуальних відповідях дитини, ні у відповідях інших досліджуваних. Після цього обчислюється середньогруповий показник: індивідуальні коефіцієнти оригінальності підсумовуються і діляться на кількість учасників дослідження.

Результати за коефіцієнтом оригінальності інтерпретуються за трьома рівнями. Низький рівень виконання завдання фіксується тоді, коли індивідуальний коефіцієнт оригінальності нижчий за середньогруповий показник на два або більше балів. Середній рівень визначається у випадку, коли коефіцієнт оригінальності відповідає середньому груповому значенню або перевищує його на один бал. Високий рівень виконання завдання встановлюється тоді, коли індивідуальний показник перевищує середньогруповий на два або більше балів.

Якісна характеристика рівнів розвитку творчої уяви здійснюється з урахуванням типу розв'язання завдання дитиною (табл. 2.5.1). Відповідно до схеми, перший рівень розвитку творчої уяви відповідає низькому рівню виконання завдання. Він характеризується тим, що дитина або не використовує задану фігуру за призначенням, або створює простий схематичний образ без достатньої деталізації. Другий рівень відповідає середньому розвитку творчої уяви й виявляється у створенні окремого об'єкта з деталями або включенні його у простий сюжет. Третій рівень свідчить про високий розвиток творчої уяви, коли дитина створює цілісний сюжет, вільно використовує запропоновану фігуру та перетворює її на частину складнішого образу.

Показники рівня розвитку творчої уяви за методикою «Домалюй фігури»

Рівень розвитку творчої уяви	Тип виконання	Характеристика виконання завдання
Низький	0	Дитина ще не приймає завдання на побудову образу із використанням заданого елемента. Вона не включає запропоновану фігуру в малюнок, а створює поруч окреме зображення, що має характер вільного фантазування.
	1	Дитина домальовує фігуру так, що утворюється певний об'єкт, наприклад дерево, будинок, м'яч тощо. Однак зображення має схематичний, контурний характер і майже не містить деталей.
Середній	2	Дитина створює окремий об'єкт, доповнюючи його різними деталями. Малюнок є більш змістовним, проте ще не включений у ширший сюжет.
	3	Дитина зображує певний об'єкт і вводить його до уявної ситуації або простого сюжету, що свідчить про більшу змістовність образу.
Високий	4	Дитина створює кілька об'єктів, поєднаних між собою спільним уявним сюжетом. Малюнок набуває цілісного характеру.
	5	Запропонована фігура використовується як другорядний елемент у складнішому образі, створеному дитиною. Такий тип виконання свідчить про вільне й гнучке використання стимульного матеріалу для побудови творчого задуму.

Методика «Домалюй фігури» є доцільною для дослідження креативності молодших школярів, оскільки вона відповідає віковим можливостям дітей і дає змогу оцінити творчі прояви у доступній графічній формі. Вона дозволяє виявити не лише рівень оригінальності малюнків, а й особливості образного мислення, фантазування, деталізації, сюжетної побудови та здатності дитини відходити від стандартного способу використання заданого матеріалу.

Висновки до другого розділу

Під час використання психодіагностичних методів у психологічному дослідженні необхідно враховувати низку вимог до їх якості та організації. Методика має бути валідною, надійною, точною й однозначною, а її зміст повинен відповідати меті, предмету та віковим особливостям досліджуваних. Окрім цього, важливо брати до уваги умови проведення обстеження, індивідуальні особливості дитини, рівень розуміння інструкції, ставлення до завдання та загальну готовність до участі в дослідженні. У процесі організації психодіагностики необхідно дотримуватися професійно-етичних норм, оскільки дослідник несе відповідальність за психологічний комфорт дитини, коректність інтерпретації результатів і недопущення негативного впливу діагностичної ситуації на її емоційний стан.

Для емпіричного вивчення психологічних особливостей креативності молодших школярів доцільним є використання методик, які відповідають віковим можливостям дітей і передбачають роботу з образним, словесним та графічним матеріалом. Саме такі завдання дають змогу виявити прояви творчої уяви, продуктивності, оригінальності, здатності до доповнення образів і нестандартного перетворення запропонованого матеріалу. З урахуванням переваг і обмежень розглянутих психодіагностичних підходів для дослідження було обрано комплекс методик: «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою, «Чого не вистачає цим малюнкам?» за Р. С. Немовим, методику О. Є. Кравцової «Де чие місце?» та методику «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом. Поєднання цих методик із методами кількісної обробки дало змогу систематизувати отримані емпіричні дані, представити їх у таблицях і діаграмах, а також здійснити подальшу психологічну інтерпретацію результатів у наступному розділі.

РОЗДІЛ ІІІ.

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

У цьому розділі подано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку. Розкрито організацію та послідовність проведення дослідницького етапу, проаналізовано показники творчої уяви молодших школярів, її продуктивність, рівневі характеристики, індивідуальну своєрідність виконання творчих завдань та оригінальність образних рішень. Окрему увагу приділено порівнянню результатів експериментальної і контрольної груп, що дало змогу оцінити особливості прояву креативності за різних умов навчально-розвивальної діяльності.

3.1. Побудова та проведення емпіричного етапу дослідження

Сучасні освітні умови висувають до молодших школярів не лише вимогу засвоювати навчальний матеріал, а й потребу самостійно мислити, знаходити різні способи виконання завдань, проявляти ініціативу та творчо використовувати набутий досвід. У початковій школі дитина поступово переходить від переважно ігрового способу пізнання світу до навчальної діяльності, однак саме образність, фантазування, емоційна включеність і допитливість залишаються важливими передумовами її творчого розвитку. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення тих психологічних проявів, які відображають рівень сформованості творчої уяви, продуктивності, оригінальності та індивідуальної своєрідності виконання завдань.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку креативності, оскільки в цей час активно формуються пізнавальні процеси, довільність, внутрішній план дій, рефлексія та здатність до самостійного пошуку. За умови належної організації навчально-розвивальної діяльності учні

можуть не лише відтворювати запропоновані зразки, а й створювати власні образи, доповнювати незавершені елементи, пропонувати незвичні варіанти рішень і по-новому використовувати знайомий матеріал. Саме тому емпіричне дослідження дає змогу простежити, як проявляється творчий потенціал дітей цього віку та які особливості його розвитку виявляються у процесі виконання спеціально підібраних завдань.

Об'єктом дослідження є креативність як психологічна характеристика особистості.

Предметом виступають психологічні особливості розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку.

Мета дослідження полягає в емпіричному вивченні психологічних особливостей розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку. Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**.

1. Охарактеризувати продуктивність творчої уяви молодших школярів за результатами виконання діагностичних завдань.
2. Визначити рівневі характеристики розвитку творчої уяви у досліджуваних дітей.
3. Проаналізувати індивідуальну своєрідність виконання творчих завдань учнями експериментальної та контрольної груп.
4. Дослідити показники оригінальності образних рішень у творчій діяльності молодших школярів та порівняти їх між групами.

Дослідження психологічних особливостей розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку здійснювалося у кілька **етапів**.

1. На підготовчому етапі було проведено аналіз і систематизацію наукових джерел, присвячених проблемі креативності особистості, розвитку творчої уяви, віковим особливостям молодших школярів та психолого-педагогічним умовам становлення творчого потенціалу дитини. На основі опрацьованого теоретичного матеріалу було визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, сформульовано гіпотезу, а також підібрано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення продуктивності творчої

уяви, рівня її розвитку, індивідуальної своєрідності виконання творчих завдань та оригінальності образних рішень у молодших школярів.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що розвиток креативності у дітей молодшого шкільного віку залежить від цілеспрямованої актуалізації творчої уяви, образного мислення, оригінальності та самостійності у виконанні завдань. Передбачається, що молодші школярі, залучені до спеціально організованих занять творчого спрямування, демонструють більш виражену здатність продукувати нестандартні образи, знаходити різні способи розв'язання завдань, виявляти гнучкість мислення та більшу самостійність у творчій діяльності. За відсутності системної підтримки творчого потенціалу розвиток креативності може мати менш виражений характер, що проявляється у схильності діяти за зразком, обмеженій оригінальності відповідей і нижчій продуктивності творчої уяви.

2. На констатувальному етапі було проведено емпіричне вивчення психологічних особливостей розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку. Цей етап передбачав застосування комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на визначення продуктивності творчої уяви, рівня її розвитку, здатності дітей до образного перетворення матеріалу, індивідуальної своєрідності виконання творчих завдань та оригінальності створених образних рішень.

На цьому етапі також було сформовано **вибірку** дослідження, до якої увійшли 80 учнів Ліцею № 26 «Шевченківський» Полтавської міської ради. У дослідженні взяли участь діти молодшого шкільного віку 7–8 років, серед яких було 46 дівчат і 34 хлопці. Для перевірки ефективності розвивального впливу учасників було розподілено на дві групи: експериментальну групу становили 40 учнів, які брали участь у програмі розвитку творчих здібностей, а контрольну групу – 40 молодших школярів, які навчалися за традиційною програмою.

3. Формувальний етап був пов'язаний із реалізацією програми розвитку творчих здібностей у роботі з учнями експериментальної групи. Зміст занять передбачав використання вправ на активізацію творчої уяви, фантазування, образне перетворення матеріалу, створення незвичних образів, домальовування

незавершених елементів і пояснення власних рішень. У процесі роботи увага зосереджувалася не лише на отриманому результаті, а й на самому способі творчого пошуку, коли дитина мала можливість пробувати різні варіанти, поєднувати знайомі елементи в новий образ і відходити від готового зразка. Учні контрольної групи в цей період навчалися за традиційною програмою, без спеціально організованих занять творчого спрямування. Програму розвитку творчих здібностей молодших школярів подано в додатку В.

3. Заключний етап дослідження передбачав систематизацію та узагальнення отриманих емпіричних даних, їх кількісну й якісну обробку, а також психологічну інтерпретацію результатів відповідно до поставленої мети та гіпотези. На цьому етапі було проаналізовано показники продуктивності творчої уяви, рівні її розвитку, індивідуальні особливості виконання творчих завдань і оригінальність образних рішень молодших школярів. Окремо здійснювалося порівняння результатів експериментальної та контрольної груп, що дало змогу визначити специфіку прояву креативності дітей за різних умов навчально-розвивальної діяльності.

Емпіричне дослідження проводилося в період з лютого по квітень 2026 року. Узагальнені первинні результати, отримані під час діагностичного етапу, були впорядковані та подані у додатках.

3.2. Продуктивність творчої уяви досліджуваних

Творча уява розглядається як важлива психологічна характеристика креативності молодших школярів, що відображає здатність дитини створювати нові образи, поєднувати наявні уявлення в незвичні комбінації та самостійно знаходити нестандартні способи виконання завдань. У молодшому шкільному віці цей показник має особливе значення, оскільки саме в процесі навчальної діяльності дитина поступово переходить від простого відтворення зразка до активнішого перетворення матеріалу, фантазування, пошуку власних рішень і створення суб'єктивно нового продукту. У зв'язку з цим вивчення продуктивності творчої уяви є необхідним етапом аналізу психологічних

особливостей розвитку креативності у дітей молодшого шкільного віку.

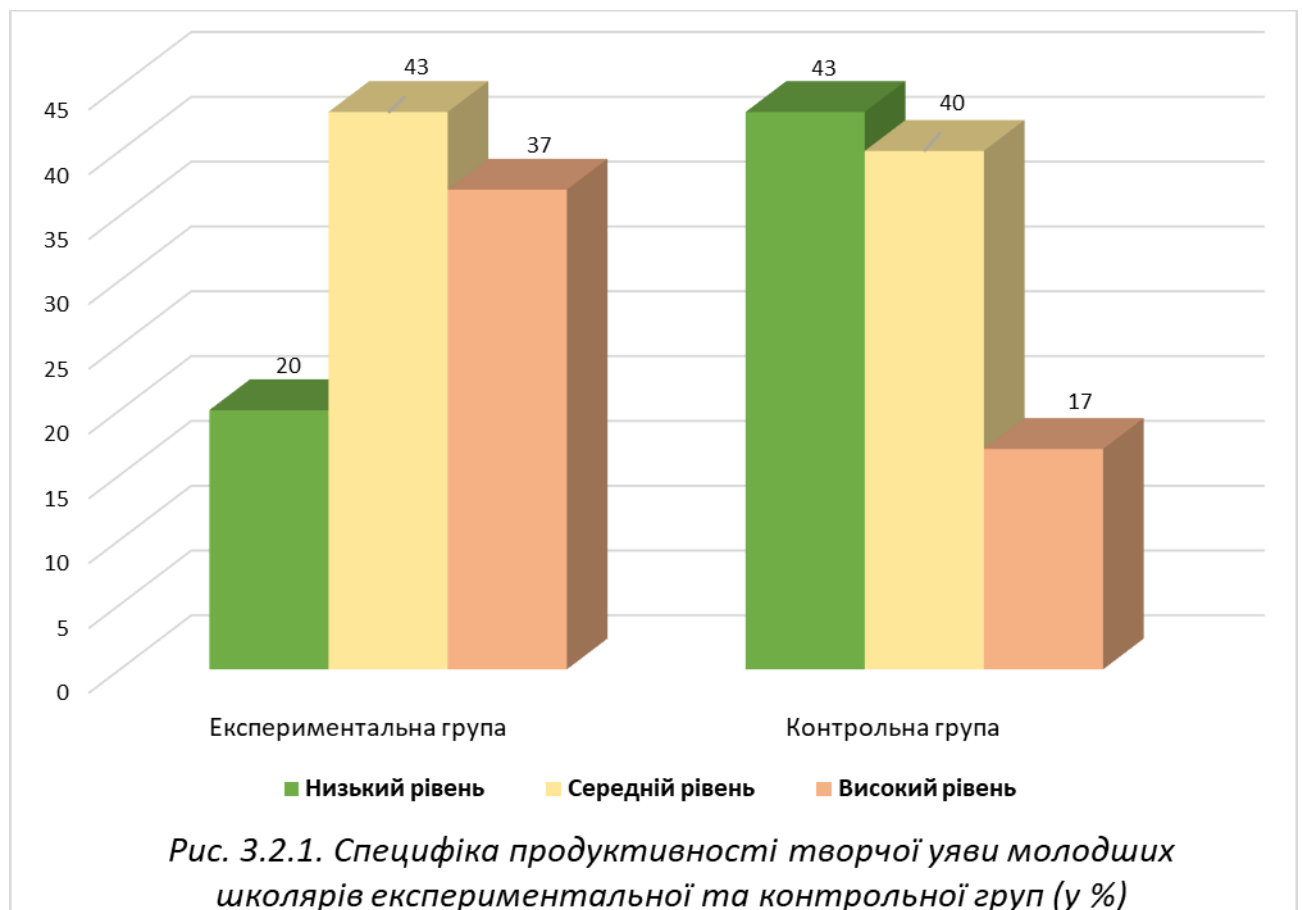
З метою оцінювання продуктивності творчої уяви молодших школярів було застосовано методику «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою. Цей діагностичний інструмент дає змогу визначити, наскільки дитина здатна на основі заданих слів створювати змістовні, логічні й оригінальні речення, а також оцінити кількість і якість творчих відповідей за обмежений проміжок часу. Узагальнені результати діагностики продуктивності творчої уяви досліджуваних подано в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1.

Розподіл молодших школярів за рівнем прояву творчої уяви (n=80)

Досліджувані	Рівні прояву ознаки					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	n	%	n	%	n	%
Експериментальна група	8	20	17	43	15	37
Контрольна група	17	43	16	40	7	17

Дані таблиці 3.2.1 додатково подано у графічному вигляді на рисунку 3.2.1.



За даними таблиці 3.2.1 та рисунка 3.2.1, середній рівень продуктивності творчої уяви найчастіше простежується в експериментальній групі й становить 43%. У контрольній групі цей показник є близьким і дорівнює 40%, що свідчить про достатню представленість помірно розвиненої творчої уяви в обох групах. Молодші школярі з такими результатами здатні створювати змістовні відповіді, поєднувати запропоновані слова у логічні висловлювання, утримувати загальний задум і доводити його до завершеної форми. Водночас їхні образні рішення здебільшого залишаються в межах знайомого досвіду, типових асоціацій і зрозумілих сюжетних зв'язків. Це означає, що творча уява у цієї частини дітей уже виконує продуктивну функцію, але ще не завжди забезпечує справді нестандартне або індивідуально виразне перетворення матеріалу.

