

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет педагогіки і психології
Кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти**

Кваліфікаційна робота

**ПСИХОПОЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАЗОК У ФОРМУВАННІ
КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
(НА ПРИКЛАДІ КАЗОК БРАТІВ ГРІММ)**

**Спеціальність 013 Початкова освіта, 053 Психологія
Освітня програма «Початкова освіта. Дитяча психологія»**

Здобувачки вищої освіти
освітнього ступеня «магістр»
групи змПОДП-23
факультету педагогіки і психології
Панас Марії Михайлівни.

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри філологічних
дисциплін початкової освіти
Куца Лариса Петрівна.

РЕЦЕНЗЕНТ:
Доктор філософії
Зі спеціальності 053 Психологія,
старший викладач кафедри
Психології та соціальної роботи
Західноукраїнського національного
університету Лазарук Андрій
Франкович

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	8
1.1. Концептуалізація поняття креативного мислення у психолого-педагогічній та методичній літературі.....	8
1.2. Психологічні передумови формування креативного мислення молодших школярів.....	17
1.3. Можливості казок братів Грімм у формуванні креативного мислення дітей молодшого шкільного віку	27
Висновки до розділу 1.....	38
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОПОЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КАЗОК БРАТІВ ГРІММ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	40
2.1. Педагогічні умови використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів	40
2.2. Форми, методи і прийоми формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм.....	55
2.3. Аналіз та інтерпретація результатів педагогічного експерименту.....	78
Висновки до розділу 2.....	92
ВИСНОВКИ.....	95
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	99
ДОДАТКИ.....	106

ВСТУП

Актуальність дослідження. В контексті реформування початкової освіти, утвердження компетентнісного підходу, ідей Нової української школи, а також переосмислення ролі дитини як суб'єкта навчання і власного розвитку, проблема формування креативного мислення учнів як здатності продуктивно мислити, нестандартно розв'язувати навчальні завдання, висувати оригінальні ідеї, бачити альтернативи, творчо інтерпретувати досвід набуває особливої значущості. Зважаючи на те, що суспільний запит виразніше зміщується у бік формування особистості, здатної до самостійного мислення, інтелектуальної ініціативи, уяви, смислотворення та творчої взаємодії зі світом, то недостатньо орієнтувати освітній процес лише на засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок, а проблема розвитку креативного мислення дітей молодшого шкільного віку опиняється в центрі уваги як педагогічної науки, так і дитячої психології.

Значущість обраної проблематики посилюється також тим, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом для розвитку пізнавальних процесів, уяви, мовлення, символічної діяльності, емоційного інтелекту, здатності до образного й варіативного мислення, а отже, саме на цьому етапі створюються найбільш сприятливі умови для цілеспрямованого формування креативності. Водночас сучасна практика початкової освіти засвідчує, що, попри декларовану важливість творчого розвитку дитини, реальний освітній процес часто залишається орієнтованим переважно на репродуктивні способи засвоєння змісту, шаблонне виконання завдань, домінування єдиного правильного способу відповіді та недостатнє використання тих засобів, які могли б стимулювати уяву, емоційне співпереживання, інтерпретаційну свободу й смислову активність учнів. За таких умов значення набуває пошук педагогічних інструментів, здатних ефективно вплинути на творчо-креативний розвиток молодшого школяра.

Одним із таких інструментів виступає художній текст, а особливо казка, яка традиційно посідає вагоме місце у світі дитинства, у процесах соціалізації, морального становлення, розвитку уяви та формування первинних життєвих смислів. Проте в сучасному дискурсі казка дедалі частіше осмислюється не

тільки як жанр дитячого читання або дидактичний засіб ілюстрування моральних норм, а як складне психопоетичне явище, що акумулює архетипні образи, символічні структури, сюжетні моделі подолання труднощів, ціннісні колізії, емоційно насичені ситуації вибору й перетворення, які активізують глибинні механізми сприймання, фантазування, асоціювання, співпереживання та творчого переосмислення художнього змісту. У цьому аспекті особливий методичний інтерес становлять казки братів Грімм, що, будучи явищем світової літературної спадщини, поєднують яскраву образність, динамічну сюжетність, символічну багатшаровість, психологічну насиченість і можливості для інтерпретації.

Як проказує аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури (О. Амацьєва, В. Бадер, О. Барбукова, О. Величко, Т. Волобуєва, М. Гагарін, Г. Давиденко, З. Захарчук, Л. Каплун, О. Коваленко, С. Лідкова, Л. Луцюк, Н. Наумова, М. Туров, М. Явоненко та ін.), звернення до психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів зумовлене тим, що такі тексти здатні як викликати емоційний відгук чи підтримувати інтерес до читання, так і стимулювати інтелектуально-образні операції, пов'язані з прогнозуванням розвитку художніх подій, переосмисленням мотивів персонажів, моделюванням сюжетних ходів, створенням нових смислових комбінацій, порівнянням, асоціюванням, трансформацією образів і перенесенням уявних конструкцій у власний творчий досвід дитини. Тому психопоетичний потенціал казкового тексту вказаних авторів може розглядатися як вагомий ресурс не тільки літературного розвитку учнів, а й цілеспрямованого формування в них креативного мислення як здатності до оригінального, гнучкого, продуктивного та творчого опрацювання інформації.

Слід також зауважити, що в сучасних умовах особливої ваги набуває проблема повернення дитині змістовного, емоційно насиченого й розвивального читання. У цьому контексті робота з казками братів Грімм може бути осмислена не тільки як елемент літературного навчання, а як спосіб активізації внутрішнього світу дитини, розвитку її здатності до інтерпретації, співтворчості, смислового вибору та образного моделювання. Тому обґрунтування методики

використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів має водночас теоретичну, методичну й прикладну значущість. Вказане спричинило вибір теми кваліфікаційної роботи – **«Психопоетичний потенціал казок у формуванні креативного мислення молодших школярів (на прикладі казок братів Грімм)»**.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати сутність проблеми формування креативного мислення молодших школярів у психолого-педагогічній та методичній літературі.

2. Охарактеризувати психологічні передумови формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку.

3. Розкрити можливості казок братів Грімм як засобу формування креативного мислення молодших школярів.

4. Визначити педагогічні умови ефективного використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів.

5. Обґрунтувати форми, методи і прийоми формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм.

6. Розробити та апробувати методику використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів, здійснити аналіз та інтерпретацію результатів експерименту.

Об'єкт дослідження – процес формування креативного мислення молодших школярів.

Предмет дослідження – особливості використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та реалізації завдань використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження:

- теоретичних: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація та інтерпретація наукових джерел із психології, педагогіки, методики навчання читання та літературознавства, що дало змогу з'ясувати стан розробленості проблеми, уточнити понятійно-категорійний апарат дослідження, визначити теоретичні засади формування креативного мислення молодших школярів і обґрунтувати можливості використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у зазначеному процесі;

- емпіричних: педагогічне спостереження, бесіди з учителями та учнями, аналіз продуктів творчої діяльності учнів, діагностичні завдання на виявлення особливостей креативного мислення, психолого-педагогічний експеримент;

- математико-статистичних: кількісний та якісний аналіз результатів експериментального дослідження, встановлення динаміки емпіричних показників, зіставлення результатів контрольної та експериментальної груп, а також методи описової статистики та метод середнього арифметичного для забезпечення об'єктивності інтерпретації одержаних даних.

Теоретичне значення дослідження полягає насамперед у здійсненні цілісного осмислення проблеми формування креативного мислення молодших школярів на перетині початкової освіти й дитячої психології, що дало змогу поглибити уявлення про сутність креативного мислення як багатовимірного феномена, який поєднує інтелектуальну продуктивність, образну гнучкість, смислову варіативність, здатність до асоціювання, фантазування, висування нестандартних ідей та їх творчого опрацювання. Значущість роботи виявляється також у розкритті психологічних передумов формування креативного мислення в молодшому шкільному віці. Водночас уточнено потенціал літературної казки як засобу розвитку не тільки читацької компетентності, а й творчого мислення дитини, а також обґрунтовано доцільність використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм як особливого ресурсу стимулювання їх уяви, асоціативності, інтерпретаційної свободи й варіативності мисленнєвих дій.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути безпосередньо використані в освітньому процесі початкової школи, у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів і фахівців у

галузі дитячої психології, а також у системі післядипломної педагогічної освіти. Практична цінність роботи визначається насамперед розробленням методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів, що охоплює педагогічні умови, зміст, форми організації роботи, систему методів і прийомів, орієнтованих на активізацію уяви учнів, смислотворення, творчого переосмислення сюжету, варіативного конструювання образів і розвитку здатності до нестандартного розв'язання навчально-пізнавальних завдань.

Структура та обсяг дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи складає 115 сторінок, основний текст викладено на 98 сторінках друкованого тексту. Робота містить 2 додатки. Список використаних джерел налічує 91 найменування.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

1.1. Концептуалізація поняття креативного мислення у психолого-педагогічній та методичній літературі

В сучасній психолого-педагогічній науці проблема креативного мислення належить до кола фундаментальних питань, які визначають не тільки логіку наукових пошуків, а й орієнтири оновлення освітньої практики. Оскільки від характеру мисленнєвої діяльності дитини молодшого шкільного віку значною мірою залежить здатність до пізнавальної самостійності, продуктивного розв'язання навчальних завдань, варіативного бачення проблемних ситуацій, творчого самовираження та особистісного зростання, то її креативне мислення розглядається як одна з провідних умов формування особистості, здатної до активної взаємодії зі світом, осмислення нової інформації, її перетворення та створення на цій основі власних ідей, образів, рішень і смислів.

Теоретичне осмислення поняття креативного мислення потребує аналізу його внутрішньої семантичної структури – «мислення» і «креативне», кожен із яких має власну історію наукового становлення, систему підходів до тлумачення та специфіку функціонування у психологічному й педагогічному знанні. Відтак трактування цього поняття доцільно розгортати послідовно: від з'ясування сутності мислення як базового психічного процесу – до аналізу креативності як особливої властивості особистості, а вже потім – до виявлення їх змістового перетину у феномені креативного мислення.

Зазначимо, що в психології мислення традиційно визначається як «вищий пізнавальний процес, що забезпечує опосередковане й узагальнене відображення дійсності, встановлення істотних зв'язків між предметами і явищами, відкриття закономірностей, розв'язання проблем і побудову нових способів дії» [20, с. 193]. На відміну від безпосереднього чуттєвого пізнання, «мислення дає змогу людині виходити за межі наявної ситуації, проникати в приховані зв'язки, осмислювати причинно-наслідкові залежності, а також конструювати інтелектуальні моделі

дійсності» [40, с. 2], і тому розглядається як механізм обробки інформації, але і як універсальна форма пізнавальної активності, що забезпечує орієнтацію суб'єкта у складному світі понять, образів, символів, відношень і смислів.

У працях В. Рибалки мислення визначається як процес узагальненого й опосередкованого пізнання, який відкриває суттєві зв'язки й відношення між явищами об'єктивної реальності. Вчений підкреслює його активний характер, пов'язуючи цей процес із розв'язанням завдань, подоланням суперечностей і внутрішньою роботою над осмисленням дійсності [73]. Л. Скалич визначає мислення як культурно опосередкований процес, нерозривно пов'язаний із мовленням, знаком, соціальною взаємодією та інтеріоризацією зовнішніх форм діяльності [80]. О. Мазуровська наголошує на діяльній природі мислення, вважаючи його внутрішнім планом предметної діяльності суб'єкта, який формується у процесі практичного та пізнавального освоєння реальності [54].

У педагогічному контексті мислення розглядається як інтелектуальна основа навчальної діяльності, оскільки через нього «учень не тільки засвоює зміст навчального матеріалу, а й виконує складні мисленнєві операції: аналізує інформацію, порівнює явища, виділяє суттєві ознаки, встановлює причинно-наслідкові зв'язки, узагальнює, класифікує, робить висновки, доводить, а також аргументує, прогнозує та переносить засвоєні способи дії в нові умови» [31, с. 47]. Для школяра мислення виконує не тільки пізнавальну, а й регулятивну функцію, оскільки поступово стає інструментом організації власної навчальної поведінки, контролю за виконанням завдань і побудови внутрішнього плану дії.

У науковій літературі представлено різні класифікації видів мислення, що відображає складність і багатогранність цього психічного феномена. Найбільш поширеним є поділ на наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне мислення. Так, наочно-дійове мислення пов'язане з безпосереднім практичним оперуванням предметами та характерне передусім для ранніх етапів розвитку дитини, коли розв'язання завдання відбувається через дію; наочно-образне – ґрунтується на здатності оперувати уявленнями, образами, внутрішніми моделями ситуації; словесно-логічне – передбачає оперування поняттями,

судженнями, умовиводами, узагальненими зв'язками та логічними структурами, що поступово набувають більшої ваги в процесі систематичного навчання [4].

Поряд із цим Н. Котляренко виокремлює репродуктивне і продуктивне мислення. Зокрема, репродуктивне мислення пов'язане з відтворенням відомих способів розв'язання, застосуванням готових правил, алгоритмів і зразків. Продуктивне мислення, навпаки, виявляється там, де суб'єкт не обмежується відомою схемою, а шукає новий підхід, змінює кут бачення ситуації, конструює інший спосіб дії або по-новому поєднує наявні знання. Саме продуктивний вимір мислення безпосередньо наближає дослідника до проблеми креативності, створюючи підґрунтя для появи нового, оригінального й нестандартного результату [40]. Для педагогіки і методики навчання цей поділ дає змогу побачити межу між навчанням, яке формує лише репродуктивні вміння, і таким, що стимулює інтелектуальну ініціативу та творчий пошук здобувача.

Особливої уваги у контексті дослідження креативного мислення набуває розмежування конвергентного і дивергентного мислення, яке посідає центральне місце у працях Дж. Гілфорда. На його думку, конвергентне мислення орієнтоване на пошук єдиної правильної відповіді, на логічне звуження поля вибору, перевірку гіпотез, відбір доцільного рішення та приведення мисленнєвого процесу до визначеного результату. Такий тип мислення забезпечує точність, послідовність, доказовість, логічну завершеність і вміння діяти відповідно до поставленої умови. Водночас орієнтація виключно на конвергентність може звужувати інтелектуальний простір, обмежувати пошук альтернатив, стримувати фантазію та формувати залежність від заданого способу розв'язання.

На противагу цьому, дивергентне мислення характеризується здатністю рухатися в кількох напрямках одночасно, продукувати численні ідеї, знаходити несподівані поєднання, бачити кілька можливих відповідей на одне запитання та виходити за межі стереотипів та логіки. Саме дивергентність Дж. Гілфорд розглядав як інтелектуальне підґрунтя креативності, пов'язуючи її з такими показниками, як швидкість продукування ідей, гнучкість переходу між смисловими полями, оригінальність відповідей і розробленість результату. При цьому креативне мислення постає не просто як «здатність вигадувати щось

нове», а як специфічна організація інтелектуальної діяльності, що дає змогу бачити більше можливостей, ніж це передбачає стандартний алгоритм [73].

Подальший розвиток уявлень про дивергентне мислення пов'язаний із працями Е. Торренса, який запропонував практичні підходи до його діагностики. Учений пов'язував креативність із «чутливістю до проблем, здатністю виявляти суперечності, нестачу елементів, незавершеність ситуації, висувати припущення, генерувати кілька відповідей та вдосконалювати ідею в процесі її розвитку» [4, с. 38]. Креативне мислення в його трактуванні охоплює не тільки момент виникнення оригінальної думки, а цілий цикл інтелектуальної діяльності – від виявлення проблеми до побудови варіантів її вирішення.

Разом із тим у сучасній психології наголошується, що дивергентне і конвергентне мислення не слід розглядати як абсолютно протилежні й ізольовані типи інтелектуальної діяльності, оскільки в реальному творчому процесі вони взаємодіють і взаємно доповнюють одне одного. Так, Т. Волобуєва підкреслює, що «продуктивність мислення визначається не тільки здатністю породжувати численні варіанти, а й умінням структурувати, осмислювати, оцінювати, відбирати та вдосконалювати ідеї, а це вже передбачає залучення конвергентних механізмів» [15, с. 58]. Інакше кажучи, дивергентність відкриває простір можливостей, а конвергентність забезпечує інтелектуальну дисципліну, смислову організацію та переведення творчого пошуку в цілісний результат.