У межах середнього рівня досліджувані демонструють здатність працювати із заданими стимулами без прямого копіювання зразка, однак їхні відповіді часто мають помірну образну насиченість. Учні можуть самостійно добирати змістові зв'язки, будувати речення, поєднувати слова в цілісний фрагмент, але при цьому нерідко спираються на найбільш очевидні смислові лінії. Для таких опитуваних характерна певна обережність у фантазуванні: вони виконують завдання правильно й змістовно, проте не завжди ризикують запропонувати незвичний варіант або відійти від стандартного способу поєднання елементів. У експериментальній групі середній рівень виглядає як основа для подальшого розгортання творчої активності, тоді як у контрольній групі він частіше поєднується з менш упевненим і менш продуктивним виконанням творчих завдань.

Низький рівень продуктивності творчої уяви помітніше представлений у контрольній групі, де його мають 43% молодших школярів. В експериментальній групі цей показник становить 20%, тому труднощі з продуктивним образним перетворенням матеріалу там виявляються рідше. Для дітей із низьким рівнем характерні обмеженість асоціативного пошуку, труднощі у створенні нового змісту на основі заданих слів і схильність зупинятися на першому, найбільш простому варіанті відповіді. Їм може бути складно поєднати окремі елементи завдання в цілісний образ, надати висловлюванню розгорнутості або зробити

його достатньо самостійним. У таких випадках уява частіше функціонує як відтворення вже знайомих уявлень, а не як активне створення нового змісту.

Для цієї частини респондентів творче завдання може потребувати більшої зовнішньої підтримки, часу на осмислення інструкції та емоційно безпечних умов, у яких дитина не боїться помилитися. Їхні відповіді можуть бути правильними за формою, але короткими, одноманітними, недостатньо образними або наближеними до шаблону. Частина учасників із низькою продуктивністю уяви, ймовірно, орієнтується не на самостійний пошук, а на відтворення найбільш звичних зв'язків між словами, тому творчий результат залишається менш розгорнутим. Психологічно це може бути пов'язано з недостатньою гнучкістю мислення, невпевненістю у власному задумі, слабшою довільністю фантазування або обмеженим досвідом виконання завдань, у яких допускається кілька варіантів відповіді.

Високий рівень продуктивності творчої уяви виразніше простежується серед учнів експериментальної групи, де він становить 37%. У контрольній групі цей показник дорівнює 17%, що вказує на меншу поширеність активно продуктивного способу виконання творчих завдань. Досліджувані з високими результатами здатні швидше знаходити змістові зв'язки між заданими словами, створювати більш розгорнуті й образні речення, пропонувати нестандартні варіанти поєднання матеріалу та включати у відповідь елементи власного досвіду. Їхня уява має більш вільний і гнучкий характер, оскільки дитина не лише відтворює знайомий зміст, а й активно перебудовує його відповідно до власного задуму.

Більш сформована продуктивність творчої уяви проявляється в тому, що школярі легше переходять від заданої умови до самостійного образного рішення. Вони можуть комбінувати різні уявлення, створювати несподівані смислові зв'язки, деталізувати відповідь і надавати їй індивідуального забарвлення. Для таких опитуваних характерні пізнавальна ініціативність, більша сміливість у фантазуванні, емоційна включеність у творчу роботу та готовність шукати не один очевидний варіант, а кілька можливих способів виконання завдання. Перевага експериментальної групи за цим рівнем показує, що регулярно

залучення дітей до творчих завдань може підтримувати не лише кількість відповідей, а й їхню образність, самостійність і психологічну виразність.

Отримані результати свідчать, що в експериментальній групі показники мають більш сприятливий розподіл порівняно з контрольною групою. Серед учнів, залучених до розвивальної роботи, частіше виявляються середній і високий рівні, що характеризує їх як більш здатних до самостійного образного перетворення матеріалу, створення змістовних відповідей і пошуку нестандартних смислових поєднань. У контрольній групі помітніше представлений низький рівень, що вказує на більшу залежність частини дітей від звичних асоціацій, простіших способів виконання та менш розгорнутого фантазування.

3.3. Особливості образного доповнення малюнків молодшими школярами

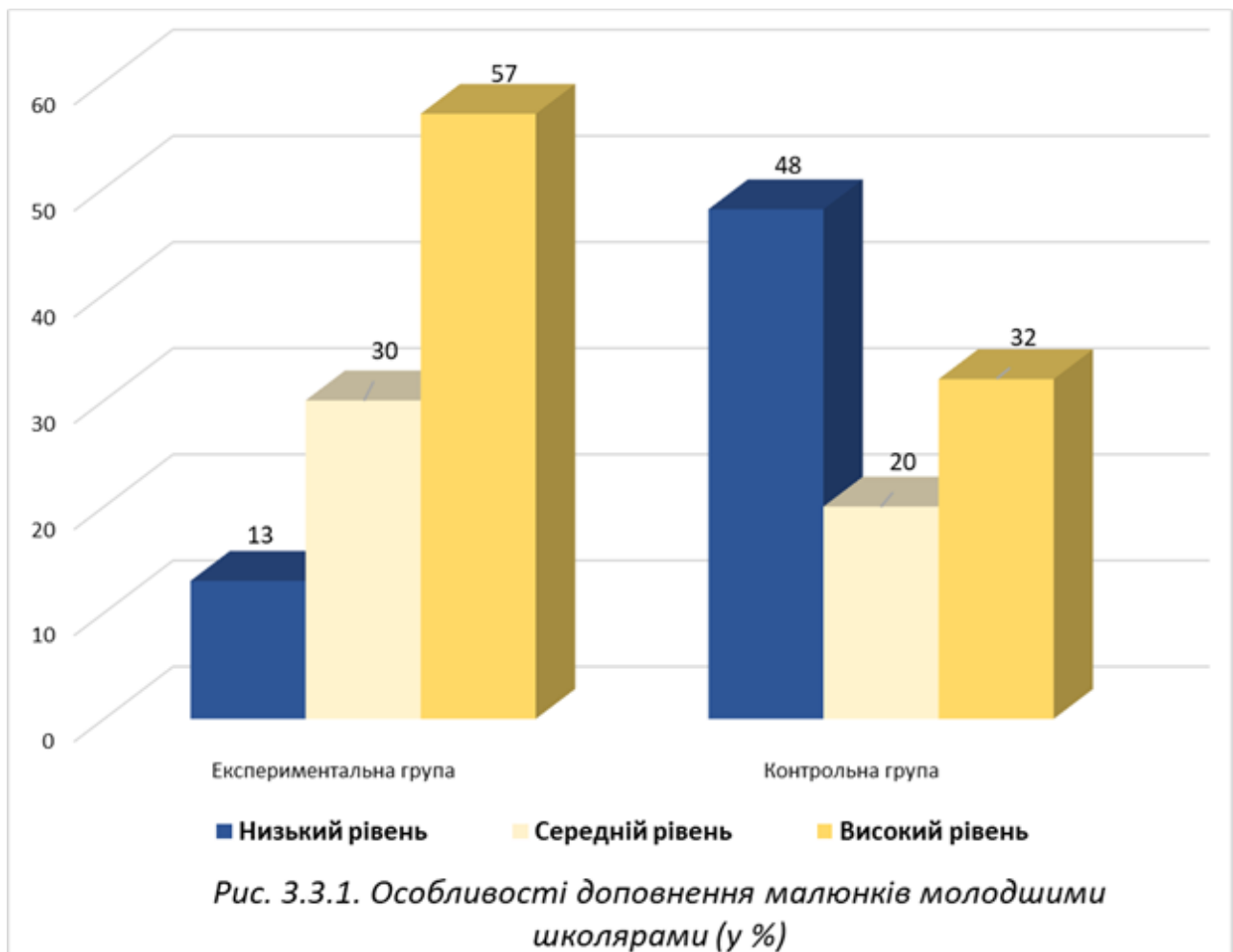
Після аналізу продуктивності творчої уяви доцільно розглянути, як молодші школярі виконують завдання, пов'язані з образним доповненням візуального матеріалу. На відміну від завдань, у яких дитина самостійно створює вербальний продукт на основі заданих слів, робота з неповними малюнками потребує уважного сприймання зображення, встановлення відсутніх елементів, співвіднесення частин образу та добудови цілісної ситуації. Саме такі завдання дають змогу простежити не лише загальну активність уяви, а й здатність дитини помічати невідповідності, працювати з образною структурою та завершувати зображення на основі власного уявлення про предмет чи ситуацію.

У межах емпіричного дослідження ці особливості було вивчено за допомогою методики «Чого не вистачає цим малюнкам?» за Р. С. Немовим. Її використання дало змогу оцінити, наскільки досліджувані здатні аналізувати неповне зображення, визначати відсутню деталь, відновлювати цілісність образу та виконувати завдання без механічного вгадування. Узагальнені результати діагностики особливостей образного доповнення малюнків молодшими школярами подано в таблиці 3.3.1.

Рівні виконання завдань на доповнення малюнків молодшими школярами експериментальної та контрольної груп (n=80)

Досліджувані	Рівні прояву ознаки					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	n	%	n	%	n	%
Експериментальна група	5	13	12	30	23	57
Контрольна група	19	48	8	20	13	32

Для графічного відображення отриманих відсоткових співвідношень подано рисунок 3.3.1.



Як можемо побачити з рисунку, найвиразніша відмінність між групами простежується за високими показниками виконання завдань на доповнення малюнків. В експериментальній групі вони становлять 58%, тоді як у

контрольній групі 32%. Це свідчить про те, що більшість учнів експериментальної групи краще орієнтуються в неповному зображенні, швидше помічають відсутні деталі та точніше відновлюють цілісний образ. Для таких дітей характерна активніша взаємодія зорового сприймання, образного мислення та уяви. Вони не просто фіксують окремі частини малюнка, а співвідносять їх між собою, встановлюють, який елемент порушує завершеність зображення, і добудовують ситуацію відповідно до її загального змісту.

У високих результатах особливо помітна здатність дитини працювати з образом як із цілісною структурою. Такі досліджувані швидше виокремлюють значущі ознаки, не затримуються на випадкових деталях і рідше підмінюють завдання довільним фантазуванням. Їхні відповіді частіше є точними, змістово доречними й узгодженими з логікою зображення. Психологічно це характеризує дітей як більш уважних до образної ситуації, здатних утримувати загальний зміст завдання та водночас гнучко працювати з окремими деталями. У контрольній групі високі показники також наявні, однак вони охоплюють меншу частину учнів, тому цілісне й упевнене доповнення малюнків не визначає загальну картину виконання завдання в цій групі.

Найбільша частка низьких результатів припадає на контрольну групу, де цей показник становить 48%. В експериментальній групі низькі показники охоплюють 13% дітей, що вказує на суттєву різницю в здатності учнів працювати з неповним візуальним матеріалом. У школярів із низькими результатами труднощі виникають переважно на етапі переходу від розпізнавання окремих деталей до розуміння зображення як цілісної ситуації. Дитина може бачити предмет або сюжет, але не одразу встановлює, який саме елемент є відсутнім і чому він необхідний для завершеності образу. Через це відповідь може бути приблизною, недостатньо обґрунтованою або пов'язаною з найбільш помітною деталлю, а не зі змістом усього малюнка.

У частини опитуваних із низькими показниками образне доповнення має фрагментарний характер. Вони можуть орієнтуватися на зовнішньо помітні ознаки, але не завжди зіставляють їх із загальною логікою зображення. Це проявляється у повільнішому знаходженні відповіді, ваганнях, потребі повторно

розглядати малюнок або схильності називати деталі, які не повністю відповідають змісту завдання. Психологічно такі результати можуть бути пов'язані з менш розвиненою довільною увагою, слабшою гнучкістю образного аналізу та недостатньою сформованістю вміння подумки завершувати ситуацію. Для цих дітей складність полягає не лише в тому, щоб помітити відсутність певної деталі, а й у тому, щоб зрозуміти її функцію в цілісному образі.

Середні показники виконання завдань становлять 30% в експериментальній групі та 20% у контрольній. Діти з такими результатами загалом розуміють зміст завдання, можуть знаходити відсутні елементи й відновлювати завершеність зображення, однак їхні відповіді не завжди є швидкими, точними або достатньо впевненими. Вони здатні працювати з неповним малюнком, але частіше спираються на знайомі предметні уявлення, очевидні ознаки та попередній досвід. Якщо зображення є простим або добре впізнаваним, школярі швидше визначають, чого бракує. У складніших випадках їм може знадобитися більше часу для зіставлення частин малюнка, перевірки власного припущення та вибору остаточної відповіді.

Помірні результати характеризують досліджуваних як дітей, у яких здатність до образного доповнення вже сформована, але ще не завжди проявляється стабільно. Вони можуть правильно завершувати зображення, коли структура малюнка достатньо зрозуміла, однак у менш очевидних завданнях частіше вагаються або орієнтуються на частково правильні варіанти. Їхня уява працює у зв'язку зі сприйманням, але ще не завжди забезпечує швидке й самостійне встановлення прихованого елемента. У психологічному плані це свідчить про перехідний характер образного аналізу, коли дитина вже здатна бачити малюнок як цілісність, але потребує більшої зосередженості, досвіду й упевненості для точного завершення візуальної ситуації.

Узагальнюючи результати виконання завдань на доповнення малюнків, можна зазначити, що в експериментальній групі більш виразно представлені високі показники, тоді як у контрольній групі помітнішою є частка низьких результатів. Діти, які брали участь у розвивальній роботі, частіше демонструють здатність швидко помічати відсутні елементи, співвідносити деталі зображення

між собою і завершувати малюнок відповідно до його змісту. У контрольній групі частина учнів частіше орієнтується на окремі помітні ознаки, повільніше встановлює цілісність образу та має більше труднощів із точним визначенням відсутньої деталі. Загальна картина показує, що образне доповнення малюнків у молодших школярів пов'язане не лише з уважністю до зображення, а й із розвитком цілісного сприймання, образного аналізу та здатності уявно завершувати неповну ситуацію.

3.4. Індивідуальна своєрідність виконання творчих завдань учнями

Індивідуальна своєрідність творчої діяльності молодших школярів проявляється в тому, наскільки дитина здатна запропонувати власний спосіб виконання завдання, пояснити незвичне рішення та не обмежуватися стандартним варіантом відповіді. У творчому завданні важливим є не тільки те, чи правильно учень визначає місце предмета або персонажа, а й те, як він обґрунтовує свій вибір, чи може побачити інший смисловий зв'язок і чи надає ситуації власного образного змісту. Саме в таких рішеннях помітні гнучкість мислення, самостійність задуму, здатність до перенесення образу в новий контекст і готовність діяти не лише за очевидною логікою.

У молодшому шкільному віці своєрідність виконання творчих завдань може виявлятися по-різному. Одні діти прагнуть діяти обережно й обирають найбільш звичне розміщення об'єктів, оскільки їм важливо не помилитися й дати очікувану відповідь. Інші досліджувані активніше фантазують, створюють власне пояснення, змінюють звичні зв'язки між предметами та намагаються надати малюнковій ситуації нового змісту.

У межах емпіричного дослідження індивідуальну своєрідність виконання творчих завдань було вивчено за допомогою методики О. Є. Кравцової «Де чие місце?». Її використання дало змогу простежити, як молодші школярі встановлюють зв'язки між об'єктами, пояснюють розміщення персонажів або предметів, добирають нестандартні варіанти відповіді та обґрунтовують власне рішення. Результати діагностики індивідуальної своєрідності виконання творчих

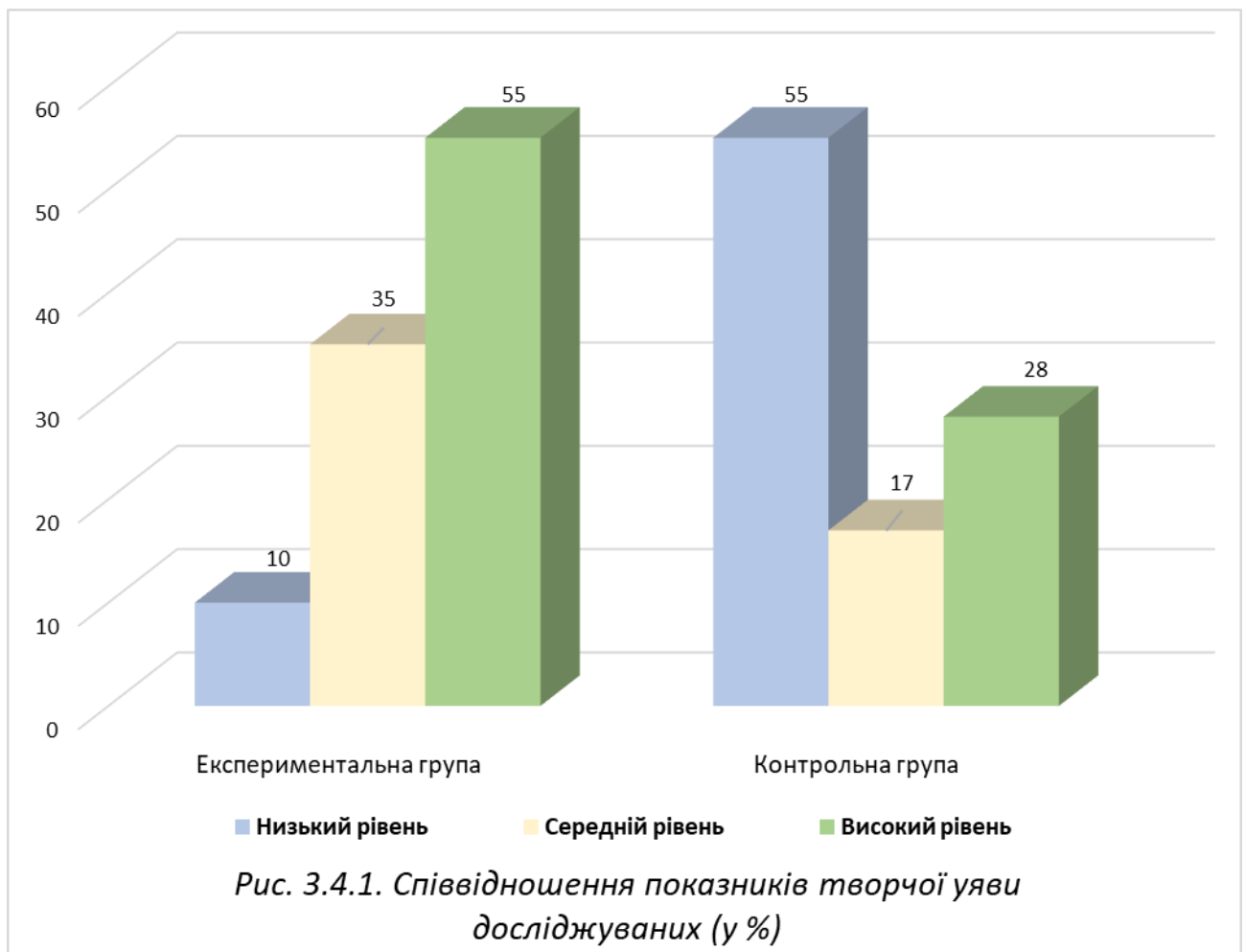
завдань учнями подано в таблиці 3.4.1.

Таблиця 3.4.1.

Показники творчої уяви досліджуваних (n=80)

Досліджувані	Ступінь вираження					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	n	%	n	%	n	%
Експериментальна група	4	10	14	35	22	55
Контрольна група	22	55	7	17	11	28

Отримані результати подано у графічному вигляді на рисунку 3.4.1.



Як свідчать отримані дані, найбільша різниця між групами простежується у виконанні завдань на високому рівні. В експериментальній групі таких результатів 55%, тоді як у контрольній групі 28%. Це свідчить про те, що значна частина учнів експериментальної групи не лише правильно виконує завдання, а

й намагається надати йому власного змісту. Їхні відповіді частіше містять самостійне пояснення, несподіване поєднання образів або спробу побудувати ситуацію не за найбільш очевидною логікою. Для таких дітей творче завдання стає простором вибору, у якому можна не просто знайти місце для предмета чи персонажа, а створити власний варіант його смислового розміщення.

Впевненість у власному задумі особливо помітна в тих молодших школярів, які демонструють високі результати. Досліджувані не так швидко відмовляються від незвичної ідеї, можуть пояснити, чому обрали саме такий варіант, і не завжди орієнтуються лише на очікувану відповідь. Їхня творча активність проявляється через готовність змінювати звичні зв'язки між об'єктами, переносити образ у нову ситуацію та створювати коротке сюжетне обґрунтування. Це відрізняє їх від дітей, які виконують завдання формально, оскільки у відповідях школярів із високими показниками помітні не лише правильність, а й авторська позиція, емоційна включеність і бажання зробити рішення індивідуальним.

Контрольна група вирізняється найбільшою часткою низьких результатів, які становлять 55%, тоді як в експериментальній групі цей показник дорівнює 10%. У цій частині вибірки творчі завдання частіше виконуються через найближче й найзрозуміліше рішення. Дитина може правильно орієнтуватися в умові, але обирає передбачуваний варіант, рідко пропонує власне пояснення й не завжди намагається змінити звичний смисловий зв'язок між предметами. Таке виконання не є помилковим, однак воно має більш репродуктивний характер і слабше розкриває індивідуальність учня.

Обережність у творчому пошуку може переважати в школярів із низькими результатами. Вони частіше прагнуть дати відповідь, яка здається безпечною, очікуваною або максимально близькою до звичного способу виконання. Через це завдання не розгортається для них як можливість придумати власну ситуацію, а сприймається радше як необхідність знайти правильне місце для об'єкта. Психологічно це може бути пов'язано з недостатньою свободою фантазування, невпевненістю у власній ідеї, залежністю від зразка або страхом запропонувати варіант, який відрізняється від відповіді інших дітей. У таких випадках

індивідуальна своєрідність залишається обмеженою не через відсутність уяви, а через слабшу готовність використовувати її самостійно.

Проміжну позицію займають середні результати, які в експериментальній групі становлять 35%, а в контрольній 17%. Вони відображають такий характер виконання, коли дитина вже може відійти від повністю стандартної відповіді, але ще не завжди робить це впевнено й послідовно. Такі учні іноді пропонують власні варіанти, знаходять цікаві зв'язки між об'єктами, намагаються пояснити свій вибір, однак їхні рішення не завжди мають достатню розгорнутість. Вони можуть проявляти самостійність у простіших завданнях і повертатися до більш звичних відповідей тоді, коли ситуація здається складнішою або менш зрозумілою.

У помірній своєрідності виконання помітне поступове становлення творчої самостійності. Опитувані можуть створити власний задум, проте не завжди наповнюють його деталями або достатньо переконливо пояснюють. Їхні відповіді часто балансують між шаблонним і справді оригінальним способом виконання. У психологічному плані це свідчить про формування здатності діяти самостійно, пробувати інші варіанти, переносити образи в новий контекст і надавати завданню особистісного смислу. Саме ця група дітей може помітно просуватися за умови подальшого стимулювання творчої ініціативи, оскільки в них уже є основа для нестандартного виконання, але ще бракує впевненості й стійкої свободи у фантазуванні.

Отже, експериментальна група демонструє виразнішу самостійність і більшу готовність до нестандартного способу дії. Учні цієї групи частіше пропонують власні варіанти розміщення об'єктів, надають відповідям індивідуального змісту й упевненіше пояснюють свої рішення. У контрольній групі помітнішою є орієнтація на звичні, передбачувані варіанти виконання, що обмежує прояв творчої ініціативи. Отже, індивідуальна своєрідність творчої діяльності пов'язана також зі сміливістю задуму, гнучкістю мислення та готовністю дитини відходити від стандартного способу розв'язання завдання.

3.5. Оригінальність образних рішень у творчій діяльності досліджуваних

Оригінальність образних рішень відображає здатність дитини перетворювати запропонований матеріал на власний творчий продукт, а не лише завершувати його за найпростішою або найочевиднішою схемою. У молодшому шкільному віці така оригінальність може проявлятися через несподіваний задум, незвичне поєднання деталей, самостійне тлумачення форми, додавання сюжетності або створення образу, який не повторює стандартні відповіді. Для одних учнів домальовування фігури може зводитися до знайомого предмета, тоді як інші досліджувані намагаються побачити у графічному стимулі новий зміст і надати роботі індивідуальної виразності.

Для вивчення оригінальності образних рішень було використано методику «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом. Її застосування дало змогу оцінити, наскільки молодші школярі здатні працювати з незавершеними графічними стимулами, знаходити нестандартні варіанти домальовування, деталізувати задум і створювати образи, що мають самостійний характер. Узагальнені результати діагностики оригінальності образних рішень у творчій діяльності досліджуваних подано в таблиці 3.5.1.

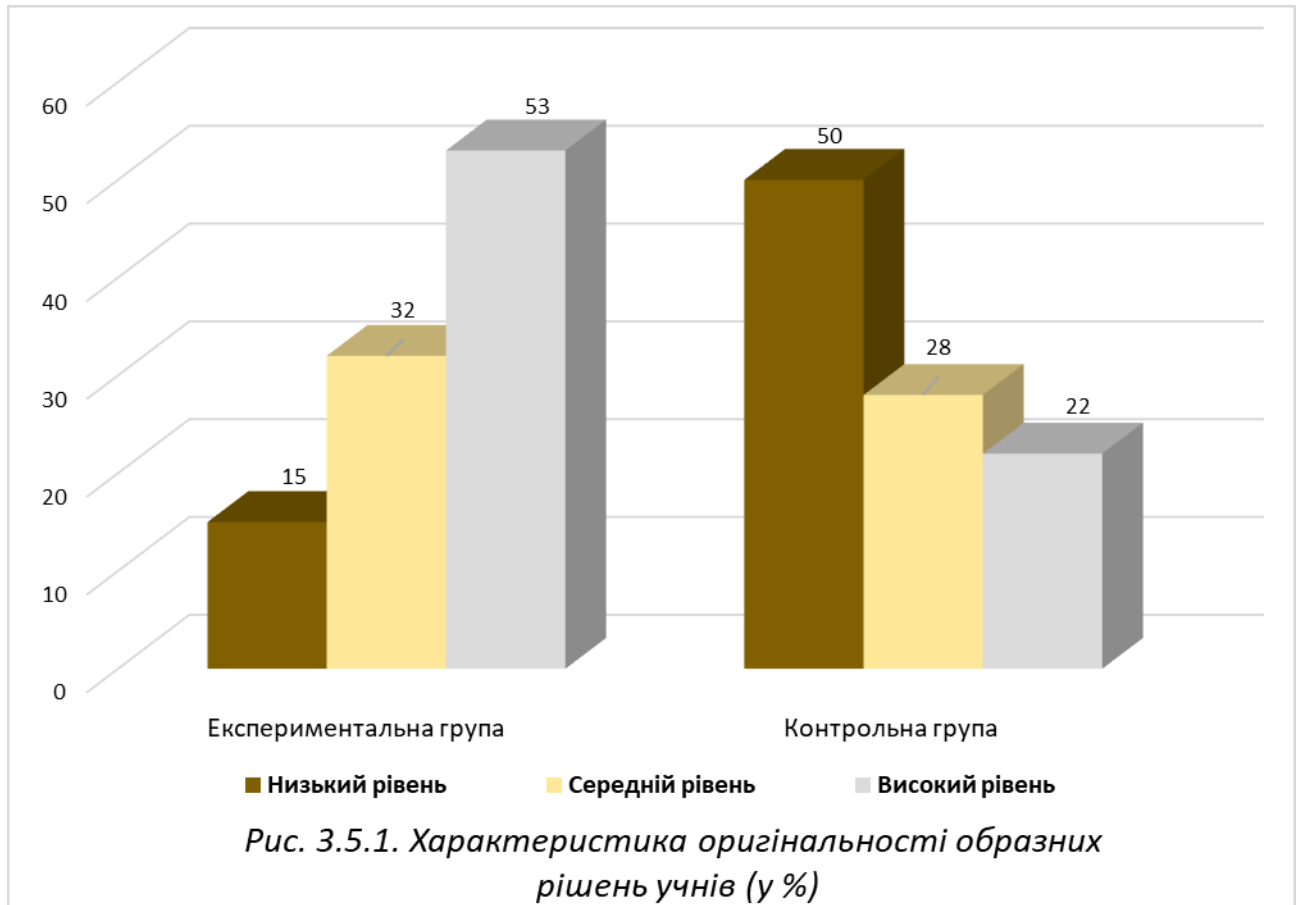
Таблиця 3.5.1

Специфіка прояву оригінальності образних рішень молодших школярів експериментальної та контрольної груп (n=80)

Досліджувані	Ступінь вираження					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	n	%	n	%	n	%
Експериментальна група	6	15	13	32	21	53
Контрольна група	20	50	11	28	9	22

На рисунку 3.5.1 отримані результати додатково подано графічно.

За даними таблиці та рисунку, в експериментальній групі найбільш представлений високий рівень оригінальності образних рішень, який становить 50%.



Для цих дітей незавершена фігура виступає не просто графічною основою, яку потрібно домалювати, а матеріалом для створення власного образу. Вони частіше відходять від найочевидніших варіантів, використовують деталі для розгортання задуму, надають малюнку індивідуального змісту й перетворюють просту форму на більш виразне зображення. У контрольній групі високий рівень становить 22%, тому здатність до оригінального переосмислення графічного стимулу виявляється менш поширеною.

У таких відповідях особливо помітна здатність дитини бачити в одній фігурі кілька можливих продовжень. Досліджувані з високою оригінальністю не зупиняються на першій асоціації, а ніби перевіряють, що ще може “вирости” із запропонованої форми. Їхні малюнки частіше мають власний задум, виразні деталі, елементи сюжету або незвичне трактування початкового стимулу. Психологічно це вказує на гнучкість образного мислення, здатність до вільного комбінування уявлень і достатню впевненість у тому, що нестандартне рішення також може бути доречним.

Інша картина простежується за низьким рівнем, який у контрольній групі охоплює 50% опитуваних. У цих роботах домальовування частіше будується за найбільш доступною асоціацією, коли дитина швидко впізнає у фігурі знайомий контур і завершує його типовим способом. В експериментальній групі низький рівень становить 15%, що показує меншу представленість таких відповідей серед учасників розвивальної роботи. Низька оригінальність не означає, що завдання виконано неправильно, однак створений образ переважно залишається передбачуваним, малодеталізованим і близьким до стандартних дитячих варіантів.

Шаблонність у таких малюнках може бути пов'язана з тим, що учень прагне швидше знайти знайому відповідь, ніж дослідити можливості самої форми. Дитина завершує фігуру до простого предмета, рідше змінює її первинне сприйняття й не завжди додає елементи, які могли б зробити роботу більш індивідуальною. У психологічному плані це може свідчити про обмеженість асоціативного пошуку, слабшу образну сміливість або звичку діяти в межах безпечного, уже відомого способу. Такі досліджувані можуть потребувати не стільки пояснення інструкції, скільки створення умов, у яких незвична відповідь не сприймається як помилка.

Середня оригінальність представлена у 35% учнів експериментальної групи та у 28% дітей контрольної групи. Ці роботи вже не зводяться до зовсім типового домальовування, але й не завжди мають виразно нестандартний задум. Опитувані можуть додавати окремі деталі, робити зображення більш завершеним, іноді пропонувати цікаве трактування форми, проте загальна ідея часто залишається близькою до знайомих образів. У таких випадках творча уява проявляється вибірково, залежно від того, наскільки дитину зацікавив стимул і наскільки легко вона змогла побачити в ньому незвичне продовження.

Для цієї частини школярів характерне поєднання стандартного й індивідуального способу виконання. Дитина може почати з типової асоціації, але доповнити її деталлю, змінити контекст або надати зображенню більш особистого змісту. Водночас задум ще не завжди розгортається достатньо сміливо, а нестандартність часто залишається частковою. Такі результати можна

розглядати як проміжний прояв оригінальності, коли учень уже готовий експериментувати з образом, але не завжди послідовно відходить від звичних рішень або потребує додаткового стимулу для більш вільного фантазування.

Отже, експериментальна група демонструє виразнішу здатність до нестандартного переосмислення графічного стимулу. Діти цієї групи частіше перетворюють задану фігуру на самостійний образ, доповнюють її деталями, надають малюнку індивідуального змісту й сміливіше відходять від типових варіантів домальовування. У контрольній групі помітнішою є орієнтація на знайомі, простіші й передбачувані рішення, що обмежує прояв оригінальності.