Наступним етапом нашої роботи є звернення до наступного елемента досліджуваного поняття – категорії «креативне». У науковому дискурсі поняття креативності трактується неоднозначно, що пояснюється міждисциплінарним характером й широким спектром дослідницьких підходів. Так, креативність розглядають як «здатність до створення нового, як властивість особистості, як форму інтелектуальної активності» [16, с. 146], як «потенціал нестандартного мислення» [5, с. 13], як «характеристику діяльності, спрямованої на подолання шаблону» [23, с. 27], а також як «інтегральне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні, мотиваційні, вольові й ціннісні параметри» [39, с. 144]. Вказане робить поняття креативності продуктивним для психолого-педагогічного аналізу.

Дж. Гілфорд, який стояв біля витоків сучасних досліджень креативності, пов'язував її насамперед із дивергентним продукуванням і виокремлював низку інтелектуальних характеристик, що дають змогу емпірично фіксувати її прояви:

- 1) швидкість – здатність продукувати значну кількість ідей за обмежений час;
- 2) гнучкість – уміння переходити від однієї смислової категорії до іншої;
- 3) оригінальність – здатність висувати рідкісні, нестандартні, нетривіальні відповіді;
- 4) розробленість – уміння деталізувати, ускладнювати й поглиблювати висунуту ідею.

Вказане переводить проблему креативності з площини суто інтуїтивних суджень у площину наукових і вимірюваних характеристик [51].

Вчений Е. Торренс інтерпретував креативність ширше, розглядаючи її як динамічний процес, що охоплює сприйняття проблеми, висування гіпотез, перевірку припущень, модифікацію рішень і презентацію результату. У такому баченні креативність постає не стільки як одномоментна здібність, скільки як спосіб інтелектуальної поведінки в ситуації невизначеності. К. Роджерс підходив до креативності з позицій гуманістичної психології та пов'язував її з тенденцією особистості до самовираження, відкритості досвіду, внутрішньої свободи й цілісного функціонування. Дослідник А. Маслоу, своєю чергою, наголошував, що креативність властива не тільки окремим «геніальним» особистостям, а потенційно притаманна кожній людині й може розкриватися за наявності емоційного та соціально сприятливого середовища [62].

У вітчизняній психолого-педагогічній традиції креативність розглядається як інтегральна якість особистості, що виявляється в здатності до нестандартного бачення проблем, творчого перетворення досвіду, інтелектуальної ініціативи, смислової гнучкості та самостійного продукування нових ідей. В. Роменець підкреслює, що «креативність не вичерпується мисленнєвими операціями, а охоплює допитливість, чутливість до новизни, внутрішню мотивацію, готовність до пошуку, емоційне включення, сміливість висловлювати власні припущення та здатність витримувати ситуацію невизначеності» [74, с. 103].

Важливим для концептуалізації досліджуваного поняття є розмежування категорій «креативність» і «творчість», оскільки в наукових працях вони нерідко використовуються як тотожні. Так, творчість доцільно розуміти як процес або

вид діяльності, у межах якої створюється новий продукт – матеріальний, інтелектуальний, художній, смисловий чи поведінковий. Креативність же постає як внутрішній потенціал, здатність, передумова, що забезпечує можливість такої діяльності. Інакше кажучи, творчість частіше описує сам акт творення та його результат, а креативність – ті властивості суб'єкта, завдяки яким цей акт стає можливим, продуктивним і змістовно новим.

Разом із тим поняття не можна штучно розривати, оскільки «креативність реалізується в творчості, а творчість, своєю чергою, виступає найважливішою формою вияву креативності» [88, с. 119]. Тобто «недостатньо пропонувати дітям окремі творчі завдання, якщо при цьому не розвивається сама здатність мислити варіативно, самостійно, гнучко й оригінально» [80, с. 92]. Водночас не можна вважати креативність чимось абстрактним і прихованим, що існує поза діяльністю, оскільки вона набуває реального вияву в конкретних формах мовленнєвої, ігрової, пізнавальної, художньої життєактивності.

На основі поєднання зазначених підходів поняття креативного мислення у психолого-педагогічній літературі визначається як специфічний тип мисленнєвої діяльності особистості, спрямований на породження нових, нестандартних, оригінальних і водночас доцільних ідей, способів дії, інтерпретацій і рішень [61]. Воно функціонує на межі інтелектуальних операцій та творчого пошуку і, з одного боку, спирається на загальні механізми аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення й встановлення зв'язків, а з іншого – виходить за межі шаблону, допускає множинність варіантів, активізує уяву, гнучкість, асоціативність і смислове конструювання [28]. Креативне мислення – не «більш творчий» різновид мислення, а якісно своєрідна форма інтелектуальної активності, що орієнтована на новизну, варіативність і внутрішню продуктивність [5].

У працях Дж. Гілфорда креативне мислення безпосередньо пов'язане зі здатністю генерувати велику кількість різноманітних ідей у відповідь на проблему або стимул. Е. Торренс, своєю чергою, наголошував, що креативне мислення охоплює не тільки множинність відповідей, а й чутливість до проблем, схильність до постановки запитань, висування гіпотез, доопрацювання ідей та їхню смислову розбудову. У сучасній педагогіці креативне мислення дедалі

частіше розглядається як здатність учня як продукувати оригінальні відповіді, так і самостійно бачити проблему, інтерпретувати ситуацію з різних позицій, поєднувати віддалені смислові елементи, будувати нові зв'язки між відомим і невідомим, трансформувати матеріал у власний пізнавальний досвід [22].

Л. Корольова зазначає, що креативне мислення молодших школярів функціонує у зв'язку із уявою, образним сприйманням, емоційною чутливістю, ігровою діяльністю, мовленнєвою творчістю та художнім переживанням. На цьому віковому етапі дитина мислить не тільки поняттями, а й образами, сюжетами, символами, емоційно забарвленими асоціаціями, що розширює можливості для творчого опрацювання матеріалу, але водночас вимагає від педагога особливої уваги до добору змісту, форм і методів навчання [39]. Тому вивчення креативного мислення молодших школярів враховувати єдність їх когнітивного, образного, мовленнєвого та емоційно-смислового розвитку.

Креативне мислення в сучасних наукових підходах розглядається як багатокомпонентне. Найчастіше в його межах виокремлюють

1) когнітивний компонент – охоплює гнучкість, оригінальність, швидкість продукування ідей, здатність до комбінування, трансформації, аналогізування, встановлення несподіваних зв'язків, й забезпечує інтелектуальну продуктивність і дає змогу дитині виходити за межі репродуктивного способу дії;

2) мотиваційний компонент – виявляється у внутрішній потребі дитини пізнавати, експериментувати зі словами, образами, способами дії, ставити запитання, шукати нове, пробувати незвичне. Якщо учень не має внутрішнього інтересу до пошуку, не відчуває задоволення від інтелектуального відкриття та не переживає радість від самостійно знайденого рішення, то навіть за наявності певних здібностей його креативне мислення не набуде належного розвитку;

3) емоційно-ціннісний компонент – пов'язаний із відкритістю до нового, позитивним ставленням до неоднозначності, здатністю переживати інтерес, подив, співпереживання, смислове залучення до матеріалу. Для школярів цей компонент має велике значення, оскільки через емоційне включення вони часто входять у простір творчого пізнання;

4) діяльнісно-рефлексивний компонент – передбачає вміння втілити задум, словесно або образно оформити результат, оцінити його, вдосконалити, усвідомити власний спосіб мислення і, за потреби, змінити його [5; 23; 28; 61].

У методичній літературі проблема розвитку креативного мислення учнів пов'язується з питанням про умови, які здатні стимулювати варіативність мисленнєвого пошуку та зменшувати залежність дитини від шаблонного способу дії. Л. Скалич наголошує, що «креативне мислення не формується в умовах регламентації, постійного страху помилки, домінування правильних відповідей та оцінювання, зорієнтованого виключно на результат без урахування способу пошуку» [80, с. 78]. Натомість його розвиток потребує такого освітнього середовища, у якому підтримуються пізнавальна ініціатива, нестандартні припущення, власна інтерпретація, а також свобода висловлювання, відкритість завдань і право дитини на пошук кількох можливих рішень.

О. Мазуровська пов'язує розвиток креативного мислення насамперед із використанням проблемного навчання, яке створює ситуації інтелектуального утруднення, спонукає дитину помічати суперечності, ставити запитання, висувати гіпотези, перевіряти припущення та самостійно конструювати шлях до розв'язання [54]. Ю. Чапюк підкреслює роль ігрових і комунікативних форм роботи, які знижують страх помилки, активізують спонтанність, мовленнєву свободу, асоціативність і здатність до творчого моделювання ситуації [80]. М. Явоненко акцентує увагу на значенні художнього матеріалу – казок, оповідань, поетичних текстів, образних вправ, метафоричних завдань, які природно поєднують мислення, уяву, емоції, мовлення й інтерпретацію [88].

Серед шляхів розвитку креативного мислення В. Рибалка називає використання відкритих запитань, що не мають однієї правильної відповіді; завдань на добір кількох варіантів рішення; вправ на пошук незвичайного застосування звичних предметів; асоціативних ігор; словесного фантазування; створення альтернативних сюжетів; реконструювання ситуацій із позиції різних персонажів; добудову незавершених образів; творчий переказ; трансформацію тексту; складання власних казок, оповідань, діалогів і характеристик [73]. Усі перелічені прийоми орієнтують дитину не на відтворення вже готової моделі, а

на побудову власного смислового продукту. Крім того, такі форми роботи розвивають не тільки оригінальність, а й гнучкість, образність, мовленнєву виразність, рефлексивність та інтерес до інтелектуального пошуку.

Особливого значення в контексті розвитку креативного мислення дитини набувають художні тексти, які, за словами М. Турова, «створюють природний простір для смислової багатоваріантності, образного переосмислення, а також асоціативного розгортання та інтерпретаційної свободи» [83, с. 28]. На відміну від інформаційного, дидактичного матеріалу, «художній текст не вичерпується однозначним повідомленням, а відкриває можливості для співпереживання, співтворчості, виявлення прихованих мотивів, прогнозування подій, добудови образів і створення власних смислів» [83, с. 36]. Для молодших школярів це особливо важливо, оскільки на цьому етапі мислення ще значною мірою спирається на образність, емоційність і сюжетність.

Отже, поняття креативного мислення як складного явище формується на перетині двох категорій – мислення як пізнавального процесу та креативності як здатності до новизни, варіативності, нестандартного бачення й продуктивного перетворення досвіду. Для розуміння його сутності необхідно враховувати співвідношення дивергентного і конвергентного типів мислення, оскільки перше забезпечує множинність пошуку, а друге визначає логічний відбір, смислове впорядкування та результативність. Креативне мислення доцільно розглядати як інтегровану якість пізнавальної діяльності особистості, що виявляється у її здатності самостійно бачити проблему, висувати кілька варіантів відповіді, поєднувати віддалені елементи досвіду, створювати нові смислові комбінації, творчо інтерпретувати ситуацію та втілювати свої ідеї в мовленні, образі, дії або тексті. Водночас креативне мислення не зводиться до інтелектуальних операцій, охоплюючи мотиваційні, емоційно-ціннісні та рефлексивно-діяльнісні складові.

1.2. Психологічні передумови формування креативного мислення молодших школярів

Молодший шкільний вік є особливим періодом у структурі онтогенезу, адже в цей час відбувається перебудова способу життя дитини, змінюється її соціальна позиція, розширюється коло обов'язків, формується новий тип взаємодії з дорослими й однолітками, а також закладаються психічні механізми, які забезпечують перехід від безпосередньої, ситуативної активності до більш усвідомленої, цілеспрямованої та внутрішньо організованої діяльності. Тому проблема формування креативного мислення молодших школярів не може бути повноцінно осмислена поза аналізом психологічних передумов, які визначають загальну логіку психічного розвитку дитини на даному віковому етапі.

Як свідчить аналіз наукових джерел (О. Жигайло [28], В. Іванова [31], Л. Корольова [39]), креативність у молодшому шкільному віці не виникає спонтанно, тому й не може розглядатися виключно як наслідок виконання сукупності творчих вправ або нестандартних завдань. Її розвиток детермінується взаємодією низки чинників, серед яких особливу роль відіграють рівень сформованості пізнавальних процесів, ступінь довільності психічної діяльності, особливості емоційного реагування, розвиток уяви, мовлення, рефлексії, мотивації досягнення, самооцінки та здатності до внутрішнього планування дій. Тому підґрунтя креативного мислення у молодшому шкільному віці – це система новоутворень і функціональних змін, що створюють умови для переходу дитини від переважно репродуктивного способу опрацювання інформації до більш гнучкого, продуктивного, варіативного й творчого мислення.

Молодший шкільний вік, який охоплює період від шести до десяти років, характеризується насамперед зміною провідної діяльності: якщо в дошкільному дитинстві центральне місце посідала гра, то з початком шкільного навчання такою діяльністю стає навчальна. Така зміна має не формальний, а глибоко психологічний характер, оскільки разом із нею змінюється структура мотивів, способів дії, вимог до дитини та критеріїв оцінювання її успішності. Навчальна діяльність ставить перед молодшим школярем нові завдання: діяти не тільки за безпосереднім бажанням, а відповідно до правила; виконувати роботу не тільки

заради процесу, а й заради результату; підпорядковувати свої імпульси вимогам ситуації; планувати свої дії; контролювати їх перебіг і співвідносити отриманий результат із поставленою метою, що створює психологічні передумови для більш складної організації мислення, у тому числі й креативного [77].

Водночас С. Якименко вважає, що перехід до навчальної діяльності не означає витіснення ігрових механізмів із психічного життя дитини. Навпаки, у молодшому шкільному віці саме поєднання елементів гри, уяви, емоційного включення й навчального завдання часто забезпечує найсприятливіші умови для інтелектуального розвитку. Це особливо важливо для формування креативного мислення, оскільки творча інтелектуальна активність молодшого школяра живиться не тільки логічною організованістю, а й образністю, фантазуванням, сюжетністю, асоціативністю та внутрішньою свободою комбінування вражень [90]. Тому навчальна діяльність як провідна в молодшому шкільному віці не скасовує потреби в образно-емоційному способі освоєння світу, а лише підпорядковує його новим вимогам усвідомленості, мети й саморегуляції.

Одним із психологічних новоутворень молодшого шкільного віку, як пише В. Поліщук, є довільність психічних процесів, яка має особливе значення для розвитку креативного мислення дитини. Довільність означає здатність керувати власною увагою, пам'яттю, сприйманням, мисленням і поведінкою не тільки під впливом безпосередньо привабливих стимулів, а відповідно до поставленої мети, правила або навчального завдання. Якщо у дошкільному віці поведінка дитини значною мірою визначається ситуативною емоційною привабливістю, то молодший школяр поступово оволодіває здатністю діяти «не тому, що хочеться», а тому, що це необхідно для досягнення певного результату. Для формування креативного мислення ця здатність є надзвичайно важливою, оскільки творчий пошук вимагає не тільки спонтанності, а й певної інтелектуальної дисципліни: утримання проблеми в полі уваги, повернення до неї, варіювання ідей, зіставлення варіантів, відмови від першої очевидної відповіді й подальшого розгортання мисленнєвого процесу в бік оригінальності й нестандартності [70].

Довільність уваги в молодшому шкільному віці лише формується, тому дитина ще значною мірою залежить від зовнішніх стимулів, новизни, яскравості,

емоційної насиченості матеріалу та способу його подання. Це означає, що креативне мислення в цьому віці не може розвиватися в умовах одноманітного, надто формалізованого навчання, яке не викликає емоційного інтересу й не підтримує внутрішньої активності учня. Водночас саме поступове становлення довільної уваги створює можливість для більш тривалого утримання творчого завдання, деталізації образу, послідовного продукування ідей і переходу від ситуативного фантазування до відносно організованого творчого пошуку. Тобто довільність поведінки не обмежує креативність дитини, а, навпаки, забезпечує їй психологічну стійкість, без якої її нестандартна думка часто залишається короткочасним імпульсом, не перетворюючись на продуктивний результат [77].