Оригінальність образних рішень доцільно доповнити аналізом типів виконання завдання «Домалюй фігури». Це дає змогу побачити, як саме діти працювали із заданим графічним стимулом, зокрема чи обмежувалися мінімальним домальовуванням, чи створювали простий завершений образ, чи перетворювали фігуру на самостійне й індивідуально виразне зображення. Результати аналізу типів виконання завдання подано в таблиці 3.5.2.

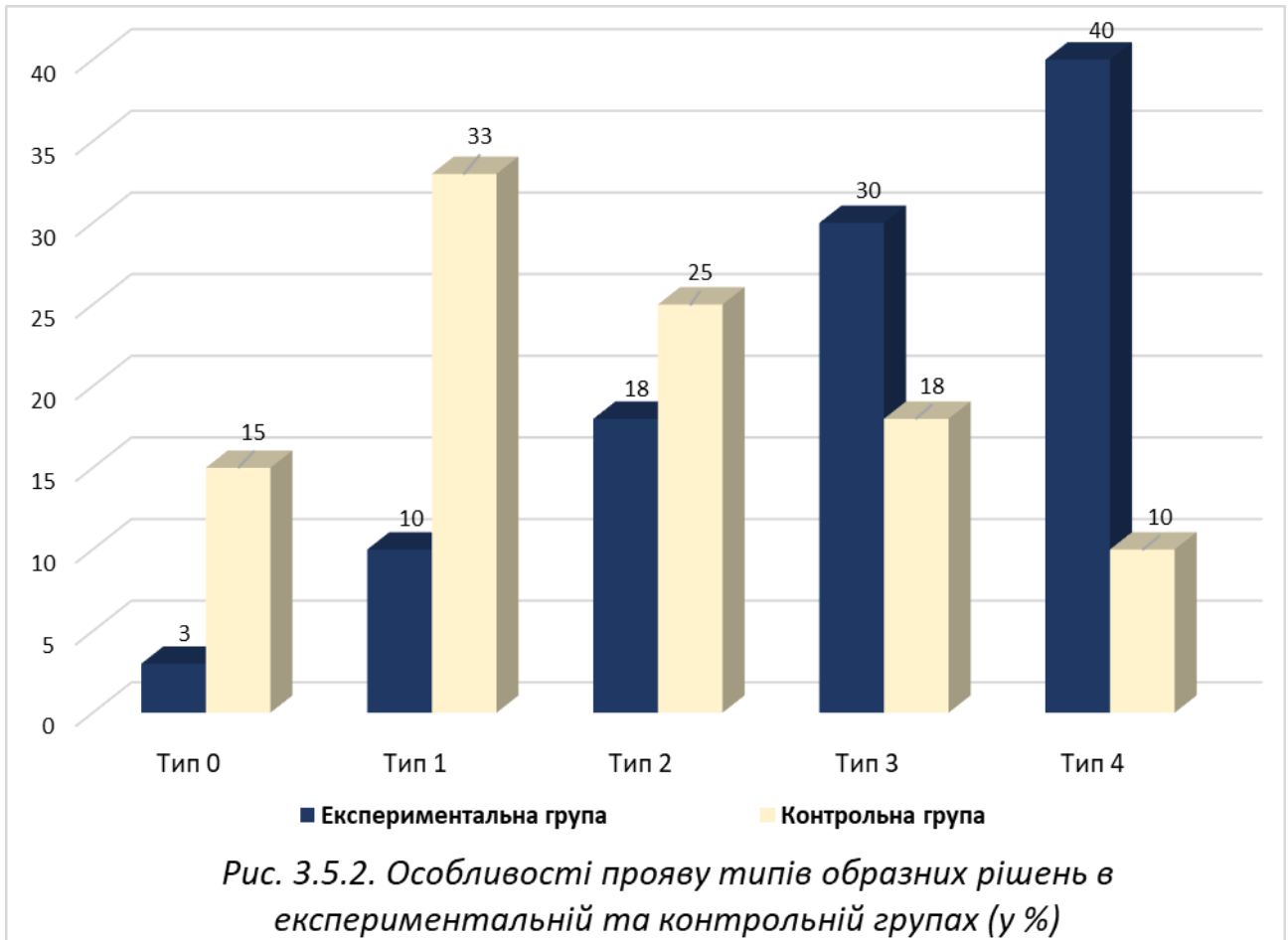
Таблиця 3.5.2

Характер домальовування фігур досліджуваними (n=80, у %)

Група досліджуваних	Тип створеного зображення				
	Тип 0	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4
Експериментальна група	3	10	18	30	40
Контрольна група	15	33	25	18	10

Для кращої наочності дані таблиці подано за допомогою рис. 3.5.2.

Як бачимо з рисунку, тип 0 частіше представлений у контрольній групі, де його частка становить 20%, тоді як в експериментальній групі цей показник дорівнює 5%. Такий тип образного рішення характеризує мінімальне залучення дитини до творчого перетворення заданої фігури. У подібних роботах графічний стимул або майже не змінюється, або доповнюється випадково, без чіткого задуму й помітного зв'язку між початковою формою та кінцевим зображенням.



Для таких досліджуваних складним є сам перехід від простого сприймання фігури до створення нового образу. Вони можуть бачити завдання як необхідність щось домалювати, але ще не використовують фігуру як матеріал для фантазування, тому результат залишається фрагментарним, бідним за змістом і недостатньо самостійним.

Тип 1 охоплює 33% опитуваних контрольної групи і 13% учнів експериментальної групи. У цьому разі дитина вже створює впізнаване зображення, однак переважно спирається на найпростішу й найбільш очевидну асоціацію. Малюнок може бути завершеним і зрозумілим, але його зміст залишається близьким до типових дитячих відповідей, без помітної індивідуальної переробки початкової форми. Такі школярі здатні виконати інструкцію, добудувати фігуру до знайомого предмета й надати їй зовнішньої завершеності, проте рідко змінюють первинне сприйняття стимулу. Це вказує на сформованість базового домальовування, але на ще обмежену гнучкість асоціативного пошуку та недостатню сміливість у виборі незвичного рішення.

Проміжний характер має тип 2, який виявлено у 20% дітей експериментальної групи та 23% респондентів контрольної групи. У роботах цього типу задана фігура вже не залишається випадковим або мінімально доповненим елементом, а перетворюється на цілісне зображення. Водночас створений образ здебільшого спирається на знайомий досвід дитини й не завжди має виразний індивідуальний задум. Учні можуть додавати необхідні деталі, завершувати контур, робити малюнок більш упізнаваним і змістовно зрозумілим, але не завжди використовують графічний стимул як основу для нестандартного переосмислення. Такий тип свідчить про достатню здатність до образного завершення, однак оригінальність у ньому ще проявляється нестійко.

Самостійніший спосіб роботи з графічним стимулом простежується у типі 3, який частіше виявляється в експериментальній групі і становить 28%. У контрольній групі цей показник дорівнює 15%. Для цього типу характерне не просто завершення фігури до знайомого предмета, а намагання надати зображенню власного змісту. У таких малюнках можуть з'являтися додаткові деталі, елементи сюжету, незвичніше трактування форми або емоційна виразність. Досліджувані з такими результатами менше залежать від першої очевидної асоціації, активніше шукають власний спосіб домальовування і здатні розглядати фігуру як початок задуму, а не як обмеження.

Найбільш оригінальний тип 4 має виразну перевагу в експериментальній групі, де його частка становить 35%, тоді як у контрольній групі лише 10%. У роботах цього типу задана фігура переосмислюється найбільш вільно й перетворюється на індивідуально виразний образ або сюжетне зображення. Такі діти здатні бачити у простому графічному стимулі не один очевидний варіант, а кілька можливих напрямів продовження. Вони активніше комбінують деталі, додають смислові акценти, розгортають задум і роблять малюнок більш самостійним. Перевага експериментальної групи за цим типом показує, що залучення до розвивальної роботи пов'язане з більшою свободою фантазування, ширшим асоціативним пошуком і здатністю створювати не просто завершене, а справді індивідуальне образне рішення.

Узагальнюючи результати аналізу типів образних рішень, можна зазначити, що в експериментальній групі частіше представлені складніші та більш самостійні варіанти домальовування. Учні цієї групи активніше переосмислюють задану фігуру, перетворюють її на індивідуальний образ, доповнюють малюнок деталями й частіше створюють сюжетне або змістово виразне зображення. У контрольній групі помітнішою є частка простіших типів, за яких діти переважно завершують фігуру через очевидні асоціації або мінімальне доповнення. Отже, тип образного рішення відображає не лише техніку домальовування, а й гнучкість уяви, широту асоціативного пошуку та готовність дитини самостійно перетворювати заданий матеріал.

3.6. Порівняльна характеристика показників креативності молодших школярів

Для перевірки сформульованої гіпотези та визначення статистичної значущості відмінностей у показниках креативності молодших школярів експериментальної й контрольної груп було використано критерій χ^2 -Пірсона. Його застосування дало змогу встановити, чи мають виявлені розбіжності випадковий характер, чи відображають реальні відмінності між досліджуваними групами. Емпіричні значення критерію подано в таблиці 3.6.1.

Таблиця 3.6.1

Статистичні показники χ^2 -Пірсона щодо відмінностей у проявах креативності молодших школярів

Показник креативності	χ^2-емпіричне	Рівень значущості
Продуктивність творчої уяви	6,37	0,05
Доповнення малюнків	11,74	0,01
Індивідуальна своєрідність виконання творчих завдань	18,46	0,01
Оригінальність образних рішень	9,18	0,05
Типи образних рішень	14,25	0,01

За результатами, поданими в таблиці 3.6.1, статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами встановлено за всіма показниками креативності. За продуктивністю творчої уяви χ^2 -емпіричне становить 6,37, що відповідає рівню значущості 0,05. Це свідчить про достовірну, але помірну різницю між групами у здатності дітей створювати змістовні й розгорнуті творчі відповіді. Учні експериментальної групи частіше демонструють продуктивніше використання заданого матеріалу, тоді як у контрольній групі частіше трапляються менш розгорнуті або більш стандартні варіанти виконання. Такі досліджувані загалом краще утримують задум і легше переходять від заданої умови до власного творчого продукту.

За показником доповнення малюнків χ^2 -емпіричне дорівнює 11,74 при рівні значущості 0,01. Це вказує на виразніші розбіжності між групами у здатності молодших школярів працювати з неповним зображенням, помічати відсутні елементи та завершувати образ відповідно до його змісту. В експериментальній групі частіше виявляються результати, пов'язані з ціліснішим сприйманням малюнка й точнішим визначенням потрібної деталі. У контрольній групі помітнішою є частка дітей, яким складніше швидко встановити, що саме порушує завершеність зображення. Для учнів експериментальної групи більш характерні уважність до смислової структури малюнка та здатність співвідносити окремі деталі з образом у цілому.

Найбільше χ^2 -емпіричне значення отримано за індивідуальною своєрідністю виконання творчих завдань, де воно становить 18,46 при рівні значущості 0,01. Це показує, що саме за цим показником відмінності між групами є найбільш вираженими. Досліджувані експериментальної групи частіше пропонують самостійні варіанти виконання, відходять від стандартних рішень і надають відповідям індивідуального змісту. У контрольній групі частіше простежується орієнтація на передбачувані способи дії, що обмежує прояв творчої самостійності. Такі результати характеризують учнів експериментальної групи як більш упевнених у власному задумі та готових пробувати неочевидні способи виконання.

Оригінальність образних рішень також має статистично значущі відмінності, оскільки χ^2 -емпіричне становить 9,18 і відповідає рівню значущості 0,05. Це дає підстави говорити про достовірну, але не максимальну різницю між групами щодо здатності створювати нестандартні графічні образи. Учні експериментальної групи частіше переосмислюють задану фігуру, додають індивідуальні деталі й рідше обмежуються типовим домальовуванням. Водночас цей показник не має такої різкої відмінності, як індивідуальна своєрідність виконання завдань, що свідчить про складніший і більш поступовий характер формування оригінальності. Діти з вищими показниками оригінальності краще використовують асоціативний пошук і сміливіше перетворюють просту форму на новий образ.

За типами образних рішень χ^2 -емпіричне становить 14,25 при рівні значущості 0,01, що підтверджує виразні відмінності у характері виконання завдання. В експериментальній групі частіше представлені складніші типи образних рішень, пов'язані з перетворенням заданої фігури на індивідуальний образ або сюжетне зображення. У контрольній групі частіше трапляються простіші типи, за яких дитина завершує фігуру через очевидну асоціацію або мінімальне доповнення. Отримані дані підтверджують, що відмінності між групами стосуються не лише кількісної успішності, а й способу творчої роботи з матеріалом. Учні експериментальної групи частіше демонструють гнучкість у роботі з графічним стимулом і готовність розгортати його у більш самостійне образне рішення.

Отже, наша гіпотеза дослідження була підтверджена. Дійсно, молодші школярі, залучені до спеціально організованих занять творчого спрямування, продемонстрували більш виражену здатність продукувати нестандартні образи, самостійно перетворювати заданий матеріал, знаходити різні варіанти виконання завдань і надавати творчим роботам індивідуального змісту. Для цих дітей більш характерними є гнучкість образного мислення, сміливіше фантазування, активніше використання власного задуму та менша залежність від готового зразка. У контрольній групі частіше простежувалася орієнтація на звичні способи виконання, простіші образні рішення, нижча оригінальність відповідей

і більш обмежене використання творчої уяви. Це підтверджує припущення про те, що розвиток креативності у молодшому шкільному віці пов'язаний із цілеспрямованою актуалізацією творчої уяви, образного мислення, оригінальності та самостійності дитини у творчій діяльності.

Висновки до третього розділу

Емпіричний аналіз показав, що розвиток креативності молодших школярів має нерівномірний, але досить виразний характер залежно від умов організації творчої діяльності. У дітей експериментальної групи частіше простежуються ті прояви, які пов'язані з активним перетворенням матеріалу, самостійним пошуком рішення та готовністю надавати завданню власного змісту. Вони не лише виконують інструкцію, а частіше намагаються побачити в ній простір для образного пошуку, фантазування й індивідуального способу дії. У контрольній групі частіше виявляється інша тенденція, коли дитина виконує завдання переважно в межах знайомої логіки, спирається на очевидні асоціації та рідше виходить за межі стандартного варіанта.

Найбільш загальним показником творчої активності виступила продуктивність творчої уяви. За цим напрямом учні експериментальної групи частіше створювали змістовні й розгорнуті відповіді, легше поєднували задані елементи та активніше переходили від умови завдання до власного образного продукту. У контрольній групі частина дітей частіше демонструвала менш розгорнуті відповіді, залежність від звичних асоціацій і нижчу здатність до самостійного образного комбінування. Це свідчить про те, що продуктивність уяви у молодшому шкільному віці пов'язана не лише з умінням фантазувати, а й зі здатністю утримувати задум, розгортати його та наповнювати відповідь змістом.

Завдання на доповнення малюнків дали змогу побачити, як молодші школярі працюють із неповною візуальною ситуацією. Діти експериментальної групи частіше не просто помічали окремі деталі, а встановлювали зв'язок між частинами зображення й уявно завершували образ відповідно до його змісту. У

контрольній групі частина досліджуваних частіше зупинялася на помітних зовнішніх ознаках, повільніше визначала відсутню деталь і не завжди швидко переходила до цілісного сприймання малюнка. Це дозволяє розглядати образне доповнення як прояв не тільки уважності, а й здатності дитини бачити ситуацію цілісно та відновлювати її внутрішню логіку.

Індивідуальна своєрідність виконання творчих завдань виявила найбільш помітні відмінності між групами. Учні експериментальної групи частіше пропонували власні варіанти, надавали відповідям особистісного змісту та впевненіше пояснювали нестандартні рішення. Для них творче завдання частіше ставало не пошуком єдиної правильної відповіді, а можливістю побудувати власний спосіб дії. У контрольній групі помітнішою була орієнтація на передбачувані рішення, що свідчить про більшу залежність від зразка й обережніше ставлення до незвичних варіантів. Саме цей показник найбільш чітко відобразив різницю у творчій самостійності дітей.