Іншим надзвичайно важливим новоутворенням молодшого шкільного віку є внутрішній план дій, тобто здатність виконувати певні операції подумки, попередньо моделювати перебіг дії, прогнозувати її наслідки, уявно комбінувати елементи ситуації та планувати послідовність власних кроків до практичної реалізації. Сформованість внутрішнього плану дій, як стверджує В. Іванова, «має безпосередній зв'язок із розвитком креативного мислення, адже будь-який творчий процес передбачає не тільки безпосереднє реагування на стимул, а й внутрішню роботу з образами, словами, ідеями, припущеннями, сценаріями та альтернативами» [31, с. 102]. Дитина, здатна мислити в уявному плані, отримує можливість варіювати декілька рішень, порівнювати їх між собою, пробувати різні смислові комбінації, змінювати послідовність дій, передбачати розвиток подій або уявляти альтернативний хід сюжету. Саме такі механізми становлять одну з психологічних основ креативного мислення молодших школярів.

У молодшому шкільному віці внутрішній план дій пов'язаний із розвитком мовлення та уяви, оскільки внутрішнє моделювання дитини значною мірою опосередковується словом, символом, образом і сюжетною конструкцією. Дитина вчиться подумки «програвати» ситуацію, утримувати в свідомості кілька її елементів, змінювати їхні співвідношення, добудовувати відсутні ланки та створювати можливі варіанти розвитку. Для творчої діяльності вказане має вирішальне значення, оскільки саме внутрішнє комбінування відкриває простір для нестандартного бачення проблеми й народження оригінальної ідеї. Якщо

відповідна здатність не підтримується відповідними формами навчальної роботи, мислення молодших школярів може залишатися переважно зовнішньо опосередкованим, ситуативним і менш продуктивним у творчому плані.

Значущою психологічною передумовою формування творчо-креативного мислення виступає рефлексія, яка в молодшому шкільному віці починає активно розвиватися як здатність аналізувати власні дії, осмислювати мотиви, оцінювати правильність чи помилковість виконаного, співвідносити результат зі способом його досягнення та бачити себе як суб'єкта навчальної діяльності. Саме «рефлексивний компонент надає мисленню більшої усвідомленості, а творчому пошуку – здатності до самокорекції, вдосконалення й переосмислення» [34, с. 26]. Дитина, в якій формується рефлексія, не тільки виконує певне завдання, а поступово починає усвідомлювати, як саме вона мислить, чому обирає ту чи іншу відповідь, які труднощі виникають і якими способами їх можна подолати. Для креативного мислення молодших школярів це особливо важливо, оскільки їх творчість потребує не тільки продукування нестандартних ідей, а й уміння оцінювати їх доречність, виразність, оригінальність і завершеність.

О. Кульчицька пише, що рефлексія у молодшому шкільному віці ще не є цілком сформованою й розвиненою, однак в цей період закладаються її основи, пов'язані з навчальною діяльністю, оцінюванням, зворотним зв'язком від учителя та поступовим опануванням критеріїв правильності й якості виконання завдання. Якщо педагогічне середовище школи зорієнтоване на зовнішній контроль і правильний результат, рефлексія може звужуватися до страху помилки або залежності від оцінки дорослого. Проте, «якщо ж дитина залучається до обговорення способів міркування, до вибору шляхів розв'язання, до порівняння варіантів і пояснення власної думки, її рефлексія набуває конструктивного характеру й стає важливою опорою творчого мислення» [44, с. 2]. Відтак для формування креативності важливе не будь-яке оцінювання, а таке, яке сприяє усвідомленню дитиною власного способу мислення.

Суттєву роль у формуванні креативного мислення молодших школярів відіграє розвиток пізнавальних процесів, насамперед уваги, пам'яті, уяви та мислення як такого. Увага в цьому віці зазнає істотної перебудови: мимовільна,

зумовлена яскравістю та безпосередньою привабливістю об'єкта, поступово доповнюється й частково витісняється довільною, яка вже спирається на поставлену мету та внутрішнє зусилля. Проте ця довільність ще нестійка, тому дитина потребує зовнішньої підтримки, чіткої організації матеріалу, його образної та емоційної насиченості [13]. Тому умови, сприятливі для розвитку креативного мислення, мають поєднувати інтелектуальну складність завдання з його доступністю, новизною та здатністю викликати внутрішній інтерес. Без цієї умови творча робота може швидко виснажувати увагу молодших школярів й перетворюватися на формальне виконання вимог учителя.

Слід враховувати, що пам'ять молодшого школяра також зазнає якісних змін. Якщо на попередньому віковому етапі переважала механічна й мимовільна пам'ять, то в процесі шкільного навчання дедалі більшого значення набуває логічне запам'ятовування, пов'язане з розумінням матеріалу, встановленням смислових зв'язків, групуванням, систематизацією та словесним оформленням засвоєного. Для креативного мислення молодших школярів така зміна має принципове значення, оскільки «творче опрацювання інформації можливе лише тоді, коли дитина не просто накопичує окремі враження, а вміє осмислювати їх, зіставляти, переносити в новий контекст і включати до інших смислових структур» [17, с. 141]. Важливо, що логічна пам'ять, доповнена образною насиченістю, створює підґрунтя для гнучкого комбінування досвіду, що є однією з важливих ознак креативного мислення молодших школярів.

Окремої уваги потребує уява, яка в молодшому шкільному віці зберігає високу інтенсивність і водночас набуває нових форм, поступово інтегруючись із навчальною діяльністю. Уява є одним із найближчих психологічних утворень до креативного мислення, оскільки саме вона забезпечує внутрішнє моделювання ситуацій, перетворення образів, побудову можливого, доповнення реального, створення нових сюжетних і смислових комбінацій. Дитина цього віку ще не втрачає природної схильності до фантазування, образної гри, персоніфікації, символічного переосмислення явищ, а тому саме цей період є сприятливим для педагогічного впливу, спрямованого на перехід від спонтанної уяви до більш організованого творчого мислення. Якщо освітній процес зберігає місце для

фантазії, варіативності, художнього домислу та асоціативної активності, то уява стає ресурсом формування креативності молодших школярів [89].

Разом із тим О. Савченко пропонує враховувати, що уява молодшого школяра не повинна розглядатися як автономний процес, відокремлений від мислення, мовлення й емоційної сфери. Зокрема, в пізнавальній діяльності вона функціонує у взаємозв'язку з ними: мовлення допомагає словесно оформити уявний образ, мислення – структурувати його, емоції – надають внутрішньої значущості, а пам'ять постачає матеріал для комбінування [76]. Тому розвиток креативного мислення не може бути успішним у разі розмежування цих процесів. Навпаки, продуктивними є педагогічні впливи, які спираються на їхню взаємодію, тобто поєднують мисленнєвий аналіз із фантазуванням, мовленнєвою творчістю, образним переосмисленням та емоційним переживанням.

Мислення молодших школярів у цілому перебуває на переході від наочно-образних форм до словесно-логічних, і саме ця перехідність становить одну з найважливіших психологічних передумов розвитку креативності. З одного боку, дитина ще значною мірою спирається на конкретний образ, сюжет, яскраву ситуацію, уявне перетворення предмета або персонажа; з іншого – вона вже активно опановує узагальнення, класифікацію, причинно-наслідкові зв'язки, елементи поняттєвого мислення, словесне обґрунтування відповіді. Така двоїстість створює унікальні можливості для розвитку креативного мислення, оскільки дає змогу поєднувати образність і логіку, фантазію й аналіз, інтуїтивне припущення та словесне пояснення. У цьому віці дитина може не тільки уявити альтернативний розвиток подій, а й поступово навчитися аргументувати, чому саме такий варіант є можливим, доречним або цікавим [61].

Важливою психологічною передумовою розвитку креативного мислення є також мовленнєвий розвиток молодшого школяра. Мовлення в цьому віці виконує не тільки комунікативну, а й інтелектуально-організуючу функцію: воно стає інструментом формулювання думки, позначення зв'язків, створення гіпотез, пояснення, аргументації, інструкції та внутрішнього планування. Чим багатшим є словниковий запас дитини, чим гнучкіше вона володіє мовленнєвими засобами, тим ширшими стають її можливості для творчого комбінування значень,

створення оригінальних висловлювань, інтерпретацій, метафоричних переносів і нестандартних словесних конструкцій. У контексті роботи з художнім текстом це має особливе значення, оскільки креативне мислення молодших школярів часто реалізується саме через слово – у формі творчого переказу, характеристики персонажа, побудови сюжету, власної версії подій чи інтерпретації образу [41].

Емоційна сфера молодшого школяра також має безпосередній стосунок до розвитку креативного мислення. У цьому віці дитина є достатньо емоційно вразливою, чутливою до ставлення дорослих, до оцінки вчителя, до реакції однолітків, до успіху або невдачі в навчальній діяльності. Така чутливість може як сприяти креативному розвитку, так і стримувати його. За умов емоційної підтримки, довіри, визнання права на власну думку та позитивного ставлення до нестандартних відповідей дитина почувається упевнено, охочіше висловлює припущення, легше долає страх помилки і виявляє більшу відкритість до творчого пошуку. Якщо ж освітнє середовище засноване на надмірній критиці, жорсткому порівнянні, знеціненні незвичних ідей, страху дати «неправильну» відповідь, креативне мислення молодших школярів може блокуватися, поступаючись конформності та орієнтації на зовнішнє схвалення [51].

Самооцінка молодшого школяра також перебуває в процесі активного становлення й значною мірою залежить від навчальних успіхів та оцінки значущих дорослих. В цей період дитина починає більш свідомо співвідносити себе з вимогами шкільного середовища, помічати власні досягнення й невдачі, формувати уявлення про свої інтелектуальні можливості та місце серед однолітків. Для розвитку креативного мислення також важливо, щоб самооцінка молодших школярів не формувалася виключно на основі правильності й швидкості виконання стандартних завдань. Якщо дитина отримує визнання лише за точне відтворення зразка, вона може уникати ризику, сумніватися у власних нестандартних ідеях і надавати перевагу безпечним, очікуваним відповідям. Натомість підтримка вчителем оригінальності, самостійності судження та творчої ініціативи сприяє формуванню у молодших школярів впевненості у власному творчо-інтелектуальному потенціалі [65].

Суттєву роль у психологічній готовності до креативного мислення молодших школярів відіграє мотиваційна сфера молодшого школяра, зокрема мотив досягнення успіху, який у цьому віці набуває особливої значущості. Дитина прагне бути успішною в очах учителя, батьків і однолітків, хоче здобути схвалення, визнання, високу оцінку, підтвердження своєї компетентності. Цей мотив може стати стимулом для творчого розвитку, якщо успіх у шкільному середовищі пов'язується не тільки з правильністю, а й з ініціативністю, допитливістю, самостійністю й нестандартністю мислення. Якщо ж успіх учнів тлумачиться вузько – як безпомилкове відтворення зразка, – мотивація досягнення може мати обмежувальний характер, змушуючи дитину уникати творчого ризику [34]. Тому для формування креативного мислення молодших школярів важливо, щоб сама система навчальної мотивації визнавала цінність пошуку, проби, варіативності та самостійного інтелектуального зусилля.

Слід враховувати й соціально-психологічні аспекти розвитку молодшого школяра, оскільки креативне мислення формується не в ізоляції, а в системі стосунків із дорослими та однолітками. У цей період змінюється позиція дитини в колективі, розвиваються навички співпраці, формується досвід колективного виконання завдань, з'являються більш стійкі дружні зв'язки, а комунікація поступово набуває не тільки ситуативного, а й особистісно значущого змісту. У груповій взаємодії дитина вчиться висловлювати власну думку, слухати іншого, співвідносити свою позицію з альтернативною, доповнювати чужу ідею, захищати власне бачення або змінювати його під впливом аргументів [55]. Усе це має велике значення для креативного мислення молодших школярів, оскільки творча інтелектуальна діяльність нерідко народжується саме в діалозі, у зіткненні різних точок зору, у смисловій взаємодії та співтворчості.

Водночас соціалізація молодшого школяра пов'язана і з певними ризиками для креативного розвитку. Бажання учня відповідати очікуванням учителя, не вирізнятися надто різко серед однолітків, уникати осуду або глузування може спонукати до більш конформної поведінки, до приглушення нестандартних ідей, до орієнтації на «безпечну» відповідь. Тому психологічною передумовою розвитку креативного мислення є не просто включення у колектив, а така форма

соціальної взаємодії, у якій індивідуальність не придушується груповим тиском, а, навпаки, підтримується й визнається цінною. У педагогічному плані це означає, що атмосфера співробітництва, взаємної поваги, толерантності до різних думок і позитивного ставлення до творчої ініціативи виступає важливою умовою креативного розвитку молодших школярів [71].

Особливу увагу Н. Сіранчук пропонує звернути на те, що в молодшому шкільному віці креативне мислення формується у зв'язку з емоційно-смісловим освоєнням світу. Дитина не просто розмірковує про явище, а переживає його, наділяє значенням, співвідносить із власним досвідом, персоналізує, символізує, охоплює у власну систему уявлень. Тому психологічними передумовами креативності є не тільки когнітивні операції молодших школярів в їх вузькому розумінні, а й здатність до співпереживання, емоційної децентрації, уявного входження в ситуацію або образ. Усе це особливо важливо в контексті роботи з художніми текстами, де творче мислення молодших школярів активізується через співпереживання персонажам, символічне осмислення подій твору, придумування невисловленого й інтерпретацію образів [79].

Констатуємо, що молодший шкільний вік створює сприятливе підґрунтя для формування креативного мислення, що зумовлено активним розвитком довільності психічних процесів, становленням внутрішнього плану дій і рефлексії, переходом мислення від наочно-образних форм до словесно-логічних, інтенсивним розвитком уяви, мовлення, логічної пам'яті, а також високою емоційною чутливістю й позитивною мотивацією дитини до навчальної діяльності. Водночас всі перелічені якості ще перебувають у стані становлення, а тому можуть як розвивати творчий потенціал, так і гальмувати його залежно від характеру педагогічного впливу, оцінювання, соціальної взаємодії й емоційного клімату освітнього середовища.

Отже, психологічні передумови формування креативного мислення молодших школярів доцільно розглядати як сукупність вікових особливостей і новоутворень, що забезпечують можливість переходу їх від ситуативного, імпульсивного та переважно репродуктивного способу дії до більш довільного, внутрішньо організованого, рефлексивного й продуктивного мислення. До таких

передумов належать навчальна діяльність як провідна, розвиток довільності психічних процесів, формування внутрішнього плану дій, становлення рефлексії, активний розвиток уваги, пам'яті, уяви, мовлення, мислення, емоційної сфери, самооцінки, мотивації досягнення та соціальної взаємодії. Опора на перелічені психологічні особливості молодших школярів дає змогу розробити методiku розвитку креативного мислення, зокрема засобами казки.

1.3. Можливості казок братів Грімм у формуванні креативного мислення дітей молодшого шкільного віку

У сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі літературна казка розглядається як доступний для дитячого сприймання жанр художньої словесності й одночасно як особливий культурний текст, у якому поєднуються образна насиченість, сюжетна динаміка, символічна багатозначність, емоційна напруга та значний потенціал для внутрішньої роботи дитячої свідомості. Тому в системі початкової освіти казка може виконувати не тільки виховну, мовленнєву чи читацьку функцію, а й виступати ефективним засобом розвитку креативного мислення, оскільки вона створює умови для фантазування, творчого переосмислення, варіативного трактування подій, побудови альтернативних сюжетів і творчого переосмислення художнього матеріалу.

Передусім С. Садовенко наголошує, що природа казки як художнього жанру є надзвичайно близькою до механізмів креативного мислення особистості. Так, казковий текст зазвичай функціонує у просторі умовності, символічності, фантастичної трансформації, зміщення меж між реальним і можливим, а це означає, що він відкриває дитині світ не лінійно заданих, однозначних значень, а багатовимірний простір потенційних смислів. На відміну від інформаційного або інструктивного тексту, казка не тільки повідомляє певний зміст, а формує образно-емоційне поле, всередині якого дитина може мислити варіативно, ставити різні запитання, будувати припущення, фантазувати, домислювати пропущене, переносити окремі елементи сюжету в інші ситуації й тим самим створювати власний інтерпретаційний продукт. Для молодшого школяра така

форма роботи є особливо продуктивною, оскільки їх мислення тісно пов'язане з образом, емоцією, сюжетом і мовленнєвим самовираженням [78].