Оригінальність образних рішень в експериментальній групі проявлялася через сміливіше переосмислення графічного стимулу, деталізацію задуму та створення більш індивідуальних зображень. Ці діти частіше бачили у простій фігурі не один очевидний варіант, а кілька можливих напрямів продовження. У контрольній групі частіше траплялися знайомі, простіші й передбачувані рішення, у яких фігура завершувалася за найбільш доступною асоціацією. Аналіз типів образних рішень поглибив це спостереження, оскільки в експериментальній групі частіше були представлені складніші способи домальовування, пов'язані з перетворенням заданого матеріалу на самостійний образ або сюжет. У контрольній групі більш помітними залишалися простіші типи, де домальовування мало мінімальний або шаблонний характер.

Для перевірки статистичної значущості виявлених відмінностей було використано критерій χ^2 -Пірсона. За продуктивністю творчої уяви χ^2 -емпіричне становило 6,37. Це значення перевищує критичний показник для рівня значущості 0,05, що свідчить про достовірну, але помірну різницю між експериментальною та контрольною групами. За доповненням малюнків отримано χ^2 -емпіричне 11,74, що відповідає рівню значущості 0,01 і підтверджує

більш виразні розбіжності у здатності дітей працювати з неповним зображенням. Найвищий показник було зафіксовано за індивідуальною своєрідністю виконання творчих завдань, де χ^2 -емпіричне становило 18,46 при рівні значущості 0,01. Це вказує на найбільш помітну різницю між групами саме у здатності до самостійного, нестандартного й індивідуально забарвленого виконання завдань.

За оригінальністю образних рішень χ^2 -емпіричне становило 9,18, що відповідає рівню значущості 0,05. Отже, відмінності між групами за цим показником є достовірними, але менш різкими, ніж за індивідуальною своєрідністю чи доповненням малюнків. Це узгоджується з тим, що оригінальність є складнішим компонентом креативності й не завжди формується так само швидко, як продуктивність або здатність до виконання образних завдань. За типами образних рішень χ^2 -емпіричне дорівнювало 14,25 при рівні значущості 0,01, що підтверджує виразні відмінності у характері творчої роботи з графічним матеріалом. Отримані значення показують, що розбіжності між групами стосуються не лише загального рівня успішності, а й самого способу виконання творчих завдань.

Отже, гіпотеза дослідження була підтверджена. Молодші школярі, залучені до спеціально організованих занять творчого спрямування, продемонстрували більш розвинену здатність до продукування нестандартних образів, самостійного перетворення заданого матеріалу, пошуку різних варіантів виконання завдань і надання творчим роботам індивідуального змісту. Для них більш характерними є гнучкість образного мислення, активніше використання власного задуму, сміливіше фантазування та менша залежність від готового зразка. У контрольній групі частіше простежувалися звичні способи виконання, простіші образні рішення й більш обмежене використання творчої уяви. Результати підтверджують, що розвиток креативності у молодшому шкільному віці пов'язаний із цілеспрямованою актуалізацією творчої уяви, образного мислення оригінальності та самостійності дитини у творчій діяльності.

ВИСНОВКИ

За результатами дослідження психологічних особливостей розвитку креативності у молодшому шкільному віці було сформульовано такі висновки.

1. Креативність у психології розглядається як здатність особистості створювати нові, оригінальні та змістовно доцільні ідеї, образи, способи дії або продукти діяльності. Вона пов'язана з творчістю, дивергентним мисленням, уявою, інтелектуальною активністю, самостійністю та здатністю людини перетворювати наявний досвід. Водночас креативність не зводиться лише до кінцевого результату творчої діяльності. Вона охоплює внутрішню готовність бачити проблему нестандартно, відходити від шаблонних способів мислення, знаходити кілька можливих варіантів розв'язання завдання та створювати суб'єктивно новий продукт, що має значення для самої особистості.

Аналіз наукових підходів показав, що креативність має багатокомпонентну природу. В одних концепціях вона трактується як прояв дивергентного мислення, здатності продукувати різні варіанти відповіді, швидко переходити від одного способу розв'язання до іншого та знаходити оригінальні рішення. В інших підходах креативність пов'язується з особистісною активністю, внутрішньою мотивацією, відкритістю до нового досвіду, готовністю діяти в ситуації невизначеності та сміливістю у висуванні власних ідей. Її розвиток залежить не лише від інтелектуальних можливостей, а й від самостійності, рефлексії, саморегуляції, образного мислення, ініціативності та здатності переносити знання в нові ситуації.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для розвитку креативності, оскільки в цей час активно формуються пізнавальні процеси, довільність, внутрішній план дій, рефлексія, самоконтроль і навчальна самостійність. Початок шкільного навчання змінює соціальну позицію дитини, систему її взаємин із дорослими й однолітками, а також характер провідної діяльності. Навчальна діяльність поступово стає простором, у якому молодший школяр не лише засвоює знання, а й вчиться застосовувати їх у нових умовах. Саме це створює передумови для розвитку творчого потенціалу, оскільки дитина

починає не просто виконувати інструкцію, а шукати спосіб дії, планувати результат і порівнювати власне рішення з вимогами завдання.

Важливу роль у становленні креативності молодших школярів відіграє уява. Вона забезпечує створення нових образів, перетворення наявного досвіду, бачення прихованих властивостей предметів і пошук нестандартних зв'язків між елементами ситуації. У процесі фантазування, домальовування, побудови сюжетів, придумування незвичних варіантів і виконання творчих завдань дитина поступово відкриває власні способи мислення. Дитяча творчість не завжди передбачає створення об'єктивно нового продукту, однак для самої дитини вона має виразний розвивальний зміст, оскільки сприяє самовираженню, активізації пізнавальної ініціативи та формуванню впевненості у власному задумі.

Розвиток креативності молодших школярів значною мірою залежить від освітнього середовища та характеру взаємодії дитини з дорослими. Якщо навчання орієнтоване переважно на відтворення зразка, запам'ятовування й пошук однієї правильної відповіді, творчий потенціал може реалізовуватися недостатньо. Натомість завдання, що допускають варіативність, самостійний вибір, образне перетворення матеріалу, фантазування, пояснення власного задуму й позитивне ставлення до помилки, сприяють активнішому розвитку креативності. Це дає підстави розглядати молодший шкільний вік як період, у якому цілеспрямована підтримка творчої уяви, оригінальності, продуктивності та індивідуальної своєрідності виконання завдань має особливе значення.

2. У межах дослідження психологічних особливостей розвитку креативності у молодшому шкільному віці обґрунтовано доцільність комплексного аналізу творчої уяви, образного мислення, оригінальності та самостійності виконання завдань. Креативність розглядається як здатність дитини створювати нові образи, знаходити нестандартні способи дії, перетворювати заданий матеріал і надавати творчому продукту індивідуального змісту. У молодшому шкільному віці ці прояви мають особливе значення, оскільки саме в цей період активно формуються довільність, внутрішній план дій, пізнавальна самостійність і здатність до образного перетворення досвіду. Поєднання цих характеристик дозволяє розглядати креативність як важливу

складову психічного розвитку молодшого школяра, що виявляється у фантазуванні, продуктивності уяви, гнучкості мислення та готовності відходити від зразка.

Для реалізації завдань дослідження було сформовано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення різних проявів креативності у дітей молодшого шкільного віку. Методика «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою дала змогу оцінити продуктивність творчої уяви, здатність дітей створювати змістовні відповіді та поєднувати заданий матеріал у нові смислові конструкції. Методика «Чого не вистачає цим малюнкам?» за Р. С. Немовим була використана для аналізу здатності молодших школярів працювати з неповним зображенням, помічати відсутні елементи й уявно завершувати образ. Методика О. Є. Кравцової «Де чие місце?» дозволила визначити індивідуальну своєрідність виконання творчих завдань, а методика «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом дала можливість проаналізувати оригінальність і типи образних рішень у творчій діяльності досліджуваних.

Використання зазначеного інструментарію забезпечило можливість цілісно оцінити психологічні особливості розвитку креативності молодших школярів. Обрані методики охоплюють не лише кількісну продуктивність творчої уяви, а й характер образного аналізу, здатність до доповнення неповної ситуації, самостійність задуму, оригінальність графічного рішення та спосіб перетворення заданого матеріалу. Це дозволило розглядати креативність не як окрему ізольовану здібність, а як сукупність взаємопов'язаних проявів, що формуються в умовах спеціально організованої творчої діяльності. Результати дослідження показали, що цілеспрямована актуалізація творчої уяви, образного мислення, оригінальності та самостійності сприяє більш виразному розвитку креативності у молодшому шкільному віці.

3. Результати емпіричного дослідження свідчать, що розвиток креативності молодших школярів має більш виражений характер у дітей експериментальної групи. Вони частіше демонструють здатність до самостійного образного перетворення матеріалу, створення змістовних відповідей, пошуку нестандартних зв'язків і розгортання власного задуму. У

контрольній групі помітнішою є орієнтація на звичні способи виконання, простіші асоціації та менш розгорнуте фантазування, що обмежує прояв творчої активності.

Виконання завдань на доповнення малюнків показало, що учні експериментальної групи краще працюють із неповною візуальною ситуацією, точніше встановлюють зв'язки між деталями зображення та частіше завершують образ відповідно до його змісту. У контрольній групі частина дітей більше спирається на окремі зовнішні ознаки й повільніше переходить до цілісного сприймання малюнка. Це свідчить про те, що образне доповнення пов'язане не лише з уважністю, а й із розвитком образного аналізу та здатності уявно завершувати ситуацію.

Індивідуальна своєрідність виконання творчих завдань найбільш чітко відобразила відмінності між групами. Для учнів експериментальної групи більш характерні самостійність задуму, готовність пропонувати власні варіанти, відхід від стандартного способу дії та здатність пояснювати нестандартні рішення. У контрольній групі частіше простежується залежність від зразка й орієнтація на передбачувані варіанти, що звужує можливості творчого самовираження.

Оригінальність образних рішень в експериментальній групі проявляється через сміливіше переосмислення графічного стимулу, деталізацію задуму та створення більш індивідуальних зображень. Аналіз типів образних рішень показав, що ці діти частіше використовують складніші способи домальовування, пов'язані з перетворенням заданої фігури на самостійний образ або сюжет. У контрольній групі більш помітними залишаються простіші типи виконання, засновані на очевидних асоціаціях або мінімальному доповненні.

Статистична перевірка за критерієм χ^2 -Пірсона підтвердила наявність значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами за всіма досліджуваними показниками креативності. Найбільш виразні розбіжності стосуються індивідуальної своєрідності виконання творчих завдань, здатності до доповнення малюнків і типів образних рішень. Продуктивність творчої уяви та оригінальність образних рішень також мають достовірні відмінності, однак їх

прояв є помірнішим, що вказує на поступовий характер формування цих компонентів креативності.

Отже, гіпотеза дослідження була підтверджена. Молодші школярі, залучені до спеціально організованих занять творчого спрямування, демонструють більш виражену здатність продукувати нестандартні образи, самостійно перетворювати заданий матеріал, знаходити різні варіанти виконання завдань і надавати творчим роботам індивідуального змісту. У контрольній групі частіше спостерігаються звичні способи виконання, простіші образні рішення та більш обмежене використання творчої уяви. Це підтверджує припущення про зв'язок розвитку креативності у молодшому шкільному віці з цілеспрямованою актуалізацією творчої уяви, образного мислення, оригінальності та самостійності дитини у творчій діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алтухова А., Пятак А. Розвиток креативності учнів на уроках образотворчого мистецтва засобами колажу. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2024. № 41(185). С. 142–148.
2. Антонішина В.Л. Основи формування креативності у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019 (36), 336-344.
3. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.
4. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. Чернівці: Букрек, 2018. 320 с.
5. Бібік Н. М. Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ: Літера ЛТД, 2017. 206 с.
6. Біла І.М. Психологія дитячої творчості. Київ: Фенікс, 2014. 200 с.
7. Бондаренко Г. Про формування творчої особистості молодшого школяра засобами слова. *Початкова школа*. 2015. №9. С. 22–2
8. Бочелюк В. Й. Методика та організація наукових досліджень з психології: навч. посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 136 с.
9. Василькевич Я.З. Особливості взаємозв'язку креативності з когнітивними та особистісними характеристиками студентів. *Психологічні перспективи*. 2012. Випуск 19. С.68–77.
10. Воробйова Т. В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2014. 19 с.
11. Данько Н., Васько О. Розвиток образного мислення учнів початкових класів на уроках образотворчого мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 10(104). С. 325–338.
12. Дубасенюк О.А. Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва. *Креативна педагогіка: наук-метод. журнал*. Вінниця. 2013. Вип. № 7.

C.52-58.

13. Дубровська Л., Дубровський В., Бутенко С. Сучасні педагогічні завдання і методи розвитку творчих здібностей молодших школярів. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2022. № 2. С. 61–68.

14. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

15. Імбер В. І., Олійник Н. А., Комарівська Н. О. Педагогічні умови розвитку творчої активності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в сучасному освітньому просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 67, т. 1. С. 99–103.

16. Карабаєва І. Психологам про уяву молодших школярів: посібник. Київ: *Шкільний світ*. 2009. 118с.

17. Клименко В.В. Психологія творчості: навч. посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.

18. Клубенко Н. Особливості вивчення розвитку уяви в молодших школярів. *Практичний психолог: дитячий садок*. 2014. № 7. С. 38–46.

19. Колісник Г.О. Когнітивна сфера: корекція та розвиток. *Обдарована дитина*. 2009. №3. С.44-51.

20. Кононко О.Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С.3-7

21. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.

22. Кравченко О. Д. Психологічні аспекти когнітивної сфери в молодшому шкільному віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2004. Т.6, вип.2. С.169-174.

23. Кулик О., Шпіца Р. Розвиток креативності першокласників на уроках мистецтва як педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2023. № 10(218). С. 86–92.

24. Лобова О., Сидорська А. Педагогічні умови творчого розвитку молодших школярів засобами мистецтва. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 4(128). С. 206–218.

25. Майтак Т. Вплив сучасної системи освіти на розвиток креативності. *Психолог*. №19. 2016. С. 34-36.

26. Максименко С. Д. Генетична психологія учіння людини. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 206 с.
27. Максименко С. Д. Загальна психологія. Київ: Міжрегіональна академія управління персоналом, 2006. 366 с.
28. Моляко В. О. Психологія творчості: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2007. 288 с.
29. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Слово, 2009. 464с.
30. Мочан Т. Розвиток креативного мислення дітей молодшого шкільного віку засобами образотворчого мистецтва. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. Вип. 221. С. 236–240.
31. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів: монографія / за ред. О. Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2017. 158 с.
32. Піроженко Т. Особистісний розвиток дітей у творчих іграх. *Дошкільне виховання*. 2012. № 9. С. 28 - 31.
33. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посіб. Київ: Либідь, 2004. 288 с. 33.
34. Савченко О. Я. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*. 2018. № 1–2. С. 3–7.
35. Саприкіна Н. Феномен креативності в дискурсі загальної теорії творчості. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2010. №22 (209). Ч. II. С. 28 – 33.
36. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднічук З. В. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник. Київ: Каравела, 2014. 400 с.
37. Скробака Ю. Креативне мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов: монографія. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2019. 196 с.
38. Соловйова О.П. Творчість як стиль життя: креативний підхід до вирішення проблем. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. №8. С. 21-30.
39. Старовойт Л. В. Психологічні аспекти розвитку творчого потенціалу молодших школярів. *Science and Education*. 2017. № 12. С. 122–127.

40. Сухопара І. Г., Шпіца Р. І. Enrichment of the emotional and sensory experience of younger schoolchildren during the study of the integrated course “Art”. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. Вип. 71. С. 37–42.
41. Тарасенко Г.С. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во «Ліра-К», 2010. 320с.
42. Тітов І. Г. Особистісне становлення дитини: суб'єктний вимір: монографія. Київ: ВЦ «Академія», 2015. 152с.
43. Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів: навч.-метод. посіб. для шкіл. психологів та вчителів. Полтава: Аструя, 2006. 112 с.
44. Тітов І.Г. Творча уява як компонент суб'єктності молодших школярів. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка*. Київ: Міленіум, 2006. Вип. 29. С.379 – 389.
45. Трагерюк О., Стрітьєвич Т. Розвиток творчого мислення школярів засобами образотворчого мистецтва. *Collection of Scientific Papers «SCIENTIA»*. 2023. С. 171–173.
46. Форостюк Т. В., Форостюк В. О. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва у початковій школі. *Перспективи та інновації науки*. 2024. № 5(39). С. 551–561.
47. Хома О. М. Розвиток креативних здібностей у молодших школярів на уроках української мови. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55, т. 3. С. 44–47.
48. Чжао Ю. Актуальні проблеми формування творчих здібностей особистості засобами образотворчого мистецтва. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2018. Вип. 151, т. 2. С. 131–135.
49. Чувасова Н. Креативність особистості : зміст і структура. *Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць*. 2013. Вип. 38. С. 277-282.
50. Шахіна І. Ю., Цимбал Т. О. Формування креативного мислення молодших школярів у процесі навчання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 133–140.