Однією з найважливіших характеристик казок братів Грімм, що зумовлює їх розвивальну цінність, є образність. У цих текстах постійно повторюються образи, що мають велике культурне й психологічне значення: ліс як простір випробування і невідомості, дорога як символ вибору й руху, дім як місце захисту або втрати безпеки, чарівний предмет як знак прихованої можливості, випробування як умова дорослішання, перетворення як форма внутрішньої зміни [91]. Для школяра такі образи є опорами уявного мислення, вони спонукають до символічного переосмислення дійсності, що стимулює дитину бачити в тексті більше, ніж просто послідовність подій, а отже – активізує її здатність до багатоваріантного сприймання та творчого інтерпретування.

Важливу роль у розвитку креативного мислення дітей молодшого шкільного віку відіграє сюжетна структура казок братів Грімм, яка ґрунтується на динамічному розгортанні подій, наявності конфлікту, послідовності випробувань, різких поворотів, чарівних допоміжних сил, заборон, порушень, втрат, пошуків і винагород. Така структура створює надзвичайно сприятливі умови для розвитку прогностичного мислення, тобто здатності передбачати можливий розвиток подій, пропонувати різні варіанти продовження, змінювати послідовність епізодів або уявляти альтернативні сюжетні лінії. Коли дитина працює з таким матеріалом не репродуктивно, а творчо, вона мимоволі залучається до складної інтелектуальної діяльності: ставить питання про те, що станеться далі, чому герой діє саме так, що могло б відбутися за інших умов, як зміниться сенс казки, якщо змінити один елемент сюжету. Усе це безпосередньо пов'язане з формуванням креативного мислення дитини [69].

Особливий ресурс казок братів Грімм в контексті креативного мислення дітей молодшого шкільного віку полягає також у тому, що їх сюжети, попри певну композиційну впорядкованість, залишають великий простір для свободи інтерпретації. Один і той самий текст може бути сприйнятий як історія про моральний вибір, подолання страху, випробування доброти, винагороду людини за терпіння, перемогу кмітливості або становлення її внутрішньої сили. Для

молодшого школяра така не замикає в межах однієї «правильної» відповіді, а стимулює до власного переосмислення, словесного оформлення вражень, порівняння кількох точок зору та побудови особистого ставлення до тексту. Саме в такому смисловому русі – від твору до власної думки, від художнього образу до його інтерпретації, від події до гіпотези – і формується креативне мислення дітей молодшого шкільного віку як здатність продукувати нові, нестандартні, але внутрішньо вмотивовані інтелектуальні рішення [33].

У процесі формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку важливе значення має й емоційна насиченість казок братів Грімм. Їх тексти часто будуються на сильних переживаннях – страху, надії, самотності, довірі, вдячності, тривозі, радості, очікуванні, захопленні, втраті, полегшенні, – а це забезпечує не тільки читацьку зацікавленість, а й глибоке емоційне включення дитини у зміст художнього твору. Емоційне переживання дитини, у свою чергу, підсилює процеси уяви й мислення, робить сприймання більш інтенсивним, а інтерпретацію – більш особистісно значущою. Молодший школяр, який емоційно проживає казкову ситуацію, значно активніше охоплюється в процес творчого переосмислення, починає внутрішньо співвідносити події твору зі своїми уявленнями про добро і зло, сміливість і слабкість, справедливість і винагороду, а відтак – не тільки читає, а й творчо осмислює текст [72].

М. Фролова підкреслює, що емоційне співпереживання героям казок братів Грімм сприяє розвитку не тільки уяви й моральної чутливості, а й такої важливої складової креативного мислення, як здатність до децентрації, тобто вміння вийти за межі власної безпосередньої позиції й побачити ситуацію з іншого погляду. Коли дитина намагається зрозуміти, чому персонаж з'явився, обрав саме такий шлях, довірився певному помічникові або порушив заборону, вона фактично здійснює складну мисленнєву операцію – зміни перспективи [76]. Така здатність є надзвичайно важливою для розвитку креативного мислення дітей молодшого шкільного віку, адже передбачає бачення альтернатив, розширення меж звичного сприйняття та вихід за межі першої, найбільш очевидної інтерпретації.

Казки братів Грімм мають значний потенціал і для розвитку асоціативності як однієї з важливих ознак креативного мислення. Казкові художні образи є

яскравими, часто парадоксальними, символічно навантаженими, такими, що легко викликають у дитини ланцюг уявних паралелей, порівнянь, переносів і нестандартних поєднань. Наприклад, «чарівний ліс у казці може асоціюватися з невідомим, вибором, випробуванням, самотністю або свободою; тварина-помічник – із прихованою мудрістю, несподіваною підтримкою, вірністю чи перевтіленням; замок – із недосяжністю, таємницею, заборонаю, мрією» [91, с. 70]. Усе це відкриває широкий простір для творчих завдань, побудованих на асоціюванні, символічному тлумаченні, добудові образу, створенні власних порівнянь і метафор. Відповідно, казковий матеріал дає можливість не тільки розвивати фантазію, а й цілеспрямовано формувати складніші механізми креативного мислення дітей молодшого шкільного віку.

Однією з важливих можливостей використання казок братів Грімм у формуванні креативного мислення є стимулювання здатності до творення сюжету. Молодший школяр, працюючи з казковим текстом, може вчитися придумувати інші початки й фінали, уявляти нові зустрічі героя, змінювати одну з умов сюжету, вводити нового персонажа, переносити події в інший простір або час, поєднувати мотиви кількох казок у нову історію. Такі види роботи є надзвичайно цінними, оскільки вони тренують не тільки фантазію, а й уміння утримувати сюжетну логіку, співвідносити новий елемент із загальною композицією, передбачати його наслідки, тобто поєднувати дивергентність із елементами структурованого мислення [85]. У цьому сенсі літературна казка стає не так матеріалом для переказу, як своєрідною матрицею творчого моделювання, в межах якої дитина вчиться бути співтворцем художнього світу.

Особливу увагу варто звернути на те, що казки братів Грімм сприяють формуванню креативного мислення учнів не тільки через сюжет, а й через специфіку художньої мови. Повтори, ритмізовані формули, стилістичні паралелі, контрастність висловів, яскрава образність і компактність діалогу створюють умови для розвитку мовленнєвої креативності, яка є важливим структурним компонентом загального креативного мислення молодшого школяра. Працюючи з такими текстами, діти можуть добирати власні епітети до образів, створювати розгорнуті характеристики персонажів, писати уявні листи від імені героїв,

складати внутрішні монологи, вводити нові діалоги між персонажами, перетворювати прозовий текст на театральну сцену або словесно відтворювати атмосферу чарівного простору. Завдяки цьому художнє слово стає не об'єктом пасивного засвоєння, а інструментом творчого конструювання, що стимулює оригінальність, образність і варіативність мислення молодших школярів.

Водночас психопоетичний потенціал казок братів Грімм виявляється і в тому, що вони природно активізують рефлексивні механізми дитячої свідомості. Молодший школяр, який взаємодіє з казковим текстом не репродуктивно, а інтерпретаційно, неминуче починає ставити запитання про причини вчинків, моральну природу вибору, наслідки довіри чи легковажності, справедливості покарання, цінність допомоги, зв'язок між зовнішнім випробуванням і внутрішнім зростанням персонажа. У такому процесі дитина не тільки створює нові варіанти розвитку сюжету, а й співвідносить події казки з власним життєвим досвідом, почуттями, уявленнями про добро і зло, сміливість, відповідальність, справедливість, дружбу, підступність, милосердя. Саме така внутрішня робота надає креативному мисленню учнів особистісної глибини, оскільки новизна ідеї починає поєднуватися зі ставленням дитини до художнього матеріалу [66].

Важливим напрямом формування креативного мислення учнів на основі казок братів Грімм є розвиток умінь до трансформації образу. Молодші школярі можуть не тільки описувати персонажів, а й переосмислювати їх, порівнювати між собою, змінювати акценти в їхній характеристиці, уявляти приховані мотиви поведінки, бачити суперечливість, нетотожність зовнішнього й внутрішнього. Зокрема, навіть традиційно позитивний або негативний герой може бути осмислений дитиною по-новому, якщо педагогічна робота спрямовується не на механічне відтворення готових оцінок, а на поглиблене вживання в художню ситуацію, постановку проблемних запитань, зіставлення вчинків, мотивів і наслідків [50]. Так, образ мачухи в «Білосніжці» або відьми у казці «Гензель і Гретель» може бути предметом не тільки морального осуду, а й аналізу того, як у казковому тексті художньо конструюється зло, які його ознаки, чому воно маскується, через які символічні деталі воно виявляє себе. Така робота привчає

дитину мислити нелінійно, помічати внутрішню складність образу та виробляти здатність до нестандартного інтерпретаційного бачення.

На прикладі казки «Червона Шапочка» [32] також можна простежити значні можливості для розвитку креативного мислення молодших школярів. У цьому тексті виразно поєднуються мотив дороги, заборони, порушення, маскуванню небезпеки та необхідності розпізнання прихованої загрози. Для дитини молодшого шкільного віку така сюжетна ситуація створює широке поле для прогностичної та варіативної мисленнєвої діяльності, адже учень може міркувати, що стало причиною довірливості героїні, як можна було уникнути небезпеки, якими могли б бути інші варіанти поведінки персонажів, як би змінився зміст твору, якби Червона Шапочка не порушила настанов матері. Крім того, ця казка відкриває можливості для смислової роботи з образом вовка як уособлення підступності, дволикості, імітації доброзичливості, що, у свою чергу, розвиває здатність дитини помічати приховані смисли, аналізувати підтекст і створювати власні морально-психологічні інтерпретації образу.

Продуктивною у формуванні креативного мислення дітей молодшого шкільного віку є казка «Бременські музиканти» [32], яка, на відміну від багатьох драматичних або випробувальних сюжетів братів Грімм, має виразну динаміку колективної взаємодії, винахідливості, співпраці та нестандартного розв'язання проблеми. Осел, собака, кіт і півень, які зазнали відкинення, не тільки знаходять одне одного, а й створюють нову форму спільної дії, що дає їм змогу подолати перешкоди. Для молодшого школяра ця казка особливо цінна тим, що вона стимулює розуміння творчості як процесу комбінування різних ресурсів, як здатності побачити потенціал у поєднанні непоєднуваного, як уміння знайти нестандартний вихід у складній ситуації. Робота з казкою дає змогу моделювати нові варіанти командної дії, створювати альтернативні способи перелякати розбійників, добудовувати подальшу долю персонажів або вигадувати нові пригоди героїв, що безпосередньо активізує гнучкість, оригінальність мислення.

Суттєвий розвивальний потенціал має і казка «Пані Метелиця» [32], у якій художньо втілено мотив переходу з буденного простору в чарівний, мотив випробування працею, слухняністю, уважністю до світу й закономірного

винагородження або покарання. Для молодшого школяра ця казка є важливою не тільки з погляду морального змісту, а й як матеріал для розвитку здатності до символічного осмислення дії. Колодязь, інший світ, яблуня, піч, золото, смола – усі ці елементи мають очевидний образний заряд і можуть бути включені в систему творчих завдань на асоціативне мислення, візуалізацію, словесне перетворення та інтерпретацію. Дитина може не тільки пояснювати, чому одна героїня отримує винагороду, а інша – покарання, а й моделювати інші варіанти поведінки персонажів, змінювати одну з умов сюжету, придумувати новий символічний предмет або уявляти продовження історії після завершення казки.

Особливої уваги в контексті засобом розвитку креативного мислення дитини заслуговують казки братів Грімм, які ввійшли до збірки «Kinder und Hausmärchen» [32] і стали одним із найвпливовіших явищ у світовій історії фольклору та дитячого читання. Збірка почала виходити у 1812–1815 роках, згодом неодноразово доповнювалася й редагувалася, а самі брати Грімм вважаються не тільки упорядниками казкової спадщини, а й засновниками модерного фольклористичного підходу до народної оповіді. Звернення до постатей Якоба та Вільгельма Грімм є важливим не тільки з історико-літературного, а й з методологічного погляду, оскільки біографічні обставини їх діяльності допомагають точніше зрозуміти характер художнього матеріалу, який сьогодні використовується в освітньому процесі.

Так, Якоб Людвіг Карл Грімм народився 1785 р., а Вільгельм Карл Грімм – 1786 р. в Ганау; брати здобули юридичну освіту в Марбурзькому університеті, однак згодом присвятили себе філології, германістиці, міфології, історії мови, збиранню народної словесності. Відомо, що наукова діяльність не обмежувалася казками, вони були визначними мовознавцями, фольклористами, працювали в Касселі, згодом у Геттінгені, а пізніше в Берліні; Якоб залишився неодруженим, тоді як Вільгельм одружився з Доротеєю Вільд. Така біографія братів Грімм засвідчує, що казки не є випадковим зібранням розважальних історій, а постають результатом цілеспрямованої праці над збереженням і літературною фіксацією народної уяви, культурної пам'яті та символічних моделей досвіду [91].

Важливо враховувати, що казки братів Грімм мають не тільки культурно-історичну, а й виразну психолого-поетичну цінність. Їх художня тканина побудована таким чином, що дитина входить у текст не як пасивний споживач готового змісту, а як співучасник смислового розгортання подій, оскільки казковий світ у цих творах завжди перевищує буквальний рівень оповіді. У казках діють архетипні образи, мотиви заборони й випробування, ситуації втрати, пошуку, зустрічі з невідомим, морального вибору, винагороди або перетворення, які не просто розгортають сюжет, а активізують уяву, емоційне співпереживання, внутрішнє моделювання ситуації, асоціативні зв'язки та здатність дитини бачити подію одночасно в кількох смислових площинах. Тому «казки братів Грімм можна розглядати як особливий матеріал для формування креативного мислення молодших школярів, оскільки вони поєднують сюжетну конкретність із символічною відкритістю та дають змогу переходити від читання літературного твору до його творчої інтерпретації» [33, с. 31].

Психопоетичний потенціал казок братів Грімм трактуємо як сукупність їх специфічних художніх властивостей, завдяки яким у дитини активізуються пізнавальні, емоційні, уявні та смислотворчі процеси. Йдеться насамперед про образно-символічну насиченість, емоційну виразність, композиційну напругу, повторюваність мотивів, сюжетну відкритість до варіацій, наявність чудесного елемента, контрастність персонажів і психологічну місткість конфлікту. Для молодшого школяра така структура тексту є особливо продуктивною, адже на цьому віковому етапі мислення значною мірою пов'язане з образом, сюжетом, емоційним включенням і словесним фантазуванням. Відповідно, «літературна казка не просто повідомляє історію, а створює особливий простір потенційно можливого, де дитина вчиться уявляти інший розвиток подій, інтерпретувати символічні деталі, співвідносити поведінку персонажів із власним досвідом і продукувати нові смислові конструкції» [2, с. 45].

Однією з найбільш показових у плані розвитку креативного мислення молодших школярів є казка братів Грімм «Гензель і Гретель» [32], у якій брат і сестра, покинуті в лісі через голод, потрапляють до пряникового будиночка відьми, яка намагається їх знищити, однак зрештою Гретель перехитрила її та

врятувала себе і брата. Сюжетна канва цієї казки створює надзвичайно широке поле для творчої роботи молодшого школяра: ліс як простір небезпеки й невідомості, будиночок як поєднання спокуси та загрози, відьма як уособлення прихованої ворожості, а Гретель як персонаж, що в критичний момент виявляє кмітливість, сміливість і здатність до нестандартного рішення. Як стверджує О. Коваленко, робота з казкою може «стимулювати розвиток прогностичного мислення, коли дитина пропонує власні версії того, як могли б діяти герої; асоціативного мислення, коли ліс, хлібні крихти чи вогонь осмислюються символічно; а також творення сюжету, коли учні складають альтернативний фінал, моделюють інший спосіб порятунку або створюють нову сцену після повернення дітей додому» [35, с. 16].