51. Шпіца Р. І., Коваль Н. Development of emotional intelligence of primary school students in the context of art education. *Молодий вчений*. 2021. № 11(99). С. 197–200.
52. Якименко Ю. Креативність як характеристика творчого потенціалу молодшого школяра. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. 2024. С. 119–123.
53. Яновська Т. А. Особливості творчої уяви дітей молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. 2016. № 5. С. 581-584.
54. Яновська Т.А. Особливості розвитку творчого потенціалу молодших школярів. *Наука і освіта: збірник наукових праць*. Мелітополь, 2014. 12 с.
55. Amabile T. M., Pratt M. G. The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*. 2016. Vol. 36. P. 157–183.
56. Barbot B., Besançon M., Lubart T. Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*. 2015. Vol. 43, No. 4. P. 371–381.
57. Beghetto R. A. Creative learning in education. In: Kern M. L., Wehmeyer M. L. *The Palgrave Handbook of Positive Education*. Cham: Springer, 2021. P. 473–491.
58. Glăveanu V. P. The possible as a field of inquiry. *Europe's Journal of Psychology*. 2018. Vol. 14, No. 3. P. 519–530.
59. Henriksen D., Richardson C., Mehta R. Design thinking: a creative approach to educational problems of practice. *Thinking Creativity*. 2017. Vol. 26. P. 140–153.
60. Kleibeuker S. W., De Dreu C. K. W., Crone E. A. The development of creative cognition across adolescence: distinct trajectories for insight and divergent thinking. *Developmental Science*. 2013. Vol. 16, No. 1. P. 2–12.
61. Lin W.-L., Hsu K.-Y., Chen H.-C., Wang J.-W. The relations of creative self-efficacy and creative performance in children. *Thinking Skills and Creativity*. 2018. Vol. 30. P. 1–9.
62. Lucas B. A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools. *Applied Measurement in Education*. 2016. Vol. 29, No. 4. P. 278–290.
63. Vincent-Lancrin S., Bouckaert M. *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*. Paris: OECD Publishing, 2019. 350 p.

ДОДАТКИ

БЛАНКИ ПСИХОДІАГНОСТИЧНИХ МЕТОДИК

Додаток А.1.

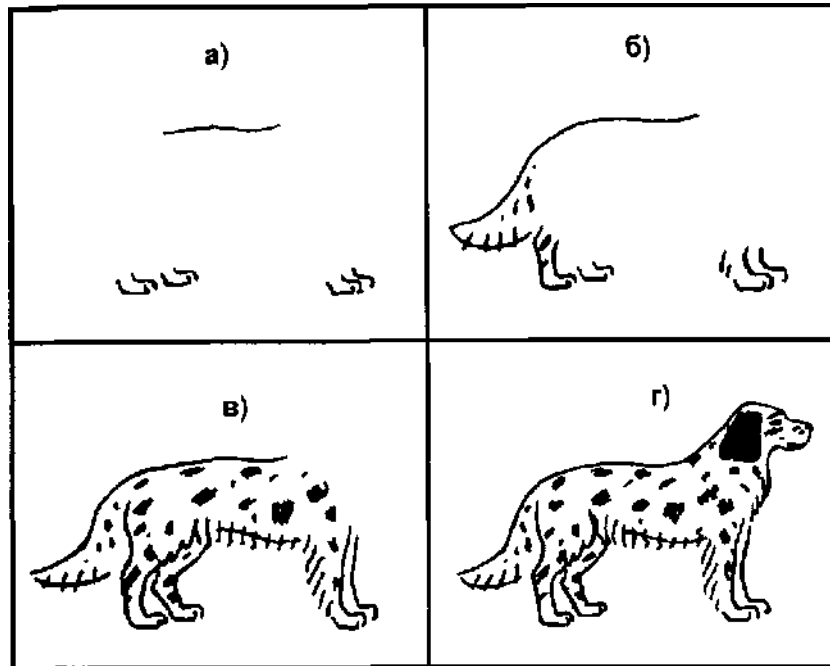
Методика «Дослідження творчої уяви» (за Т.І. Пашуковою)

Показниками творчості в даному дослідженні є: кількість балів за найсмійніше та оригінальне речення зі слів «капельюх», «дорога», «дощ»; сума балів за всі вигадані досліджуваним протягом 10 хвилин речення.

Ці показники встановлюються за допомогою шкали оцінки творчості.

Шкала оцінки творчості		
Пункт	Характеристика складеного речення	Оцінка речення в балах
а	В реченні використані всі три слова в оригінальній та дотепній комбінації	6 балів
б	В реченні використані всі три слова без особливої дотепності, проте в оригінальній формі	5 балів
в	В реченні використані всі три слова в звичайній комбінації	4 бали
г	Задані три слова використані в менш необхідній, проте логічно допустимій комбінації	3 бали
д	Правильно використані лише два слова, а третє використане не зовсім доречно, є лише словесним	2,5 бали
е	Правильно використані лише два слова, а третє штучно введене в речення	1 бал
ж	Завдання правильно зрозуміле досліджуваним, проте він дає формальне поєднання всіх трьох слів чи використовує їх з перекручуванням	0,5 бали
з	Речення являє собою поєднання всіх трьох слів без будь-якої логіки	0 балів

Стимульний матеріал до методики
«Взнай, хто це?» (за Р.С. Немовим)



Стимульний матеріал до методики «Де чие місце?»
(за О.Є. Кравцовою)



Рис. 1.

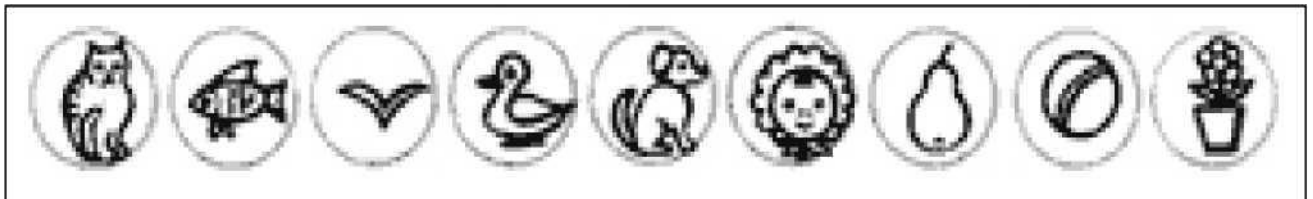
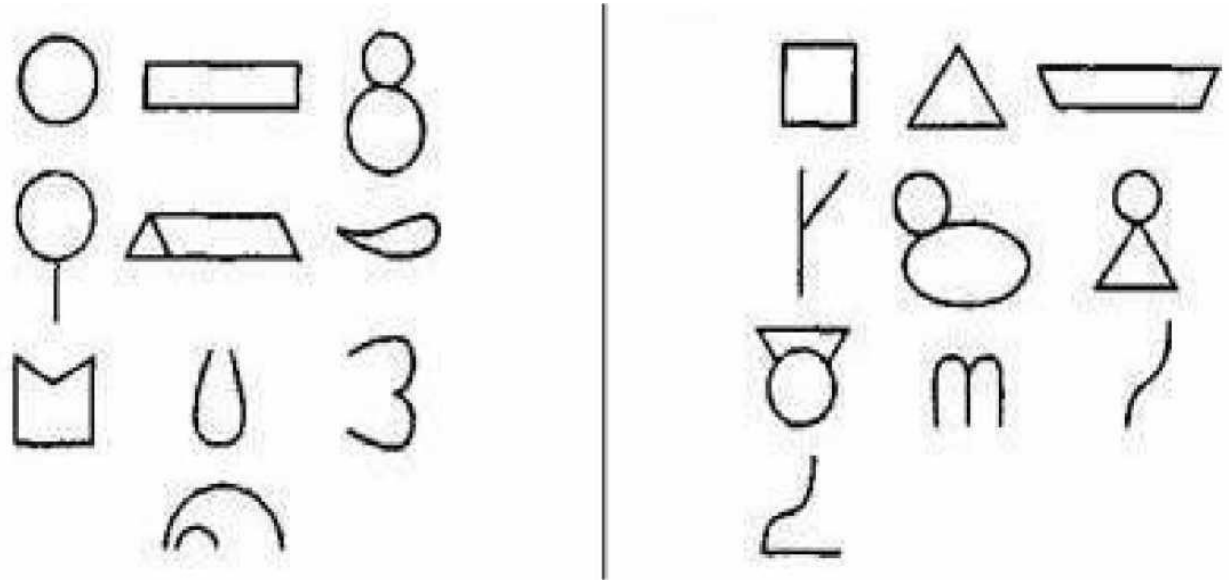


Рис. 2.

Методика «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом



ДОДАТОК Б

ЗВЕДЕНІ ТАБЛИЦІ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Зведена таблиця даних дослідження творчої уяви
у молодших школярі за всіма методиками

№	методика творчої уяви за Пашуковою Т.В..	методика творчої уяви за Немовим Р.О.	методика творчої уяви за Кравцовою О.Є.	Методика «Домалой фігури» за Е. П. Торренсом	№	методика творчої уяви за Пашуковою Т.В..	методика творчої уяви за Немовим Р.О.	методика творчої уяви за Кравцовою О.Є.	Методика «Домалой фігури» за Е. П. Торренсом
1.	4	10	5	5	41.	4	10	5	10
2.	2	9	1	1	42.	2	10	1	6
3.	4	7	3	4	43.	4	9	3	1
4.	4	1	5	8	44.	4	7	5	8
5.	6	4	3	7	45.	6	1	3	8
6.	4	5	5	7	46.	4	4	5	7
7.	4	8	5	1	47.	4	5	5	4
8.	2	6	1	5	48.	2	2	1	8
9.	5	10	3	8	49.	5	2	3	7
10.	6	10	5	3	50.	6	1	5	5
11.	4	9	5	1	51.	3	5	5	5
12.	4	7	3	8	52.	4	8	3	3
13.	4	1	5	5	53.	5	6	5	1
14.	4	4	5	8	54.	4	10	5	5
15.	4	5	5	9	55.	4	10	5	10
16.	2	2	1	1	56.	2	9	1	5
17.	4	2	3	9	57.	4	7	3	8
18.	4	1	5	2	58.	4	10	5	4
19.	5	5	3	1	59.	5	10	3	5
20.	4	8	5	8	60.	4	9	5	9
21.	6	6	5	8	61.	6	7	5	5
22.	6	10	1	9	62.	6	1	1	1
23.	2	10	1	8	63.	2	4	1	6
24.	5	9	1	1	64.	5	5	1	8
25.	4	7	3	3	65.	6	2	3	8
26.	3	1	2	8	66.	3	2	2	3
27.	5	4	5	7	67.	4	1	5	5
28.	3	5	2	7	68.	2	5	2	7
29.	4	10	3	10	69.	4	8	3	6
30.	4	9	5	9	70.	4	6	5	6
31.	2	7	1	2	71.	6	10	1	8
32.	2	1	1	10	72.	4	10	1	1
33.	4	4	3	4	73.	4	9	3	5
34.	3	5	2	6	74.	2	7	2	2
35.	4	8	3	1	75.	5	4	3	6
36.	4	6	5	1	76.	6	5	5	3
37.	2	10	1	4	77.	3	2	1	4
38.	2	10	1	1	78.	4	2	1	10
39.	2	9	1	1	79.	5	1	1	10
40.	4	10	3	6	80.	4	5	3	7

ДОДАТОК В
ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ
З РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

№	Тема	Зміст
1	Первинна діагностика	Мета: виявлення у дітей 7-8 років здатності до творчості. 1. Методика «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою 2. Методика «Взнай, хто це?» за Р. С. Немовим 3. Методика «Де чие місце?» за О. Є. Кравцовою 4. Методика «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом
2	Знайомство	Мета: створення творчої атмосфери для самовираження. Вправи: «Назви своє ім'я», «Подарунок», «Відтворення зовнішнього вигляду предметів та його властивостей з пам'яті», «Використовуйте предмет не по призначенню», «Море хвилюється», «Посмішка», «Який настрій», «Предмет та її ознаки».
3	«Чарівна країна»	Мета: розвиток творчого уяви. Вправи: «Посмішка», «На що схожий настрій», «Візьмемося за руки», «Збери фантастична істота та назви його», «Предмет та його ознаки», «Доторкнися до ...», «Фантастичні малюнки».
4	Розумники	Мета: знайомство з елементами ТРВЗ-технологій. Вправи: «Відгадайка», «Незакінчений малюнок», «Перетворення», «Частина-ціле», «Незакінчений малюнок», «Чим схожі», «Метод фокальних об'єктів», «Водний карнавал», «Гіперболізація».
5	Казкарі	Мета: розвиток активного уяви. Вправи: «Чим пахне настрій?», «Подарунок», «Ляпки», «Придумай казку», «Де сховалася зебра?», «Хто тут намальований?», «Порви коло», «Подорож на Блакитну зірку», «Чарівники», «Вовк і Іван Царевич»
6	Відгадайки	Мета: розвиток конвергентного та дивергентного мислення. Вправи: «Мій настрій», «Подарунок», «Зайве слово», «Назви відмінність», «Торт», «Вгадай-но», «Порівняння з величиною», «Чим виміряти?», «Три фарби», «Вільний танець»
7	Чому ми навчилися?	Мета: розвиток мотивації на продовження творчої діяльності. Вправи: «Передай м'яч», «Подарунок», «Розстав по зростанню та поясни», «протилежності», «Іграшки та чарівник», «Придумай казку», «Продовжи оповідання», «Незвичайний початок та незвичайний кінець», «Ігри по бажання», «Ішов ведмідь по лісу», «Ми разом і це здорово».
8	Моніторинг успішності дитини	Мета: оцінка результативності та ефективності програми 1. Методика «Дослідження творчої уяви» за Т. І. Пашуковою 2. Методика «Взнай, хто це?» за Р. С. Немовим 3. Методика «Де чие місце?» за О. Є. Кравцовою Методика «Домалюй фігури» за Е. П. Торренсом

ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ З РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Тема: Знайомство

Мета: створення творчої атмосфери для самовираження.

Заняття 1

1. Ритуал привітання. Зняття емоційної напруги (одна дитина кидає м'яч іншій, називаючи своє ім'я, або торкається своїми долонями, вітаючись):

а) «Який у тебе настрій? На що схоже?

Учасники гри по черзі говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній сьогоднішній настрій. Почати порівняння краще дорослому: «Мій настрій схожий на білу пухнасту хмарку в спокійному блакитному небі, а твій»? Вправу проводять по колу. Дорослий узагальнює: який же сьогодні у всієї групи настрій: сумний, веселий, смішний, злий.

Інтерпретуючи відповіді дітей, врахуйте, що порівняння настрою з поганою погодою, холодом, дощем, похмури́м небом свідчать про емоційне неблагополуччя дитини.

б) «Подарунок» (Діти сидять навколо).

«Діти, хто любить отримувати подарунки? А хто дарувати? А хто що більше любить? Сьогодні ми пограємось у гру, яка дозволить вам і дарувати, і отримувати подарунки, лише вигадані. Отже, давайте уявімо, що ми стали всемогутніми. І ми можемо подарувати будь-який подарунок сусідові праворуч від вас. Подивіться на нього уважно. Спробуйте вгадати, який подарунок йому хотілося б мати найбільше. А тепер давайте по черзі подаруємо один одному наші подарунки, не забуваючи при цьому дивитися товаришеві в очі. А той, хто отримає подарунок, не забуде подякувати».

Після того як діти «подарують» один одному «подарунки» слід запитати у них, що їм сподобалося більше і чому, що для них було приємніше - дарувати чи отримувати їх.

2.1. Вміння відтворювати зовнішній вигляд та властивості предмета по пам'яті.

а) «Уявіть, що ви одягли круглі окуляри. Це чарівні окуляри, через які можна побачити лише круглі (квадратні, трикутні, овальні та ін.) речі. Огляньтесь та назвіть мені по черзі всі круглі предмети в цій кімнаті. Тепер закрийте очі і уявіть, що в цих окулярах ви вийшли на вулиці. Назвіть 5 предметів круглої форми, які зустрілися. Згадайте, які круглі предмети є у вас вдома».

б) Назвіть по 3 предмети, які можуть поєднувати в собі 2 названі ознаки (можна у переносному значенні). Наприклад, яскраве, жовте - світло, сонце.

- пухнастий, зелений;
- прозорий, блакитний;
- сильний, добрий;
- дзвінкий, гучний;
- черствий, чорний;

- солодкий, легкий.
- Для ускладнення: «Назвіть 2 предмети, які мали б відразу 3 ознаки:
- гладкий, чорний, тихий;
 - темний, важкий, гамірний;
 - світлий, легкий, блискучий;
 - білий, м'який, істівний.

Інструкції. «Я назву (покажу) вам предмет, а ви назвіть ознаки цього предмета (колір, розмір, форма, смак, функція - що робити). Яблуко (жовте, велике, кругле, важке, солодке - для їжі). А тепер я назву вам 2 ознаки - наприклад, яскравий, жовтий. А ви придумайте такий предмет, який підходив би до обох цих ознак. Наприклад, світло, сонце, кульбаба».

в) «Допоможіть пустотникові знайти відповідний уламок скла і закрити дірку. Яка з 4 фігур внизу малюнка збігається формою з діркою в сейфі?».

2.2. Розвиток творчої уяви. Стимулювання фантазій дитини.

Послідовно пред'являючи картинки (годинник, ковзани, праска, окуляри, склянка, стілець, спідниця, книга), пропонують дитині перерахувати всі випадки вживання даного предмета, що він знає чи може уявити. «Для чого потрібна книга? - для читання. А як ви думаєте, навіщо і як ще можна було б використати книгу?»

3. Рухлива гра «Море хвилюється - раз, море хвилюється - два, море хвилюється - три. На місці морська фігура замри!

4. Ритуал прощання. Усі беруться за руки. «А тепер посміхніться один одному найдобрішою усмішкою - і давайте обіймемося все». Вже в груповій кімнаті кажуть один одному: «До побачення!».

Заняття 2

1. Ритуал вітання, ігри підтримки емоційно сприятливого клімату групи. Встановлення контакту.

а) Який у тебе настрій? (Див. заняття 1).

б) Дружба починається з посмішки: «Зараз усі разом візьмемося за руки, і подивимося своєму сусідові в очі і подаруємо йому, мовчки найдобрішу посмішка. І так по черзі одне одному».

2. Розвиток мислення, формування вміння виділяти різні ознаки предмета, дивитися на предмет із різних точок зору.

Інструкції. «Я покажу (назву) предмет. А ви маєте назвати як якнайбільше ознак предмета (який він).

Для дітей 6 років картки із зображенням предметів (колір, розмір, форма, маса, якість поверхні, температурні особливості, блиск, матеріал, твердість - м'якість, міцність - крихкість, функція...). Потім діти обмінюються цими картками.

3. Розвиток творчої уяви, мислення та фантазії.

Дитині пропонують картки із зображенням різних частин тіла людини чи тварини, предмети тощо. Його завдання - побудувати з них фантастичний образ (істота, предмет). Потім описати, якими властивостями має створений образ, і сказати, як його можна використати.

Інструкції. «Діти, перед вами лежать картки з різними елементами

зображень: очі, хвости, вуха, носи тощо. Вам потрібно вигадати і скласти якусь фантастичну істоту, яка не живе на землі, а потім придумати про неї оповідання: як її звать, що вона любить, яка вона, навіщо він потрібний».

1. «Доторкнися до ...»

Усі граючі одягнені по-різному. Ведучий каже «Доторкнися до синього!» Усі мають миттєво зорієнтуватися - виявити в учасників в одязі щось синє і торкнутися цього кольору. Назва кольору періодично змінюється. Дорослий стежить, щоб торкалися кожного учасника.

2. Ритуал прощання.

«Давайте візьмемося за руки міцно, але не боляче стиснемо їх, усмінемося один одному і обіймемося». Ведучий та діти говорять один одному «до побачення» після того, як піднімуться в групу. Якщо комусь необхідне домашнє завдання, його пишуть у зошит для домашніх завдань.

Тема: «Чарівна країна»

Мета: розвиток творчої уяви.

Заняття 3

1. Ритуал привітання.

Діти вітаються один з одним та з дорослим долоньками.

«На що схожий настрій», «Подарунок»

2.1. Вміння вгадувати предмет за словесним описом властивостей і ознак.

У цьому будиночку мешканці -

Усі вмілі плавці.

Що за будинок у них такий?

До країв водою налитий? (Акваріум)

Маленьке, здобне Колесо істівне, Я сама тебе не з'їм,

Розділю друзякам всім (Бублик)

То лісом кружляє, То в полі свистить.

У відкриті вікна

Несподівано влетить... (Вітер)

Була зеленою, маленькою, Потім стала червоненькою. На сонці почорніла

І ось тепер я стигла. (Вишня)

Не машина, а залізний,

З капелюшком, а не гриб. (Цвях)

Два брати через доріжку живуть, А один одного не бачать. (Очі)

Будинок без вікон та дверей,

У ньому шестеро кругленьких дітей.

У темряві проводять дні.

Вгадайте, хто вони? (Горошинки)

Що за плід! -

Скринька з секретом!

Насіння - стекляшечки на вигляд - Всі прозорі, всі рожевого кольору,

Потрясеш - як дивно! - все дзвенить. (Гранат)

2. 2. Розвиток уяви.

«Незакінчений малюнок». «Перед кожним із вас листи із 12 кружечками.

Ваше завдання з кожного зобразити за допомогою додаткових елементів різні

образи. Хто більше намалює образів, той і виграв».

Уявіть, що ви перетворилися:

- у тигра, який пробирається у джунглях;
- у робота;
- у орла, що ширяє над скелями;
- у королеву Франції;
- в інопланетянина;
- у киплячу каструлю;
- в авторучку, в якій закінчилося чорнило.

Зобразіть це ваше внутрішнє перетворення у русі. (Завдання розташовані у порядку зростання складності).

3. Рухлива гра «Розірви коло». Діти стоять навкруги, міцно взявшись за руки. Одна дитина повинна з розбігу розірвати це коло і опинитися всередині нього.

4. Ритуал прощання.

Заняття 4

1. Ритуал привітання.

«Який у тебе настрій?» «Подаруйте один одному посмішку...».

Якщо в когось раптом поганий настрій, необхідно запитати у цієї дитини: «Може, тобі чимось допомогти?» Або: Що тобі подарувати? Кожен з дітей якийсь подарунок (усмішку, погляд, тепло, руки...)

2. 1. Вміння відтворювати зовнішній цілісний вигляд предмета на основі якоїсь її частини. Дітям пропонують картки із незакінченими зображеннями приблизно по 5-7 кожному. Дитина має домальовувати зображення та сказати, що в нього вийшло.

Ускладнення: дитині пропонується аркуш із 9 зображеннями незакінченого малюнка. Він має їх назвати за одну хвилину.

Інструкції. «Перед вами картки із незакінченими малюнками.

Подивіться на них уважно, малюйте, а потім кожен по черзі розкажіть, що у кого вийшло».

2.2. Вміння поєднувати ознаки різних предметів (метод фокальних об'єктів). Назва методу походить від дієслова «фокусуватися». У переносному значенні це означає, що ми концентруємо увагу на якомусь об'єкті, який потрібно вивчити чи вдосконалити. Він постає перед нами у найрізноманітніших своїх проявах.

Мимоволі вибираємо кілька об'єктів і називаємо їх. Бажано щоб предмети були добре знайомі дитині. Потім «приміряємо» ознаки цих предметів до першого об'єкту. Несподівані поєднання цих ознак з об'єктом, що вивчається, дозволяють його розглянути з різних сторін. Нові ракурси розгляду дозволяють глибше зрозуміти його особливості, відкрити нові та цікаві властивості. Наприклад: поняття річка поєднувати з властивостями будь-якого предмета домашнього вжитку.

Інструкції. Діти, зараз ми з вами пограємось у гру «Чим схожі?». Ми порівнюватимемо між собою два абсолютно різні слова. Наприклад: річка та молоток. Але щоб нам було легко та зрозуміліше, давайте згадаємо, якими властивостями володіє молоток? - (великий, сталевий, важкий, дерев'яний,

красивий і т.п.)

А тепер ці властивості молотка як би «одягнемо» на слово річка:

- велика річка - Дніпро, Ніл, Амазонка[^];
- сталева річка - розплавлена сталь у ливарному цеху заводу;
- важка річка - річка, важка для туристів, сплавників, працівників річкового транспорту;
- дерев'яна річка - дерев'яний водогін у стародавніх містах.

Дітям пропонують за допомогою методу фокальних об'єктів досліджувати такі поняття: птах, звір, риба, метелик, озеро, море, ліс, поле.

3. Рухлива гра «Водний карнавал».

«Зараз ми вирушимо на свято до Морського царя. Ну ми ж не може вирушити туди у вигляді людей: під водою ми загинемо! Що потрібно зробити? Перетворитися на рибок, крабів, морських коників, зірок тощо»

«Зараз зазвучить музика, і ви потрапите на карнавал морських мешканців, будете танцювати як рибки, коники, краби і т.д., а Морський цар буде хвалити танцюристів, які особливо сподобалися».

Під плавну музику морські жителі, лежачи на підлозі чи стоячи, починають карнавал.

4. Ритуал прощання.

Тема: «Казкарі».

Мета: знайомство з елементами ТРВЗ-технологій.

Заняття 5

1. Ритуал привітання.

«Який у тебе настрій?». «Подарунок».

2. Вміння розпізнавати у невизначених графічних формах (чорнильні плями) різні знайомі предмети.

– Роздають дітям картинки із чорнильними плямами. Кожному завдання: «Подивись уважно. Хто це? Як його звати? Придумай про побачене казку».

– Перед дітьми кладуть великий аркуш паперу, на якому вони мають зробити «ляпки»: кольорові плями різної величини та форми.

Потім дітям пропонують спробувати розглянути в «ляпках» якусь картинку, придумати казку про побачене.

– Пропонують дітям різноманітні картинки на кшталт «Де сховалась зебра?», «Хто тут намальований?» та ін.

3. Рухлива гра «Прорви коло». Ця гра сприяє більшій залученості дітей до групи. Діти стоять у колі, міцно взявшись за руки. Один із дітей повинен з розбігу розірвати коло і опинитися всередині нього.

4. Вправа на розслаблення. «Подорож на блакитну зірку» під космічну музику.

5. Ритуал прощання.

Заняття 6

1. Ритуал привітання.

«На що схожий настрій?», «Подарунок».

2. 1. Вміння знаходити у двох і більше об'єктах загальні та різні ознаки.

1) Завдання на об'єднання предметів у групи: стіл, стілець, шафа, диван,

табурет - що це?; лимон, яблуко, апельсин, груша - що це?

Інструкції. «Я називатиму ряд предметів, а ви постарайтеся їх усі об'єднати одним словом».

2) Гра «Зайве слово». Назвати зайве слово. Об'єднати вибір:

- щука, карась, окунь, рак;
- ромашка, конвалія, бузок, дзвіночок;
- Сашко, Коля, Маша, Олена, Грунько;
- гілка, яблуко, квітка, пташка, виноград;
- заєць, лось, кабан, вовк, вівця;
- вухо, обличчя, ніс, рот, око;
- рись, ведмідь, тигр, кішка, лев;
- змія, павук, ящірка, дерево, равлик;
- м'яч, ковзани, гойдалки, ключка;
- гусак, лебідь, павич, курка, кролик;
- диван, ліжко, шафа, парта, зошит;
- старий, старий, зношений, маленький, старий;
- молоко, вершки, сир, сало, сметана.

3) Гра «Назви відмінності». Дані предмети: шафа, магнітофон, книга, дзвінок, чорнильниця, літак. Чим ці предмети відрізняються, наприклад, від телевізора, собаки, машини, олівця, столу, птаха? Назвіть якомога більше відмінностей. Наприклад:

- шафа - телевізор;
- великий - маленький;
- використовується для зберігання речей - не використовується для них зберігання;
- не потребує електрики - потребує електрики.

Інструкції. «Зараз ми називатимемо відмінності предметів. Я буду називати два слова, а ви називати відмінності цих предметів»: шафа – телевізор, магнітофон – собака, книга – машина, дзвінок – олівець, чорнильниця – стіл, літак – птах.

2.2. Гра «Віпикання пряникової лялечки».

Ведучий «ліпить» з дитини «пряникову лялечку», постійно вголос промовляючи: «Які гарні очі, вушка, носик виходять!» Запрошує всіх дітей помилуватися. Потім так само ліпляться шия, руки, ноги, тіло. Коли лялечка буде готова, діти тричі вдують у неї «життя». Лялечка «оживає».

Вправу можна повторити на наступних заняттях, доки всі діти не побудуть лялечкою.

3. Рухлива гра «Море хвилюється раз!»

4. Ритуал прощання.

Тема: «Відгадайка».

Мета: розвиток активної уваги.

Заняття 7

1. Ритуал привітання. «На що схожий настрій». «Подарунок».

2.1. Уміння впізнавати об'єкт з опису можливих дій із ним.

«Зараз я вам загадуватиму загадки, а ви спробуйте їх відгадати».

По снігу покотите – я підросту,
 На багатті зігрієте – я пропаду. (Сніжний ком).
 Стукнеш об стінку – а я відскачу,
 Кинеш на землю – а я підскачу.
 Я із долонь у долоні лечу.
 Смирно лежати я не хочу. (М'яч).
 Дуже люблять діти
 Холодок у пакеті
 Холодок – холодок
 Дай лизнуть тебе разок! (Морозиво)
 Суп варив, картоплю пік.
 На привалі допоміг. (Вогнище).
 За бадилля, як за мотузку,
 Можна витягнути... (Морква)
 Мчу, як куля, я вперед,
 Лише поскрипує лід, Та миготять вогні.
 Хто несе мене? (Ковзани)

2.2. Розвиток почуттів за допомогою зображення.

Вправа «Чарівники». Спочатку дитині пропонують дві абсолютно однакові фігури «чарівників» (чаклунів, фей). Її завдання - домалювати ці фігури, перетворивши одну з них на «доброго», а іншого - на «злого» чарівника. Потім придумати, що ж зробив «добрий» і «злий» чаклун, чаклунка, фея, чарівниця. Наприкінці розглядають усі малюнки.

Можна запропонувати обіграти зустріч двох чарівників: «Уявіть, що зустрілися добрий і злий чарівники і розмовляли. Про що вони могли говорити? Спробуймо зіграти в цю зустріч! Нехай зустрінуться і поговорять». 1. Гра «Склади казку на новий лад»

Дітям пропонують пригадати казки, в яких герої-звірі. Наприклад: «Колобок», «Колосок», «Рукавичка», «Пан Коцький», «Зайчикова хатка», «Трое поросят» і т.д

Об'єднати дітей в групи, запропонувати виконати такі завдання:

- 1 група - придумати іншу кінцівку казки «Колобок».
- 2 група - придумати продовження казки «Колосок».
- 3 група - переробити казку «Рукавичка» на новий лад.
- 4 група - скласти нову казку, в якій усі герої -звірі.

Після виконання роботи групи презентують свої казки.

4. Розслаблення під музику «Море».
5. Ритуал прощання.

Заняття 8

1. Ритуал привітання.

1.1. Вміння використовувати мірку при порівнянні предметів за величиною, вагою.

– «Уяви, що в місті раптом зникли всі годинники. Ні в кого годинника не лишилося. Як можна стежити за ходом часу, поки в місті не з'явиться новий годинник?» Скільки способів ти можеш запропонувати?

– Як ви думаєте, чим краще виміряти: мураха, колоду, житловий будинок, немовля, твій зріст, твій палець, машину, олівець? Розкажіть, як ви це вимірюєте».