Не менш значущою розвитку креативного мислення молодших школярів є казка братів Грімм «Рапунцель» [32], у центрі якої – образ дівчини, замкненої у вежі, та принца, який потрапляє до неї, піднімаючись по її довгому волоссю. Уже сам цей образний комплекс – вежа, ізоляція, висота, волосся як шлях, заборона на вільний вихід у світ – є стимулом для символічного та асоціативного мислення. Для молодшого школяра «Рапунцель» відкриває широкі можливості уявного моделювання, оскільки дитина може не тільки відтворювати події, а й домислювати внутрішній світ героїні, пропонувати інші шляхи її звільнення, інтерпретувати вежу як метафору обмеження, а довге волосся – як символ зв'язку між замкненим і відкритим простором. Саме в роботі з такою казкою ефективно розвивається здатність до смислової трансформації образу, адже один і той самий елемент сюжету може бути переосмислений у різних напрямках: як знак самотності, випробування, очікування, надії або прихованої сили.

Продуктивним у контексті формування креативного мислення розвитку креативного мислення молодших школярів є казка братів Грімм «Попелюшка» [32], сюжетна модель якої побудована на приниженні героїні, її випробуванні, допомозі чарівної сили та подальшій зміні долі. Хоча ця казка широко відома в багатьох культурних варіантах, у традиції братів Грімм вона зберігає сильний потенціал для осмислення внутрішньої трансформації персонажа, напруження між зовнішнім і внутрішнім, видимим і прихованим, приниженням і визнанням.

У педагогічному аспекті робота з казкою «Попелюшка» може стимулювати розвиток рефлексивного та варіативного мислення учнів, оскільки їм можна пропонувати змінити перспективу оповіді, переказати події від імені мачухи, сестер, принца чи героїні, змодельовати інший вибір персонажів, обґрунтувати, які внутрішні якості дали змогу Попелюшці подолати випробування. У таких видах діяльності дитина входить у складний процес творчого конструювання, що безпосередньо сприяє формуванню у неї креативного мислення.

Окремої уваги в контексті розвитку креативного мислення молодших школярів заслуговує казка братів Грімм «Румпельштільцхен» [32], де таємничий чоловічок пряде солону в золото для дочки мірошника в обмін на її майбутню дитину, а потім дає змогу їй урятуватися лише за умови, що вона відгадає його ім'я. Цей сюжет особливо цінний для розвитку креативного мислення, оскільки в його центрі перебуває не тільки чарівний елемент, а й інтелектуальна задача, пов'язана з пошуком прихованого знання, відкладеним рішенням, напруженим очікуванням і силою слова. Для школяра казка може стати основою для вправ на висування гіпотез, побудову припущень, створення асоціативних рядів, роботу з іменем як носієм смислу, а також для творчого моделювання ситуацій, у яких проблему потрібно розв'язати не силою, а кмітливістю. На прикладі цієї казки добре видно, що твори братів Грімм розвивають уяву, винахідливість, гнучкість, здатність учнів працювати з прихованими смислами.

Для формування креативного мислення молодших школярів перспективна казка братів Грімм «Білосніжка» [32], сюжет якої вибудовується навколо конфлікту між красою, задрістю, смертельною загрозою, лісовим прихистком і відновленням життя. У популярному викладі сюжету Білосніжка рятується в лісі, знаходить дім у семи гномів, а згодом стає жертвою отруєного яблука, поки не повертається до життя. Для молодшого школяра казка надзвичайно містка в образному й інтерпретаційному сенсі, оскільки в ній поєднуються мотиви дзеркала, маскуванню, прихованої небезпеки, сну, очікування та повернення. На її основі можна організовувати творчі завдання на символічне тлумачення предметів, створення альтернативних діалогів, зміну композиції, моделювання іншої поведінки персонажів або реконструювання подій із погляду одного з

гнонів. Такі форми роботи стимулюють децентрацію, співпереживання, асоціативність і здатність школярів до творчого переосмислення сюжету.

Аналіз казок братів Грімм дає підстави стверджувати, що їх потенціал у формуванні креативного мислення пов'язаний не так з окремими зовнішніми ефектами чарівності, як з психологічними механізмами, які запускають внутрішню роботу дитячої свідомості. По-перше, казки розвивають уяву дітей, оскільки спонукають до внутрішнього моделювання подій, образів, просторів і можливих продовжень. По-друге, стимулюють асоціативність і символічне мислення учнів, тому що казкові предмети, персонажі й ситуації не замикаються на буквальному рівні значення. По-третє, активізують їх наочно-образне мислення, адже дитина не просто сприймає сюжет твору, а проживає його, співвідносить із власним досвідом, моральними уявленнями й особистісними переживаннями. По-четверте, створюють сприятливі умови для розвитку у молодших школярів варіативності, гнучкості та оригінальності мислення, даючи їм змогу природно переходити від читання до переказу, від переказу – до інтерпретації, а від інтерпретації – до творення нового продукту [2].

Важливо й те, що казки братів Грімм дають змогу поєднати дивергентний і конвергентний аспекти мислення, що є особливо цінним для молодшого шкільного віку. Зокрема, дивергентний компонент креативного мислення учнів реалізується в ситуаціях, коли дитина продукує кілька варіантів продовження сюжету, висуває оригінальні припущення, створює власні асоціації, придумує нові характеристики персонажів або альтернативні рішення проблеми. Конвергентний аспект креативного мислення молодших школярів виявляється тоді, коли потрібно обрати найбільш переконливий варіант, узгодити його з логікою художнього світу, пояснити доцільність своєї інтерпретації, а також побудувати зв'язний творчий текст. Саме завдяки такому поєднанню казка братів Грімм стає не тільки джерелом емоційного враження, а й матеріалом для складної інтелектуальної діяльності учнів, у межах якої їх креативність поєднується з осмисленістю, структурністю та рефлексивністю [15].

Крім того, казки братів Грімм мають вагомий потенціал для розвитку мовленнєвої креативності молодших школярів, яка є важливою складовою їх

креативного мислення. Робота з текстами сприяє збагаченню словникового запасу, розвитку образного мовлення, умінню добирати епітети, порівняння, метафоричні характеристики, складати діалоги, внутрішні монологи, листи від імені персонажів, описи чарівних предметів або місць дії. Усе це вдосконалює мовленнєві навички й безпосередньо активізує творче мислення здобувачів, оскільки кожне словесне розгортання образу вимагає від них уявного домислу, смислового вибору та індивідуалізації висловлювання [66]. Тому казки братів Грімм доцільно розглядати як особливо сприятливий матеріал для інтеграції читацької, мовленнєвої та креативної діяльності учнів в початковій школі.

Казки братів Грімм також є продуктивним засобом розвитку здатності до децентрації як важливої психологічної умови креативного мислення молодших школярів. Переказ подій від імені іншого персонажа, спроба пояснити поведінку героя з несподіваної позиції, уявлення епізоду очима другорядного учасника сюжету, реконструкція мовчазних або прихованих моментів оповіді – усе це сприяє виходу дитини за межі єдиної точки зору. Наприклад, учень може спробувати описати події казки «Рапунцель» [32] з погляду чаклунки, осмислити історію «Білосніжки» очима одного з гномів, уявити, що відчував півень у «Бременських музикантах» або як міг мислити батько з казки «Гензель і Гретель». Такі завдання стимулюють не тільки емпатію, а й здатність молодших школярів до різнопланового переосмислення ситуації, що пов'язане з формуванням у них гнучкості та оригінальності мислення.

Отже, можливості казок братів Грімм у формуванні креативного мислення дітей молодшого шкільного віку зумовлені як загальною природою казки як художнього жанру, так і специфікою їх авторського доробку, що поєднує образність, емоційну насиченість, символічну відкритість, сюжетну динаміку та інтелектуальну місткість. Казки братів Грімм є результатом фольклористичного й філологічного осмислення народної традиції, а тому становлять цінний матеріал не тільки для літературного читання, а й для розвитку креативного мислення молодших школярів. Вони мають значний психопоетичний потенціал, що виявляється у здатності стимулювати уяву учнів, асоціативність мислення,

децентрацію, емоційне співпереживання та трансформацію образів, й можуть розглядатися як ефективний засіб формування креативного мислення.

Висновки до розділу 1

1. Креативне мислення особистості є складним психологічним феноменом, який формується на перетині двох змістових площин – мислення як вищого пізнавального процесу та креативності як здатності особистості до новизни, гнучкості, оригінальності й продуктивного перетворення досвіду. Креативність доцільно трактувати як внутрішній потенціал особистості, тоді як творчість постає як процес і форма його реалізації в діяльності та її продуктах. Креативне мислення визначено як інтегрований вид мисленнєвої діяльності особистості, що виявляється у її здатності продукувати оригінальні, варіативні, нестандартні й змістовно доцільні ідеї, знаходити нові способи розв'язання проблемних ситуацій, творчо переосмислювати наявний досвід, створювати нові конструкції.

2. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для формування креативного мислення, коли відбувається перебудова психічної сфери дитини, пов'язана зі зміною провідної діяльності, становленням довірливості психічних процесів, розвитком внутрішнього плану дій, рефлексії, уяви, мовлення, логічної пам'яті та переходом від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Встановлено, що навчальна діяльність як провідна створює умови для розвитку самоконтролю, відповідальності, цілеспрямованості та здатності до усвідомленої інтелектуальної активності. Водночас емоційна чутливість, самооцінка, мотив досягнення успіху та характер соціальної взаємодії можуть як стимулювати, так і стримувати творчий розвиток молодших школярів.

3. Казки братів Грімм мають значний потенціал у формуванні креативного мислення дітей молодшого шкільного віку, оскільки поєднують образність, емоційну насиченість, символічну багатозначність, сюжетну динаміку та відкритість в інтерпретації, активізуючи уяву, асоціативність, варіативність, рефлексивність і мовленнєву творчість дитини. З'ясовано, що життєвий шлях братів Грімм, фольклористична, мовознавча діяльність зумовили не тільки

історичну цінність їх казкової творчості, а дала змогу забезпечити її значний психопоетичний потенціал, що виявляється у здатності стимулювати творення сюжетів, символічне тлумачення, зміну перспективи, прогностичне мислення, емоційне співпереживання та смислову трансформацію образів. Казки братів Грімм розглянуто як ефективний засіб переходу учнів від репродуктивного сприймання художнього тексту до його творчого й значущого освоєння.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОПОЕТИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ КАЗОК БРАТІВ ГРІММ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Педагогічні умови використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів

У сучасній педагогічній науці проблема ефективності освітнього процесу осмислюється не тільки через зміст навчального матеріалу або сукупність методичних прийомів, а й через обставини, за яких певний педагогічний вплив набуває реальної розвивальної сили та забезпечує досягнення очікуваного результату. Особливої ваги це положення набуває в контексті формування та розвитку креативного мислення молодших школярів. Тому в межах дослідження психопоетичного потенціалу казок братів Грімм одним із центральних постає питання про педагогічні умови, за яких зазначений матеріал може бути використаний як засіб розвитку гнучкості, оригінальності, асоціативності, варіативності та творчої активності молодших школярів.

У науковій літературі поняття «педагогічні умови» трактується широко, що пояснюється його міждисциплінарним характером і функціонуванням у різних площинах педагогічного знання – дидактичній, виховній, методичній, управлінській, технологічній. У загальному значенні умова розуміється як сукупність обставин, факторів або передумов, від яких залежить виникнення, перебіг чи результат певного процесу. У педагогіці це поняття набуває більш конкретизованого змісту й пов'язується з тими «спеціально створеними або врахованими характеристиками освітнього середовища, організації навчання, змісту, форм, методів, взаємодії та педагогічного супроводу, які сприяють досягненню певної освітньої мети» [20, с. 327].

Один із поширених підходів до розуміння педагогічних умов ґрунтується на їх тлумаченні як сукупності зовнішніх і внутрішніх факторів освітнього процесу, що прямо або опосередковано впливають на його ефективність.

В. Пабат акцентує увагу на тому, що «педагогічні умови охоплюють не тільки матеріально-організаційні аспекти, а й зміст навчального матеріалу, особливості педагогічної взаємодії, мотивувальне середовище, вікові характеристики учнів, психологічний клімат, характер пізнавальних завдань і ступінь активності суб'єктів навчання» [67, с. 107]. Така позиція дає змогу розглядати використання казок братів Грімм в широкому контексті взаємопов'язаних обставин, серед яких значущими є і добір текстів, і способи їх інтерпретації, і психологічна готовність дитини до творчої діяльності, і стиль педагогічного керівництва.

Інший підхід пов'язує педагогічні умови насамперед із цілеспрямованим конструюванням такого освітнього середовища, у якому певний процес розвитку особистості набуває оптимального перебігу. У цьому випадку акцент зміщується з опису наявних обставин на їх спеціальну педагогічну організацію, тобто педагогічні умови розглядаються як результат свідомого добору, поєднання й упорядкування змістових, методичних, психологічних та організаційних компонентів навчання. В такому розумінні, як пише Ю. Руденко, категорія педагогічних умов є продуктивною для методики початкової освіти, оскільки дає змогу перейти від загальних декларацій про потребу розвитку креативного мислення до конкретного визначення того, якими мають бути зміст роботи з казкою, характер навчальних завдань, принципи взаємодії вчителя з учнями, форми творчої активності та способи підтримки дитячої інтерпретації [75].

У межах особистісно зорієнтованого підходу педагогічні умови вивчають передусім як характеристики освітнього процесу, які забезпечують розвиток суб'єктності дитини, врахування її індивідуального досвіду, внутрішніх потреб, емоційних станів, пізнавальних інтересів і можливостей самовираження. Йдеться не просто про «сприятливу атмосферу» в загальному значенні, а про «цілеспрямовану педагогічну підтримку, що допомагає учневі відчувати себе активним співучасником освітнього процесу, а не пасивним виконавцем зовнішніх вимог» [58, с. 357]. При цьому доведено, що творча інтелектуальна активність не може повноцінно розвиватися в умовах страху помилки, надмірної регламентації чи орієнтації виключно на правильну відповідь. Відповідно, педагогічні умови використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм

для розвитку креативного мислення учнів молодшого шкільного віку мають передбачати простір для індивідуального смислотворення, варіативності думки, емоційного включення та особистісно значущого переживання тексту.

У дидактико-методичному підході педагогічні умови пов'язують з «оптимальним поєднанням змісту, форм, методів і засобів навчання учнів, які забезпечують досягнення конкретної освітньої мети» [63, с. 92]. З цієї позиції педагогічні умови постають як спеціально дібраний комплекс методичних рішень, спрямованих на інтенсифікацію пізнавальної діяльності учнів, активізацію їх мислення, підвищення мотивації та створення можливостей для засвоєння знань у продуктивний спосіб. Така позиція дає змогу розглядати казки братів Грімм як методично організований засіб формування креативного мислення учнів, який має реалізовуватися через систему проблемно-пошукових, асоціативних, інтерпретаційних, творчо-мовленнєвих і рефлексивних завдань.

Окрему дослідницьку позицію становить підхід Ю. Чапюк до тлумачення педагогічних умов, у межах якого вони розглядаються як такі ознаки освітнього процесу, що узгоджуються з віковими та індивідуально-психологічними особливостями дітей і тому забезпечують найбільш сприятливі передумови для розвитку у них певних психічних якостей або здібностей [88]. У такому баченні ефективність педагогічних умов залежить від того, наскільки вони відповідають розвитку дитини, враховують її пізнавальні можливості, емпатійність, потребу в образності, діалогічності, підтримці, зовнішньому стимулюванні та поступовому переході від наочно-образного до словесно-творчого опрацювання матеріалу.

Узагальнюючи, стверджуємо, що педагогічні умови не слід зводити ані до сукупності зовнішніх обставин, ані лише до набору методичних прийомів, ані тільки до психологічно комфортної атмосфери. У реальному освітньому процесі вони постають як система спеціально організованих змістових, методичних, психологічних і комунікативних чинників, що забезпечують оптимальний перебіг розвитку особистості. Відповідно, у контексті нашого дослідження педагогічні умови використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм доцільно визначати як спеціально створену й науково обґрунтовану сукупність організаційних, змістових, методичних і психолого-педагогічних обставин, за

яких робота з казковим текстом забезпечує активізацію уваги, емоційного співпереживання, інтерпретаційної діяльності, варіативного мислення, мовленнєвої творчості та рефлексії молодших школярів, сприяючи тим самим цілеспрямованому формуванню їх креативного мислення.

Першою педагогічною умовою використання психопоетичного потенціалу казок братів Грім у формуванні креативного мислення молодших школярів визначаємо створення креативного освітнього середовища, у межах якого вони матимуть можливість вільно висловлювати власні судження, інтерпретації, асоціації та творчі припущення без страху помилки, осуду чи нав'язування єдино правильної відповіді. Значущість умови зумовлена тим, що креативне мислення не формується в атмосфері надмірної регламентації, коли дитина орієнтується винятково на схвалення вчителя, намагається вгадати «правильну» відповідь і уникає будь-якого інтелектуального ризику. Натомість розвиток оригінальності, гнучкості й варіативності мислення потребує такого педагогічного простору, у якому учень переживає власну думку як цінну, а процес пошуку – як природну й значущу форму пізнавальної активності. Саме в такому середовищі дитина отримує можливість не тільки реагувати на зміст тексту, а й вибудовувати з ним особистісний, емоційно насичений та інтерпретаційно відкритий діалог.

Креативне освітнє середовище передбачає насамперед зміну самої логіки взаємодії вчителя й учня. Якщо в традиційній моделі педагогічного спілкування вчитель виступає носієм завершеного знання, а учень – виконавцем інструкції, то в умовах, орієнтованих на розвиток креативного мислення, учитель має виконувати функцію організатора творчого пошуку, співрозмовника, модератора інтерпретаційного процесу та джерела підтримки. У цьому разі значення набуває не тільки зміст завдання, а й спосіб реагування педагога на дитячу відповідь: важливо не знецінювати незвичне припущення, не переривати асоціативний пошук, не поспішати з оцінюванням, а сприяти подальшому розгортанню думки, уточненню смислу, словесному оформленню індивідуального бачення [87].

Для молодших школярів така атмосфера є особливо важливою з огляду на підвищену емоційну чутливість до оцінки дорослого. На цьому віковому етапі навіть незначне осудливе зауваження або різке виправлення може не тільки

знизити активність конкретної дитини, а й сформувавши загальну установку на уникнення нестандартних відповідей. Тому креативне освітнє середовище повинно бути безпечним, доброзичливим і відкритим до багатоваріантності. У такому середовищі помилка не сприймається як свідчення неспроможності, а розглядається як природний етап мисленнєвого пошуку, як можливість для нового смислового повороту, як підстава для уточнення, доповнення, зіставлення або творчого переосмислення вже висловленої думки [67].

Слід враховувати, що важливим є формування в дітей установки на цінність індивідуальної інтерпретації. Під час роботи з казкою школяр має усвідомлювати, що художній текст не зводиться до одного правильного тлумачення, а допускає різні способи прочитання, якщо вони внутрішньо вмотивовані, емоційно переконливі й пов'язані зі змістом твору. Вказане особливо значуще у роботі з казками братів Грім, де символічна насиченість, образна багатозначність і сюжетна відкритість природно спонукають молодших школярів до творчого переосмислення. Педагог має не тільки дозволяти множинність відповідей, а й спеціально підкреслювати цінність різних точок зору, пропонувати їх зіставлення, заохочувати до розширення інтерпретації [82].

Реалізація аналізованої педагогічної умови на практиці може відбуватися через спеціальні форми роботи, які стимулюють невимушене продукування ідей. Наприклад, під час опрацювання казки «Гензель і Гретель» учитель може запропонувати дітям висловити власні асоціації до образу лісу, не обмежуючи їх наперед заданими смисловими рамками: для одних це може бути простір небезпеки, для інших – місце випробування, самотності, пригоди або навіть свободи. У роботі з казкою «Рапунцель» можна організувати обговорення навколо образу вежі, пропонуючи дітям визначити, що вона може символізувати: захист, самотність, заборону, відокремленість, очікування чи внутрішнє дорослішання. У казці «Білосніжка» креативне середовище підтримується через можливість вільно висловлювати думки щодо дзеркала як образу правди, самолюбства, страху втрати краси або бажання контролю.

Ефективною формою розвитку креативного мислення молодших школярів є також використання так званих «відкритих реплік» учителя, які не звужують, а

розширюють мислення дітей. Замість запитання «Що хотів сказати автор?» доцільніше вживати формулювання «Які думки у вас виникли?», «Як інакше можна це зрозуміти?», «Що вас здивувало?», «Який образ вам запам'ятався найбільше і чому?», «Як ви гадаєте, що герой відчував насправді?». У такому форматі дитина не боїться висловити припущення, бо не опиняється перед жорсткою перевіркою на правильність. Це особливо важливо під час первинного входження молодших школярів в казковий текст, коли ще не потрібно вимагати завершеного висновку, а, навпаки, слід створити простір для емоційно-образного резонансу та асоціативного розгортання думки [61].

Важливо, щоб креативне освітнє середовище підтримувалося і на рівні взаємодії учнів. Діти повинні мати змогу обмінюватися версіями, доповнювати одна одну, сперечатися без конфлікту, переосмислювати власну думку після почутої альтернативної позиції. При цьому продуктивними постають малі групи, колективне обговорення, робота в парах, коло ідей, спільне придумування продовження сюжету чи колективне створення «карти образів» казки. Наприклад, у процесі роботи з «Бременськими музикантами» учні можуть разом моделювати, які ще тварини могли б приєднатися до героїв і як це змінило б сюжет; у «Червоній Шапочці» – можна обговорювати різні способи уникнення небезпеки; у «Пані Метелиці» – колективно добудовувати інший варіант розвитку подій, якби лінива дівчина змінила свою поведінку.

Другою педагогічною умовою використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів є добір і використання казок з високим психопоетичним потенціалом, тобто таких текстів, що характеризуються образною насиченістю, символічністю, багатозначністю, сюжетною динамікою, емоційною виразністю та здатністю стимулювати уяву, співпереживання, асоціативне й варіативне мислення молодших школярів. Не кожен художній текст однаковою мірою придатний для формування креативного мислення, оскільки розвивальний ефект залежить від того, наскільки твір відкритий до інтерпретації, наскільки його образна структура здатна запускати внутрішню роботу свідомості дитини, викликати емоційний відгук і створювати простір для творчого переосмислення.

Під час добору казки як дидактичного матеріалу необхідно враховувати декілька взаємопов'язаних критеріїв. Передусім ідеться про сюжетну місткість, тобто здатність твору породжувати різні напрями смислового аналізу, створювати ситуації вибору, припускати альтернативні трактування подій. Важливою є також образна насиченість тексту, бо саме яскраві символічні образи – ліс, вежа, дзеркало, замок, чарівний предмет, дорога, дім, лісова хатинка – стають осередками дитячого фантазування, асоціювання й смислового переосмислення. Не менш значущою є емоційна виразність твору, оскільки саме через емоційне переживання дитина глибше входить у художню ситуацію і починає мислити не тільки формально, а особистісно [49].

Добір казок із високим психопоетичним потенціалом також передбачає врахування вікової доступності тексту. Для молодших школярів важливо, щоб твір був достатньо зрозумілим учням на сюжетному рівні, але водночас не вичерпувався однозначним прочитанням. Саме такий баланс між доступністю та смисловою відкритістю робить казку продуктивною. Якщо текст надто складний і перевантажений підтекстом, дитина може втратити інтерес або зосередитися лише на зовнішньому відтворенні подій. Якщо ж він надто прямолінійний, потенціал до розвитку креативного мислення суттєво зменшується [23].

На практиці вказана педагогічна умова реалізується насамперед через виважений відбір текстів для різних видів роботи. Так, казка «Гензель і Гретель» має високий психопоетичний потенціал завдяки поєднанню образу лісу, ситуації втрати, мотиву спокуси та інтелектуального порятунку. Ця казка є придатною для розвитку прогностичного мислення, творчого переосмислення та аналізу символіки простору. Казка «Рапунцель» відкриває значні можливості для роботи з образом ізоляції, очікування, внутрішньої свободи й межі між замкненим і відкритим світом, а отже – стимулює метафоричне й асоціативне мислення. Казка «Румпельштільцхен» особливо цінна для завдань на висування гіпотез, пошук прихованого смислу, гри зі словом і значенням імені. Казка «Бременські музиканти» дають змогу розвивати і нестандартне бачення взаємодії.

Використання казок із високим психопоетичним потенціалом передбачає також відбір найбільш містких епізодів усередині твору. У деяких випадках не

весь текст однаковою мірою насичений образно-символічними можливостями, тому вчитель має вміти побачити «сміслові вузли» казки, довкола яких можна вибудовувати креативні завдання. Наприклад, у казці «Білосніжка» таким вузлом є сцена з дзеркалом, у казці «Червона Шапочка» – зустріч із вовком і подальша розмова в хатині бабусі, у казці «Пані Метелиця» – перехід у чарівний світ через колодязь, у казці «Попелюшка» – епізоди перетворення, балу та впізнавання. Саме такі емоційно насичені моменти дають змогу організувати поглиблену творчу роботу учнів, не обмежуючись загальним переказом сюжету.

Реалізація другої педагогічної умови також вимагає від педагога вміння співвідносити потенціал казки з конкретною розвивальною метою. Якщо треба стимулювати асоціативне мислення молодших школярів, доцільно обирати казкові тексти з особливо яскравими символами й просторовими образами, як-от казки «Рапунцель» або «Білосніжка». Якщо акцент робиться на розвитку здатності до сюжетотворення й прогнозування, продуктивними будуть казки «Гензель і Гретель», «Червона Шапочка», «Бременські музиканти». Якщо ж необхідно посилити рефлексивний і морально-інтерпретаційний компоненти креативного мислення, важливо звертатися до казок, де виразно постає ситуація вибору, як у казках «Пані Метелиця» чи «Попелюшка».

Так, на матеріалі казки «Гензель і Гретель» учням можна запропонувати добрати словесні асоціації до образу лісу, а потім створити короткий опис цього простору так, ніби він є окремим персонажем твору. Під час роботи з казкою «Рапунцель» доцільно запропонувати дітям визначити, які почуття «живуть» у вежі, і створити символічну карту простору казки. За мотивами казки «Бременські музиканти» можна попросити школярів придумати ще одного героя-компаньйона і пояснити, яку нову якість він надає групі. У роботі з казкою «Пані Метелиця» доцільним є завдання на творче переосмислення чарівних предметів: що символізують колодязь, золото, смола, яблуна, піч і як змінився б сенс казки, якби один із цих образів зник.

Третьою педагогічною умовою використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів виступає організація діалогічної взаємодії із казковим текстом, яка передбачає

постановку відкритих, проблемно-пошукових, асоціативних і рефлексивних запитань, залучення дітей до обговорення мотивів персонажів, прогнозування подій, осмислення символіки образів і побудови альтернативних смислових версій прочитаного. Значення цієї умови зумовлене тим, що креативне мислення розгортається в ситуації активного смислового діалогу, коли дитина вступає у взаємодію з образом, подією, персонажем, символом, підтекстом і починає не тільки розуміти, а й осмислювати, сумніватися, припускати, інтерпретувати й переосмислювати. Діалогічність у цьому випадку означає не просто розмову про текст, а таку форму роботи, у якій художній твір стає простором зустрічі різних смислів – авторського, культурного, педагогічного й дитячого.

На відміну від репродуктивного аналізу художнього твору, орієнтованого на перевірку фактичного знання сюжету, діалогічна взаємодія з казкою спонукає дитину до внутрішньої й зовнішньої мовленнєвої активності. Учень не просто відповідає на запитання «що сталося?», а міркує над тим, «чому це сталося?», «що могло статися інакше?», «як можна зрозуміти цей образ?», «що приховано за словами героя?». Саме в такому форматі творча думка молодших школярів починає набувати вербальної форми, а смисловий пошук перетворюється на усвідомлену інтелектуальну дію. Важливо, що діалогічна взаємодія з дітьми для вчителя не зводиться до їх фронтального опитування, а передбачає багатоголосся інтерпретацій, можливість не погоджуватися, ставити зустрічні питання, уточнювати, розширювати й порівнювати бачення та ін. [43].

У формуванні креативного мислення молодших школярів особливе місце належить відкритим і проблемно-пошуковим запитанням. Саме вони задають характер мисленнєвої роботи дитини і визначають, чи буде вона рухатися в бік відтворення готового змісту, чи в бік творчої інтерпретації. Відкриті запитання не передбачають однієї правильної відповіді, натомість вони стимулюють множинність смислових версій. Проблемно-пошукові запитання спонукають до виявлення прихованих суперечностей, мотивів, символічних зв'язків, причин і наслідків. Рефлексивні запитання активізують самоусвідомлення учнів, емоційне співвіднесення з текстом, оцінку й переоцінку дій персонажів.

Асоціативні запитання відкривають простір для образного мислення, порівнянь, метафоричних переносів і нестандартних смислових сполучень [5].

Наприклад, у роботі з казкою «Червона Шапочка» замість звичного запитання про послідовність подій доцільно поставити такі: «Чому вовк здавався героїні безпечним?», «Що в цій казці є більш небезпечним – ліс чи довірливість дитини?», «Якби Червона Шапочка могла повернутися в момент зустрічі з вовком, що б вона зробила інакше?», «Який колір, крім червоного, міг би символізувати казку і чому?». На матеріалі казки «Гензеля і Гретель» продуктивними є питання: «Чому діти спочатку губляться, але потім знаходять шлях?», «Що в цій казці є сильнішим – страх чи кмітливість?», «Як би змінився сенс твору, якби будиночок не був солодким?». У роботі з казкою «Білосніжка» можна запропонувати дітям обговорити: «Чому дзеркало говорить правду?», «Який образ у цій казці найнебезпечніший – яблуко, ліс чи заздрість?», «Що відчував один із гномів, коли Білосніжка заснула?».

Діалогічна взаємодія вчителя та учнів передбачає також розширення позиції персонажа казки. Це може реалізовуватися через так звані «питання до героя», уявне інтерв'ю, обговорення внутрішнього монологу або створення ситуації, у якій дитина говорить від імені персонажа. У казці «Рапунцель» учні можуть відповісти від першої особи на питання: «Що означає жити у вежі?», «Що ти уявляла, коли дивилася у вікно?». У казці «Попелюшка» можна поставити завдання: «Що сказала б героїня своїм сестрам не під час балу, а після завершення всіх подій?». У казці «Бременські музиканти» продуктивна розмова від імені осла чи kota про те, чому вони вирішили не здаватися. Такі форми роботи стимулюють не тільки мовленнєву активність, а й децентрацію, емпатію, внутрішнє моделювання, що безпосередньо пов'язано з креативним мисленням.

Важливим елементом використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів є організація колективного обговорення альтернативних смислових версій тексту. Дітям можна пропонувати кілька можливих трактувань одного образу або одного епізоду, а потім обговорювати, яка з версій є більш переконливою і чому. Наприклад, у казці «Пані Метелиця» можна розглянути колодязь як межу між

світами, як початок випробування, як символ занурення у невідоме або як шлях до внутрішнього перетворення. У казці «Румпельштільцхен» ім'я персонажа можна трактувати як ключ до влади над ним, як знак прихованої сутності або як символ таємниці, яку треба розкрити. Така багатоваріантність обговорення вчить дітей не тільки висувати ідеї, а й аргументувати, зіставляти, відбирати та вдосконалювати власні смислові конструкції.

Реалізація третьої педагогічної умови використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів потребує особливої культури постановки запитань. При цьому вчитель має уникати запитань, які відразу «закривають» інтерпретацію, натомість підтримувати ті, що розгортають мислення. Не менш важливо вміти працювати з дитячою відповіддю: не обмежуватися фіксацією «так» чи «ні», а уточнювати, просити пояснення, пропонувати знайти підтвердження у тексті, поставити запитання до відповіді однокласника, змінити перспективу або добудувати висловлену думку. Саме така культура діалогічної взаємодії поступово формує в молодших школярів не тільки звичку міркувати, а й внутрішню готовність до інтерпретаційної свободи, що є суттєвою ознакою креативного мислення [17].

Четвертою педагогічною умовою використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів є систематичне застосування творчих форм, методів і прийомів роботи з казкою, спрямованих на розвиток гнучкості, оригінальності, продуктивності та образності мислення, зокрема творчого переказу, зміни перспективи оповіді, моделювання альтернативних фіналів, словесного малювання, драматизації, рольового перевтілення, добудови сюжету та створення власних текстів за мотивами прочитаного. Значущість умови зумовлена тим, що креативне мислення молодших школярів формується не стільки внаслідок одноразового виконання окремого творчого завдання, скільки в процесі систематичної діяльності, під час якої дитина багаторазово залучається до нестандартного розв'язання інтелектуально-образних задач, вчиться комбінувати, змінювати, доповнювати, узгоджувати та словесно оформлювати свої ідеї.