– «Чим краще виміряти продукти, що входять до шоколадного кексу: борошно, сіль, ванілін, воду, цукор, какао? Скільки б ви взяли кожного продукту?»

– «Якби ви хотіли приготувати сніданок для велетня, чим би ви стали відміряти такі продукти: борошно для оладок, молоко для оладок, олія, сироп, молоко для пиття, яйця сіль, перець? Скільки б ви взяли кожного продукту?»

1.2. Розвиток фантазії, зворотного мислення художнього сприйняття.

Вправа «Три фарби».

Дають дитині фарби трьох кольорів, які, на її думку, найбільш підходять один одному, і просять зафарбувати ними весь аркуш. На що вийшов схожим малюнок? Якщо їй важко визначити, тоді їй дозволяють трохи домалювати малюнок. Тепер просять придумати якнайбільше назв до отриманого малюнку.

Інструкції. «Перед вами аркуші паперу та різні фарби. Виберіть три фарби, що вам сподобалися, і замалюйте весь аркуш паперу – так, як захочете. Уявіть, що ви великі художники та створюєте найкрасивішу картину у своєму

житті. А тепер подивіться кожен на свій малюнок і скажіть, на що він схожий, що там намальовано, як називається ваш малюнок?»

3. Рухлива гра «Вільний танець».

«Зараз я включу музику, а ви з заплющеними очима танцюватимете, виконуючи будь-які, які вам захочеться, рухи, не торкаючись один одного».

Ритм, гучність музики краще періодично змінювати.

4. Ритуал прощання.

Тема: «Розумники».

Мета: розвиток конвергентного та дивергентного мислення

Заняття 9

1. Ритуал привітання.

Гра в м'яч. Діти встають у коло разом із ведучим, кожен дає м'яч тому, з ким хоче зараз спілкуватися. Таким чином, спілкування стає невербально опосередкованим. Гра дає можливість судити про симпатії чи антипатії у групі.

2. Вміння зіставляти сюжетну розповідь про якийсь об'єкт, вигадувати казку.

1. Розвиток уяви.

«Давайте пограємо в гру: я починатиму говорити, а ви спробуєте продовжити мій вислів. Отже, починаємо. Я прислухаюся до думки кожного із вас. (Відповідає кожна дитина)».

- Такого не буває, що...

- Усі знають, що.

- Вітя сів на велосипед, хоч.

- Гоша заблукав, бо.

- Транспорт - це.

- На високому дереві жив дятел. Він працював лісовим лікарем. Кожен день літав працювати. Свій день він ретельно планував. Спочатку він.

- Жив був кам'яний чоловічок.

- У льоху миші влаштували бенкет.

6. А зараз я вам почну розповідати казку про незвичайних героїв:

«Жив-був маленький гіпотамчик. Ви знаєте, хто це? Багато звірів сміялися з нього, що він такий маленький. Найбільше сміялася одна муха. Серед мух вона була найбільша. І ось якось муха сіла на гілку поруч із гіпотамчиком і почала його дразнити. А тепер придумайте самі та продовжіть казку».

І діти по черзі розповідають одразу ж придумані сюжети.

3. «Ви всі сьогодні були чудовими казкарями. Тому давайте кожному подаруємо оплески».

Діти стоять півколом, у центр на піднесення піднімається по черзі кожна дитина: «Вітаємо казкаря з Франції..., найкращого і чудового ... « Діти аплодують кожній дитині.

Ця гра спрямована на підвищення самооцінки та впевненості у собі.

4. Рухлива гра на вибір дітей.

«Згадайте, у які рухливі ігри ми з вами грали. В яку з них ви хотіли пограти ще раз? Якщо не згадають – ведучий пропонує свою.

5. Ритуал прощання.

Тема: Чому ми навчилися?

Мета: розвиток мотивації на продовження творчої діяльності.

Заняття 10

1. Ритуал привітання «На що схожий настрій?», «Подарунок».

1.1. Уміння розташовувати предмети у порядку зростання та спадання.

а) «Подивися на картинку і подумки розстав солдатів на зріст: від великого до малого. Скажи, який солдат повинен стояти першим, другим, третім...».

б) «Подивися на картинку і подумки розстав матрошок по зросту – від найменшої до найбільшої».

1.2. Вміння знаходити дії, протилежні за значенням. «Зараз я буду називати слово, а ви мені називатимете протилежне за значенням.

Наприклад: розрізати - з'єднувати, збільшувати - зменшувати.

Танути - Підпалювати -

Засипати - Витягувати -

Підніматися - Запрошувати -

Пірнати - Заходити -

Нагрівати - Бруднити -

Малювати - Чинити -

3. Розвиток уяви та домагання визнання.

Вправа «Іграшки» (діти сидять навколо).

Інструкції. «Спробуємо уявити, що нас зачарував чарівник і перетворив кожного на якусь іграшку. Заплющте очі і постарайтеся побачити, на яку іграшку ви перетворилися: на ляльку, слона, машину, м'ячик або у щось інше. Можливо, вам вдасться відчути, як ваш господар грає з вами, як він бере вас на руки, милується своєю улюбленою іграшкою. Постарайтеся запам'ятати те, що ви відчули. А тепер розплющте очі. Давайте спробуємо здогадатися, хто в яку іграшку щойно перетворився».

По черзі у центрі уваги опиняється кожна дитина. Ведучий допомагає

зрозуміти, як через вгадування його іграшки інші діти передають своє бачення різних сторін свого «я».

4. Рухлива гра «Ішов ведмідь лісом».

Учасники встають у коло та беруться за руки. Один із Дітив зображує ведмедя. Він стає центром кола. Хоровод починає рухатися, всі співають:

Ішов ведмідь лісом, лісом, лісом,
знайшов ведмідь принцесу, принцесу, принцесу.
Давай з тобою пострибаємо, пострибаємо, пострибаємо,
Ручками поплескаємо, поплескаємо, поплескаємо,
Ніжками потопаємо, потопаємо, потопаємо,
Хвостиком помахаво, помахаво, помахаво
І знову потанцюємо, потанцюємо, потанцюємо.

За словами «Ішов ведмідь лісом...» ведмідь із заплученими очима кружляє, а

коли співають «Знайшов ведмідь принцесу», він зупиняється і розплющує очі. Якщо перед ним виявляється дівчинка, то він вибирає її принцесою і виводить на середину кола. Якщо виявляється хлопчик – перші два рядки повторюються. Водночас хлопчик та дівчинка виконують те, про що співається у пісні.

Оскільки гра для дітей нова, то провідним призначається дорослий чи гра розучується з усіма дітьми групи задалегідь.

5. Ритуал прощання.

Домашні завдання для батьків

Мета: розвиток та закріплення здібностей у дітей; надання емоційної підтримки дітям.

Творчі завдання

Перше заняття

Завдання 1. Намалюй свій портрет так, щоб із малюнка можна було зрозуміти, що ти любиш, що тобі подобається, а що абсолютно ні.

Завдання 2. Подивися уважно на цей лист і придумай яку-небудь цікаву картинку з використанням намальованої фігурки. Дорисуй так, як ти хочеш.

Завдання 3. Мальвіна, Буратіно та П'єро мріють перебраться через бурхливу річку, щоб потрапити до харчевні. Подивися уважно на малюнок і придумай, як їм це можна зробити.

Друге заняття

Завдання 1. Перед тобою 6 прямокутників. Подумай, на що вони схожі. Один прямокутник, наприклад, може бути схожий на будиночок, інший – на книжку тощо. Намалюй прямокутники.

Завдання 2. Придумай і намалюй малюнки, які можуть вийти з 6 кіл, потім із 6 трикутників.

Завдання 3. Перед тобою три ряди фігурок: в одному – лінії, в іншому – дужки, у третьому – кола. Тобі потрібно поєднати фігурки в кожному ряду так, щоб вийшов красивий та цікавий візерунок.

Третє заняття

Завдання 1. Намалюй свою улюблену іграшку. Подумай та розкажи, що можна зробити, щоб вона стала більш смішною, кумедною.

Завдання 2. На цій картинці намальовано багато предметів. Будь уважним і постарайся порахувати всі будиночки на картинці (наприкінці виконання завдання треба запитати дитину, що ще вона бачить на картинці).

Завдання 3. Подивися на цю картинку - на ній намальована гарний метелик. Уяви, що це ти, ти теж метелик. Де б ти тоді жив, що їв, хто були б твої друзі та батьки? Розкажи про своє життя. Якою б воно було?

Завдання 4. Придумай та зобрази на цьому аркуші найкрасивішу та незвичайну вулицю, яку ти хотів би бачити у своєму місті (селі).

Четверте заняття

Завдання 1. Подивися уважно на ці чорнильні плями і скажи, на що вони схожі.

Завдання 2. Як ти вважаєш, що може розповісти про своє життя старий чайник? Придумай про це історію та розкажи її.

Завдання 3. Перед тобою казка, яка не мають закінчення. Будь ласка, вигадай для однієї казки спочатку веселий кінець, а потім таке закінчення, якому всі здивуються.

Жили собі старий зі старою, і любив дуже старий казки та всілякі вигадки.

Приходить взимку до старого солдата і проситься переночувати.

- Мабуть, служба, ночуй, - каже старий, - тільки з умовлянням: усю ніч мені розкажуй. Ти людина бувала, багато бачив, багато знаєш. Солдат погодився.

Повечеряли старий з солдатом, і лягли обидва поряд, а стара сіла на лаву і стала при місяці прясти.

Довго розповідав солдат старому про своє життя - де був і що бачив. Розповідав до півночі, а потім помовчав трохи і питає у старого:

- А що, господарю, чи знаєш ти, хто з тобою на полатах лежить?

- Як хто? - Запитує господар. - Звісно, солдат.

- Ан ні, не солдат, а вовк.

Подивився чоловік на солдата, і точно - вовк.

Злякався старий, а вовк йому й каже:

- Та ти, хазяїне, не бійся, подивися на себе, адже і ти ведмідь.

Озирнувся старий, - і точно, став він ведмедем^

П'яте заняття

Завдання 1. На цій сторінці написано оповідання. Уважно його послухай чи прочитай і придумай до нього цікаву назву.

Якось Сонце і сердитий північний Вітер затіяли суперечку про те, хто з них сильніші. Довго сперечалися вони і, нарешті, зважилися помірятись силами з мандрівником, який у цей час їхав верхи великою дорогою.

- Подивися, - сказав Вітер, - як я налечу на нього: миттю зірву з нього плащ.

Сказав - і почав дмухати, що було сечі. Але що більше намагався Вітер, то більше міцніше закутувався мандрівник у свій плащ: він бурчав на негоду,

але їхав далі і далі.

Вітер сердився, лютував, обсипав бідного подорожнього дощем та снігом; проклинаючи Вітер, мандрівник надів свій плащ у рукави і підв'язав поясом. Тут уже Вітер і сам переконався, що йому плаща не зірвати.

Сонце, бачачи безсилля свого суперника, посміхнулося, виглянуло з-за хмар, обігріло, осушило землю, а водночас і бідного напівзамерзлого мандрівника. Відчувши теплоту сонячних променів, він підбадьорився, благословив Сонце, сам зняв свій плащ, звернув його та прив'язав до сідла.

- Бачиш, - сказала тоді лагідне Сонце сердитому Вітру, - ласкаво і добротою можна зробити набагато більше, ніж гнівом.

Завдання 2. Намалюй та розкажи, що може статися, якщо раптово зникне сонце?

Завдання 3. Як ти думаєш, що сталося б у природі, як відчували б себе тварини, рослини та люди, якби весна не настала?

Завдання 4. Придумай якнайбільше способів, де в лісі від дощу може сховатися сонечко?

Завдання 5. Як ти вважаєш, з якого матеріалу мурашки можуть побудувати кораблик, щоб переплисти річку?

Шосте заняття

Завдання 1. Що може статися, якщо всі дорослі стануть дітьми, а діти – дорослими?

Завдання 2. На малюнку зображено портрет фантастичної тварини. Опиши її: де вона живе, чим харчується; яка в неї сім'я, чи є друзі; який у неї характер. Якщо можеш, вгадай її ім'я.

3. Що може статися, якщо всі люди не зможуть розмовляти? Як у цьому випадку вони спілкуватимуться?

Завдання 4. Одна товста людина купила дуже багато повітряних куль, які забрали її далеко в небо. Подивися уважно на цю картинку та придумай, що можна їй зробити, щоб спуститись на землю.

Сьоме заняття

Завдання 1. Намалюй та розкажи, як би змінилася казка «Червона шапочка», якби вовк став дуже добрим?

Завдання 2. У казці «Попелюшка» гарбуз перетворюється на карету. Як ти думаєш, на що ще можна перетворити гарбуз? На що вона схожа?

Завдання 3. Що б ти зробив, якби мав чарівну паличку?

Восьме заняття

Завдання 1. Що може статися у місті, якщо сильною бурею будуть переплутані та перевішані всі вивіски? Намалюй це місто.

Завдання 2. Уяви, що ти летиш на чарівному килимі - літаку над фантастичною, цікавою країною. Розкажи, що ти можеш побачити там незвичайного.

Завдання 3. З'єднай розсіпані крапки так, щоб вийшло чиесь зображення або візерунок.

Дев'яте заняття

Завдання 1. Уяви, що ти найкращий кондитер у світі. Придумай рецепт святкового торта до дня народження.

Завдання 2. Уяви, що ти винайшов нові, дуже смачні цукерки. Яку б ти придумав для них назву? Який би ти намалював для них фантик? Кого насамперед ти почастував би своїми цукерками?

Завдання 3. Назви якнайбільше продуктів та страв, які можна приготувати із молока.

Десяте заняття

Завдання 1. Одного разу Жаба - Поскакушка, Їжачок - Колючка та Петя - Півник вирушили до лісу за ягодами та грибами. На дорозі знайшли вони чотири різних колеса. Спочатку друзі дуже зраділи - хотіли побудувати віз, але вони нічого не вийшло. Дуже засмучені, стали вони думати, що ж їм збудувати з цих різних коліс. Допоможи друзям що-небудь придумати і намалюй це.

Завдання 2. Дюймовочка опинилася на гігантській квітці, що росте на воді. Придумай, як допомогти їй спуститися з квітки, використовуючи предмети, зображені під малюнком (гусениця, ластівка, хліб, шарф, метелик).

Завдання 3. Один забудькуватий художник не закінчив свою картину. Як ти думаєш, що він хотів зобразити на ній? Дорисуй незавершену картину так, щоб якнайкраще відобразити задум художника.

Одинадцяте заняття

Завдання 1. Придумай та намалюй театральний костюм для Івасика - Телесика, Кози – Дерези, Колобка. Вибери того героя, який тобі більше подобається.

2. Перед тобою різні театральні маски. Як ти думаєш, герої яких казок могли їх носити?

Завдання 3. Назви або напиши якнайбільше слів на літеру «К».

Дванадцяте заняття

Завдання 1. Постарайся придумати якнайбільше речень, використовуючи такі слова: МІСТО, АВТОБУС, ЛЮДИНА, ВИПАДОК, КАТЕР, МОРЕ, ДЕЛЬФІН, ПІСОК.

Завдання 2. Намалюй схему центру твого міста та поясни, як проїхати, пройти до основних визначних пам'яток.

Завдання 3. Перед тобою кілька слів. Необхідно знайти для кожної пари таке третє слово, яке їх об'єднувало.

Наприклад: хліб – заєць – білий.

ГОЛОЧКА – СКОВОРОДА

М'ЯЧ – КАБУЗ

СКЛО – ШОВК

Завдання 4. Ти можеш допомогти принцу врятувати принцесу з полону злого дракона, використовуючи предмети, зображені під малюнком. Придумай якнайбільше варіантів порятунку принцеси.

Тринадцяте завдання

Завдання 1. Придумай та намалюй цікавий та незвичайний дитячий майданчик, де ти хотів би грати зі своїми друзями.

Завдання 2. Назви якнайбільше професій, які ти знаєш.

Завдання 3. Як ти вважаєш, яку професію обрали, ким би працювали казкові герої, якби жили в наші дні? Чому?

Завдання 4. Розділи предмети, зображені на аркуші, на можливі групи (виноград, миша, лимон, лялька, м'яч, троянда, кавун, лисиця, нитки, туфлі, заєць, кіт, гриби, олівці, куртка, м'яч, торт, хліб, ключі, хустка, молоток).