Зазначимо, що творчі форми роботи з казкою є особливо продуктивними для молодшого шкільного віку, оскільки відповідають потребі дітей в образному мисленні, сюжетності, грі, емоційному проживанні та активному мовленнєвому самовираженні. Вони дають змогу поєднати пізнавальну діяльність дітей із фантазуванням, інтерпретацію – з дією, а читання – з творчим моделюванням. У цьому аспекті важливо, щоб учитель використовував не одну-дві звичні форми, а розгортав різноманітну систему прийомів, яка підтримує різні аспекти креативного мислення: асоціативність, сюжетотворення, децентрацію, а також символічне бачення, мовленнєву образність, рефлексію та здатність до комбінування ідей і продуктивного завершення задуму [19].

Одним із найефективніших прийомів формування креативного мислення школярів є творчий переказ, який передбачає не буквально відтворення сюжету, а його індивідуалізоване осмислення. Дитина може змінювати різні акценти, доповнювати внутрішні переживання героя, уточнювати атмосферу, вводити додаткові деталі, що не суперечать змісту тексту. Наприклад, під час роботи з казкою «Попелюшка» можна запропонувати творчий переказ лише одного епізоду – моменту перед балом – із зосередженням на почуттях героїні. У казці «Гензель і Гретель» доцільно переказати подорож лісом очима Гретель або описати ліс так, ніби він «спостерігає» за дітьми. У казці «Рапунцель» учні можуть словесно переказати той момент, коли героїня вперше чує чужий голос біля вежі. Такі завдання допомагають молодшим школярам переходити від фабули до образно-сміслового опрацювання матеріалу.

Не менш продуктивним для формування креативного мислення молодших школярів є прийом зміни перспективи оповіді, коли події подаються від імені іншого персонажа або навіть предмета. Зокрема, в казці «Білосніжка» можна запропонувати дітям розповісти історію очима дзеркала, одного з гномів або яблука як символічного предмета. У казці «Червона Шапочка» – від імені лісу, кошика чи бабусі. У казці «Бременські музиканти» – від імені півня, який першим помітив небезпеку або, навпаки, першим відчув надію. Така форма роботи розвиває у молодших школярів децентрацію, уяву, емпатію, здатність до

емоційного співпереживання та вміння будувати новий текст на основі вже відомого змісту, що є важливим показником креативного мислення.

Особливий засіб формування креативного мислення молодших школярів – моделювання альтернативних фіналів і добудова сюжету. Такі завдання спонукають дитину не тільки вигадувати нове, а й узгоджувати нові смислові елементи з логікою художнього світу. Наприклад, учням можна запропонувати придумати, як завершилася б казка «Червона Шапочка», якби мисливець не з'явився; яким міг бути інший спосіб порятунку в казці «Гензель і Гретель»; що сталося б із героями казки «Бременські музиканти», якби вони дісталися Бремена; яким було б життя Рапунцель після звільнення з вежі. Такі вправи цінні тим, що розвивають не тільки фантазію, а й уміння бачити причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки, утримувати загальну композицію оповіді.

Словесне малювання та драматизація також належать до методів, які істотно активізують креативне мислення молодших школярів. Так, словесне малювання спонукає дитину вербалізувати образ, добирати точні й водночас виразні мовні засоби, індивідуалізувати бачення простору, героя, предмета чи події. Наприклад, учні можуть створювати словесний опис пряникового будиночка, вежі Рапунцель, лісу Білосніжки, господарства Пані Метелиці або нічної хатини розбійників із «Бременських музикантів». Драматизація, своєю чергою, дає змогу перевести текст у дію, тілесно й емоційно прожити роль, додумати інтонацію, підтекст, невербальні деталі, що сприяє входженню дитини в художній світ і стимулює творче переосмислення ролей, мотивів і ситуацій.

Важливим напрямом реалізації четвертої педагогічної умови використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів є створення дітьми власних текстів за мотивами прочитаного. Це можуть бути міні-казки, продовження історії, лист герою, щоденниковий запис персонажа, казка зі зміненим чарівним предметом, історія про нового героя, який з'явився в знайомому сюжеті. Так, за мотивами казки «Румпельштільцхен» діти можуть придумати іншу таємницю, яку потрібно розкрити; за казкою «Пані Метелиця» – створити нове випробування, яке проходить героїня; за казкою «Попелюшка» – написати сцену після весілля, у

якій героїня згадує своє минуле; за казкою «Білосніжка» – вигадати коротку історію про один день із життя гномів до появи героїні. Такі завдання особливо цінні, оскільки переводять дитину з позиції читача в позицію співторця тексту.

Систематичне застосування творчих форм, методів і прийомів в процесі формування креативного мислення молодших школярів означає послідовність і поступове ускладнення їх діяльності. На початкових етапах це можуть бути прості асоціативні вправи, короткі відкриті відповіді, елементарне словесне добудовування. Згодом учні переходять до складніших форм: зміни перспективи, порівняльної інтерпретації, колективного моделювання, драматизації, написання власних текстів. Така поступовість забезпечує не тільки збереження інтересу до казкової оповіді, а й нарощування творчої самостійності молодших школярів, коли дитина вже не потребує постійної зовнішньої підтримки, а починає ініціювати власні способи роботи з казковим матеріалом [29].

П'ятою педагогічною умовою використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів є урахування їх індивідуально-психологічних особливостей, що передбачає опору на образність, емоційність, потребу в зовнішньому стимулюванні, розвиток уяви, мовлення, рефлексії, внутрішнього плану дій і поступове ускладнення творчих завдань відповідно до пізнавальних можливостей дітей. Закономірно, що методика роботи з психопоетичним потенціалом казок братів Грімм буде ефективною лише за умови, якщо вона відповідатиме реальним психологічним можливостям дитини, опиратиметься на її природну схильність до образного переживання та водночас поступово переводитиме цю активність у більш усвідомлене, структуроване й продуктивне творче мислення.

Оскільки молодший шкільний вік характеризується переходом від наочно-образного до словесно-логічного мислення, то робота з казкою має спиратися на образну насиченість, конкретність, емоційну виразність і сюжетність, а вже на цій основі підводити дитину до узагальнення, символічного тлумачення, рефлексії та словесного формулювання власної думки. Якщо педагог відразу вимагатиме абстрактного аналізу без опори на образ, емоцію та сюжет, значна частина дітей виявиться неготовою до такої роботи. Водночас надмірне

спрощення й зведення казки лише до поверхового переказу також не сприятиме розвитку креативного мислення молодших школярів [39].

Урахування вікових особливостей передбачає також опору на емоційність молодшого школяра. Дитина реагує на драматичні, чарівні, несподівані, зворушливі й напружені ситуації, а отже, саме емоційне включення стає важливим механізмом активізації креативного мислення. На практиці це означає, що «перед виконанням творчого завдання доцільно створювати умови для емоційного входження в текст: виразне читання, словесне малювання сцени, коротке обговорення почуттів героя, уявлення себе на місці персонажа» [17, с. 122]. Наприклад, перед виконанням творчого завдання за казкою «Гензель і Гретель» учитель може запропонувати дітям уявити, що вони самі опинилися в лісі; за казкою «Рапунцель» – що вони дивляться з високої вежі; за казкою «Білосніжка» – що вони входять до будинку гномів.

Використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів пов'язане також із необхідністю поступового ускладнення творчих завдань. Молодші школярі не готові відразу до складної багаторівневої інтерпретації, тому розвиток їх креативного мислення має будуватися поетапно. Спочатку це можуть бути завдання на прості асоціації, доповнення, здогад, уявне продовження епізоду, вибір образу, що запам'ятався найбільше. Згодом – вправи на зміну перспективи, порівняння персонажів, побудову альтернативних фіналів, пояснення символіки образів, творче переосмислення мотивів поведінки [51]. Наприклад, у роботі з казкою «Червона Шапочка» спершу дитина може просто відповісти, що її насторожує в образі вовка, а пізніше – створити внутрішній монолог героїні або запропонувати нову версію фіналу. У казці «Бременські музиканти» спочатку можна обговорити, яка тварина виявилася найсміливішою, а згодом – запропонувати написати нову пригоду всієї групи казкових героїв.

Отже, педагогічні умови доцільно розглядати як обґрунтовану сукупність обставин освітнього процесу, які створюють оптимальні передумови для розвитку креативного мислення дітей молодшого шкільного віку засобами казкового тексту. Виокремлено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов, а

саме: створення креативного освітнього середовища; добір і використання казок братів Грімм із високим психопоетичним потенціалом; організацію діалогічної взаємодії учнів із казковим текстом; систематичне застосування творчих форм, методів і прийомів роботи з казкою; урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів.

2.2. Форми, методи і прийоми формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм

У сучасній початковій освіті формування креативного мислення молодших школярів дедалі виразніше пов'язується не тільки з добором змісту навчального матеріалу, а й із пошуком таких способів організації навчальної діяльності, які забезпечують активне, емоційно забарвлене, особистісно значуще й творчо продуктивне входження дитини в художній текст. Особливої ваги це набуває у процесі роботи з казками братів Грімм, психопоетичний потенціал яких розкривається повною мірою лише за умови використання різних форм роботи на уроці, словесних, наочних і практичних методів, а також спеціальних прийомів, спрямованих на активізацію уяви, асоціативності, символічного мислення, мовленнєвої творчості, здатності до творчого переосмислення.

До основних форм роботи на уроці літературного читання відносимо фронтальну, індивідуальну, парну та групову, вони є базовими організаційними формами навчальної взаємодії в початковій школі та дають змогу варіювати рівень самостійності, співпраці, творчого пошуку й мовленнєвої активності учнів. Кожна з цих форм має власний розвивальний потенціал у формуванні креативного мислення, а тому методика роботи з казками братів Грімм повинна передбачати не перевагу лише однієї з них, а продумане поєднання залежно від мети етапу уроку, характеру художнього матеріалу та виду творчого завдання.

Фронтальна форма роботи є особливо доцільною на початкових етапах опрацювання казки, коли необхідно організувати спільне емоційне входження в текст, створити єдине поле художнього сприймання, актуалізувати первинні

асоціації, визначити проблемно-сміслові вузли твору та залучити всіх учнів до колективного осмислення образів і подій. Її перевага полягає в тому, що вона дає змогу педагогу спрямовувати читацьке сприйняття дітей, тонко регулювати темп і логіку обговорення, моделювати інтерпретаційну ситуацію та послідовно виводити учнів на творчі роздуми. Однак у межах формування креативного мислення фронтальна форма не повинна зводитися до одноманітного опитування за змістом, перевірки запам'ятовування чи відтворення фабули. Її методична сила полягає саме в організації спільного інтелектуально-емоційного простору, де дитина вчиться не тільки слухати вчителя, а й чути різні версії тлумачення, співвідносити свою думку з іншими, входити в діалог із текстом.

Фронтальна робота з казкою братів Грімм може розгортатися в кілька етапів. Першим етапом є створення емоційно-образної установки на сприйняття твору. Учитель не просто називає тему уроку, а вводить дітей у відповідний емоційний стан через коротке вступне слово, образний опис, спостереження над ілюстрацією, слухання музичного фрагмента або проблемне запитання. Наприклад, перед читанням казки «Гензель і Гретель» педагог може сказати: «Уявіть, що ви опинилися в лісі, де вже темніє, де дерева здаються дуже високими, а стежка раптом губиться. Які почуття з'являються в людини в такій ситуації?» Після кількох дитячих відповідей – «страх», «самотність», «тривога», «цікавість» – учитель переходить до тексту: «Сьогодні ми прочитаємо казку, у якій ліс стане не просто місцем подій, а справжнім випробуванням для героїв».

Другим етапом фронтальної роботи є колективне первинне обговорення художнього тексту після читання, причому воно має будуватися не навколо формули «що сталося спочатку, а що потім», а навколо питань, які відкривають простір для асоціацій, прогнозування й інтерпретації. Наприклад, після ознайомлення з казкою «Білосніжка» вчитель може запитати: «Який образ у цій казці видався вам найтривожнішим – ліс, дзеркало, яблуко чи постать мачухи? Чому саме?» У фронтальному обговоренні одна дитина відповідає: «Дзеркало, бо воно ніби все знає». Інша може додати: «А мені яблуко, бо воно красиве, але небезпечне». Учитель не оцінює одну відповідь як правильну, а розгортає думку: «Чи можна сказати, що в цій казці небезпека ховається під красивою

оболонкою?» Так починається перехід від предметного рівня сприйняття до символічного, що є надзвичайно важливим для розвитку креативного мислення.

Третім етапом фронтальної роботи є побудова колективного діалогу з текстом, коли вчитель ставить відкриті питання, провокує зіставлення версій, повертає дітей до окремих епізодів і допомагає їм глибше увійти в художню ситуацію. Наприклад, у роботі з казкою «Червона Шапочка» можна організувати такий діалог. Учитель: «Чому вовк зміг обдурити дівчинку? Лише тому, що вона була маленька?» Один учень: «Бо вона була довірлива». Інший: «Бо він говорив спокійно». Учитель: «Отже, у казці небезпека не завжди виглядає страшною одразу. А якби ви були поруч із героїнею, що б ви їй сказали?» Тут починається колективне продукування альтернативних рішень: «Не розмовляй», «Не звертай зі стежки», «Іди швидше», «Запитай у вовка, куди він іде».

Особливо продуктивною фронтальною формою є на етапі колективного прогнозування й моделювання альтернатив. Наприклад, після прочитання частини сюжету казки «Рапунцель» учитель може зупинити читання і поставити запитання: «Як ви думаєте, що для Рапунцель було найважчим – жити у вежі, не бачити світу чи не мати права самій обирати своє майбутнє?» Учні висловлюють різні припущення, і вчитель може запропонувати фронтальний «ланцюжок думок»: кожен називає одне слово або коротку фразу, з якою в нього асоціюється вежа. Відповіді можуть бути такі: «самотність», «висота», «заборона», «мрія», «страх», «очікування». Учитель записує слова на дошці, а потім підводить дітей до висновку, що один і той самий образ може мати кілька смислів.

Фронтальна форма є надзвичайно корисною для спільного створення «смыслового поля» казки, коли вчитель колективно накопичує з дітьми слова, образи, відчуття, порівняння, які потім стануть матеріалом для індивідуальної чи групової творчої роботи. Наприклад, перед написанням творчого міні-тексту за казкою «Пані Метелиця» педагог може фронтально організувати вправу «Яким є чарівний світ казки?». Учні називають слова: «дивний», «таємничий», «справедливий», «незвичайний», «теплій», «небезпечний і добрий одночасно». Далі вчитель уточнює: «А які образи допомагають це відчутти?» Діти називають

колодязь, яблуню, піч, перину, сніг. Таким чином формується словесно-образний банк, на який потім спиратимуться їхні власні творчі висловлювання.

Індивідуальна форма роботи також відіграє особливу роль у формуванні креативного мислення молодших школярів, оскільки саме вона створює умови для самостійного розгортання думки, особистісної інтерпретації художнього тексту та індивідуального творчого самовираження. Якщо у фронтальній роботі дитина входить у простір спільного осмислення, то в індивідуальній вона отримує змогу зосередитися на власному баченні образу, почуття, епізоду чи проблемної ситуації, не підлаштовуючись безпосередньо під темп або думки інших учнів, де особливо виразно проявляються оригінальність, самостійність, внутрішня гнучкість і здатність до нестандартного комбінування смислів, тобто якості, які становлять сутність креативного мислення молодших школярів.

Педагогічна цінність індивідуальної форми полягає також у тому, що вона дає змогу побачити не тільки рівень засвоєння тексту, а й характер особистісного переживання казки. Деякі діти краще висловлюються саме наодинці із завданням, коли вони не відчують тиску колективного очікування, не бояться помилитися перед класом і мають час на внутрішнє формування думки. Для молодших школярів це особливо важливо, оскільки їхнє креативне мислення нерідко випереджає мовленнєву готовність до миттєвої усної відповіді. Тому індивідуальна форма не повинна сприйматися лише як контроль або перевірка, а передусім як простір особистісного творчого пошуку, у якому дитина вчиться довіряти власній думці й оформлювати її у слові, образі чи міні-сюжеті.

Методика проведення індивідуальної роботи з казками братів Грімм має передбачати декілька послідовних моментів. Насамперед учитель має чітко, але відкрито сформулювати творче завдання, щоб воно одночасно було доступним для виконання і не звужувало дитячу ініціативу. Наприклад, після читання казки «Рапунцель» можна запропонувати таке індивідуальне завдання: «Запиши 4–5 речень від імені Рапунцель про те, що вона відчувала, коли дивилася з вежі у світ». Це завдання не є репродуктивним, бо в тексті немає готової відповіді, але воно має опору в образній ситуації казки. Учитель може дати початок фрази: «Я дивлюся вниз і бачу...», «Найбільше я мрію...», «Я боюся, що...», «Мені

здається, що за стінами вежі...». Такі опори не обмежують творчість учнів, а роблять її більш потужною.

Іншим прикладом індивідуальної роботи може бути завдання за казкою «Гензель і Гретель»: «Опиши ліс так, ніби він є живою істотою». Після короткого фронтального накопичення слів учні самостійно створюють 3–5 речень: «Ліс мовчав і дивився на дітей темними очима дерев»; «Ліс спочатку здавався страшним, а потім став свідком їхньої сміливості»; «Ліс ніби ховав стежку, але водночас підказував, куди йти». У такому завданні розвивається образність учнів, персоніфікація, здатність до метафоричного переносу й індивідуального смислового оформлення пережитого образу. Учитель після виконання може не оцінювати одразу «правильно/неправильно», а вибрати кілька вдалих фрагментів для обговорення, підкресливши різноманітність дитячого бачення.

Особливо продуктивною є індивідуальна форма у виконанні письмових творчих міні-текстів за мотивами казок братів Грімм. За казкою «Попелюшка» це може бути «лист до феї-хрещеної» або «лист від Попелюшки до самої себе після балу»; за казкою «Білосніжка» – внутрішній монолог одного з гномів у той момент, коли вони знаходять героїню в лісі; за казкою «Червона Шапочка» – короткий запис «Що я сказала б мамі, повернувшись після цієї пригоди». Доцільно перед написанням провести коротку підготовчу бесіду, актуалізувати ключові почуття персонажа, обговорити кілька слів-опор, а після виконання запропонувати добровільне читання учнями окремих робіт.

Важливим видом індивідуальної форми з дітьми є моделювання альтернативного епізоду. Наприклад, після роботи з казкою «Бременські музиканти» учням можна дати завдання: «Придумай ще одну пригоду героїв після того, як вони оселилися в будинку розбійників». Методика виконання передбачає коротке нагадування рис персонажів, обговорення того, що кожен із них уміє, а далі – самостійне складання одного епізоду. Один учень може вигадати зустріч із новим мандрівником, інший – спробу виступу перед лісовими мешканцями, третій – нову небезпеку, яку герої долають завдяки співпраці.

У проведенні індивідуальної роботи важливим є етап зворотного зв'язку. Педагог не має обмежуватися лише перевіркою виконання, а має організувати

таке обговорення результатів, яке зміцнює творчу впевненість дітей і водночас допомагає їм удосконалювати власні ідеї. Наприклад, учитель може сказати: «Мені дуже сподобалося, як у Марійки ліс ніби став персонажем, а у Владислава – як Рапунцель мріє не просто вийти з вежі, а побачити кольори світу». Такий коментар підкреслює індивідуальність творчого бачення. Водночас можна додати м'яке запитання: «А як ти думаєш, що вона почула б, якби вікно вежі було відчинене?», спонукаючи дитину до подальшого розвитку власної думки.

Парна форма роботи посідає проміжне, але надзвичайно важливе місце між індивідуальною творчою активністю та повноцінною колективною співпрацею, оскільки забезпечує безпосередній діалог двох учнів, у межах якого дитина вчиться висловлювати власну думку, слухати іншу позицію, уточнювати, доповнювати, сперечатися, погоджуватися або змінювати власне бачення. Для формування креативного мислення учнів 1-4 класів така форма є надзвичайно продуктивною, бо дає змогу уникнути як ізольованості індивідуальної роботи, так і можливого розчинення в колективі, що інколи трапляється під час групової діяльності. У парі кожен учень майже неминуче входить у мовленнєву взаємодію, і саме це стимулює розгортання творчої думки.

Перевага парної форми для молодших школярів полягає в тому, що вона створює більш безпечний комунікативний простір, ніж відповідь перед усім класом. Багато дітей, які соромляться висловлювати оригінальні ідеї фронтально, у діалозі з одним партнером виявляють значно більшу відкритість, смислову гнучкість і готовність до фантазування. У роботі з казками братів Грімм це має особливе значення, адже психопоетичний потенціал тексту часто розкривається саме в процесі обміну асоціаціями, спільного пошуку символічних тлумачень, обговорення мотивів персонажів та моделювання альтернативних ходів сюжету.

Методика організації парної роботи з дітьми має бути чіткою. Насамперед учитель має визначити конкретний продукт взаємодії в парі: коротка спільна відповідь, діалог персонажів, список асоціацій, варіант продовження сюжету, зіставлення двох точок зору, спільно сформульована порада герою, міні-сцена тощо. Наприклад, у роботі з казкою «Червона Шапочка» вчитель може запропонувати: «У парах обговоріть, які три поради ви дали б героїні перед її

походом до бабусі, і підготуйте спільну відповідь». У цьому випадку парна робота має чітку мету, але не замикає дітей в одній правильній моделі. Одна пара може зосередитися на обережності, інша – на недовірі до незнайомих, ще інша – на уважності до дороги й власних рішень.

Іншим прикладом продуктивної парної роботи є обмін двома смисловими позиціями. Наприклад, за казкою «Пані Метелиця» одному учневі в парі можна дати роль «захисника» працьовитої героїні, а іншому – роль того, хто пояснює, чому лінива дівчина не змінилася в чарівному світі. Після короткого обговорення кожна пара формулює узгоджене бачення ситуації. Така робота не тільки розвиває рефлексію, а й формує здатність до децентрації та різнобічного мислення, що є важливою рисою креативності. Учитель може дати дітям мовленнєві опори: «Я думаю, що вона поводитися так, тому що...», «Можливо, вона не змінилася, бо...», «Проте з іншого боку...».

Особливо цінною парна форма є для створення діалогів, яких немає в тексті, оскільки така діяльність потребує постійної взаємодії двох учасників. Наприклад, за казкою «Білосніжка» одна пара може скласти короткий діалог між дзеркалом і мачухою після того, як Білосніжка втекла до лісу; за казкою «Бременські музиканти» – розмову між ослом і котом уночі перед зустріччю з розбійниками; за казкою «Рапунцель» – уявний діалог між Рапунцель і вітром, який долітає до вежі. Методика тут може бути такою: спочатку вчитель коротко нагадує художню ситуацію, далі ставить проблемне запитання, потім пари отримують 3–4 хвилини на складання діалогу, після чого добровольці озвучують результати. Саме в такій діяльності поєднуються мовленнєва творчість молодших школярів, їх образне мислення, емоційне співпереживання й здатність до художнього переосмислення.

Ефективною є також парна робота учнів над зіставленням асоціацій і символічних тлумачень. Наприклад, за казкою «Румпельштільцхен» кожна пара може обговорити, що в цій казці є найтаємничішим: саме ім'я, процес прядіння соломи в золото чи обіцянка, дана в розпачі. За казкою «Гензель і Гретель» – що символізує будиночок: спокусу, омріяну безпеку чи небезпеку, приховану під привабливістю. Учитель може дати дітям схему: «Ми думаємо, що цей образ

означає... тому що...». Парна форма в такому випадку допомагає дитині перевести первинне нечітке враження у більш осмислене, аргументоване й словесно оформлене тлумачення казкового тексту.

Щоб парна робота справді сприяла креативному мисленню молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм, важливо уникати ситуації, коли один учень повністю домінує, а інший лише погоджується. Тому вчитель має продумувати ролі: «перший висуває ідею – другий доповнює», «один добирає асоціації – інший формулює висновок», «один говорить від імені героя – інший від імені співрозмовника». Наприклад, у роботі з «Попелюшкою» один учень у парі може придумувати питання для інтерв'ю з героїнею, а інший – відповідати від її імені. Така організація роботи підтримує рівномірну активність і розкриває творчий потенціал кожного учасника.

Групова форма роботи має особливу цінність у процесі формування креативного мислення молодших школярів, оскільки дає змогу організувати співтворчість, колективне продукування ідей, розподіл ролей, зіставлення різних точок зору та створення спільного творчого продукту. Якщо індивідуальна форма розвиває самостійність молодших школярів, а парна – їх діалогічне мислення, то групова сприяє тому, що творча думка набуває соціального виміру: діти вчаться вигадувати, домовлятися, поєднувати ідеї, допрацьовувати задум, враховувати реакцію інших і переводити окремі припущення в цілісну спільну модель. Казки братів Грімм відкривають широкий простір для багатоваріантного смислотворення молодших школярів, яке в групі часто набуває більшої глибини та несподіваності, ніж в індивідуальній роботі.

Групова форма роботи молодших школярів потребує чіткої організації, інакше вона може перетворитися на поверхове обговорення без реального творчого результату. Передусім учитель має визначити спільне завдання для кожної групи, яке повинно бути достатньо відкритим для творчості, але водночас конкретним за очікуваним результатом. Наприклад, під час роботи з казкою «Бременські музиканти» одній групі можна запропонувати придумати нову пригоду героїв, другій – скласти діалог між тваринами перед їх «виступом» перед

розбійниками, третій – створити коротку сцену про те, як вони пояснюють іншим лісовим мешканцям, чому вирішили бути разом.

Одним із найбільш продуктивних форматів групової роботи є створення альтернативних версій сюжету. Наприклад, після читання казки «Гензель і Гретель» клас можна поділити на три групи: перша моделює, що було б, якби діти не залишили хлібних крихт; друга – якби відьма виявилася самотньою, а не злою; третя – якби Гретель не встигла придумати спосіб порятунку. Учитель дає інструкцію: «У вашій групі спочатку кожен коротко висловлює ідею, потім ви обираєте найцікавіші, поєднуєте їх і створюєте зв'язну версію подій». Після обговорення групи представляють результати, а клас оцінює, які зміни найбільше вплинули на сенс казки. Така форма не тільки розвиває фантазію, а й формує причинно-наслідкове, прогностичне та композиційне мислення учнів.

Іншим варіантом групової роботи молодших школярів є колективна інтерпретація символічних образів. Наприклад, за казкою «Білосніжка» одна група може працювати над образом дзеркала, інша – над образом лісу, третя – над образом яблука, четверта – над образом дому гномів. Учитель пропонує орієнтовні питання: «Що означає цей образ у буквальному плані?», «Які почуття він викликає?», «Що може символізувати?», «Як би змінився твір без нього?» Така методика допомагає дітям навчатися переходити від поверхового сприйняття художньої деталі до її символічного тлумачення.

Дуже ефективною є групова форма роботи молодших школярів під час драматизації й рольового моделювання. У роботі з казкою «Пані Метелиця» одна група може інсценізувати зустріч героїні з яблунею та піччю, друга – епізод перебування в чарівному світі, третя – повернення додому і реакцію мачухи. Учитель у цьому разі має не просто сказати «розіграйте сценку», а чітко провести підготовку: допомогти визначити ролі, звернути увагу на інтонацію, на приховані почуття персонажів, на можливість додати кілька реплік, яких немає в тексті. Наприклад, він може запитати: «Що могла подумати дівчина, коли вперше побачила Пані Метелицю?», «Що сказала б яблуня, якби говорила не тільки проханням, а ще й почуттям?». Саме такі уточнення переводять інсценізацію з рівня простого відтворення на рівень творчого переосмислення.

Корисною є також групова форма роботи молодших школярів у вигляді спільного створення «карти казки» або «карти образів», коли учні візуально й словесно фіксують смислові центри твору. Наприклад, у роботі з казкою «Рапунцель» групи учнів можуть створити карту, де позначають: вежу, вікно, волосся, голос, дорогу, ліс, очікування, заборону, мрію. Потім кожна група пояснює, чому обрала саме ці образи і як вони пов'язані між собою. Це завдання є цінним для розвитку креативного мислення учнів, бо поєднує асоціативність, узагальнення, візуалізацію, систематизацію та творче тлумачення образів.

Щоб групова форма була справді результативною, важливо передбачити етап презентації й колективного осмислення результатів. Після завершення групової роботи учні мають представити свій продукт так, щоб він ставав матеріалом для подальшого мисленнєвого збагачення всього класу. Наприклад, після створення альтернативних сюжетів за казкою «Червона Шапочка» вчитель може запропонувати таке обговорення: «У якій версії найбільше змінився характер героїні?», «У якій версії казка стала менш страшною, а в якій – більш повчальною?», «Яка група найцікавіше зберегла основний смисл твору, але змінила хід подій?» Такі питання допомагають дітям не тільки показати результат, а й осмислити, як працює творча трансформація художнього тексту.

У процесі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм особливо важливу функцію виконують методи навчання, визначаючи логіку пізнавальної діяльності учнів, характер їх входження в художній текст, способи осмислення образів, рівень самостійності мисленнєвого пошуку й тип творчого продукту, який постає в результаті роботи. Якщо форма організації уроку задає загальну структуру взаємодії з текстом, то метод навчання безпосередньо спрямовує інтелектуальну, емоційну, мовленнєву й творчу активність дитини.

У процесі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм виокремимо три групи методів, які є найбільш продуктивними в роботі з дітьми, а саме: словесні, наочні та практичні. Їх поєднання є необхідним, оскільки дитина цього віку краще сприймає й осмислює художній текст тоді, коли має можливість не тільки

слухати пояснення чи відповідати на запитання, а й бачити, уявляти, обговорювати, діяти, перевтілюватися, моделювати, співпереживати та творити.

Словесні методи є провідними у роботі з казковим текстом, оскільки через слово відбувається первинне входження дитини в художній світ, формулювання власних вражень, обговорення образів, мотивів і подій. До словесних методів, які є найбільш ефективними у формуванні креативного мислення молодших школярів на основі казок братів Грім, належать бесіда, розповідь учителя, пояснення, коментоване читання, евристична бесіда, проблемна бесіда та рефлексивне обговорення. Особливе значення серед них має бесіда, оскільки вона дає змогу не тільки перевіряти розуміння змісту, а й цілеспрямовано активізувати смислове переосмислення, асоціативність, прогнозування та здатність дитини до багатоваріантного тлумачення художнього матеріалу.

Метод бесіди є одним із найбільш універсальних інструментів формування креативного мислення, він дає змогу перетворити читання казки з процесу пасивного сприймання на процес активного осмислення. Бесіда в роботі з казками братів Грім не повинна обмежуватися запитаннями репродуктивного характеру на зразок «Хто були герої?», «Що сталося спочатку?», «Чим закінчилася казка?». Хоча такі запитання можуть бути допоміжними, вони не формують креативного мислення як такого. Педагогічно цінною є така бесіда, яка розкриває внутрішню багатозначність тексту, спонукає дітей ставити власні питання до образів і подій, шукати кілька можливих пояснень, порівнювати бачення однокласників і словесно оформлювати індивідуальну інтерпретацію.

Методика проведення бесіди передбачає декілька етапів. Перший етап – підготовка до смислового діалогу з текстом, коли вчитель добирає відкриті й проблемно-зорієнтовані запитання. Наприклад, після читання казки «Гензель і Гретель» замість простого «Що зробила відьма?» доцільніше поставити: «Чому саме солодкий будиночок виявляється таким небезпечним?», «Що в цій казці сильніше – страх чи кмітливість?», «Чи можна сказати, що ліс випробовує дітей?» Такі запитання не мають однієї правильної відповіді, але вони одразу виводять дітей на рівень символічного аналізу, активізуючи креативне мислення.

Другий етап – безпосереднє розгортання бесіди, у якому важливо не тільки поставити запитання, а й правильно реагувати на відповіді учнів. Якщо дитина відповідає: «Будиночок був небезпечний, бо він заманював», учитель може продовжити: «А чому заманює саме щось красиве і приємне, а не страшне?», «Чи трапляється таке не тільки в казці?», «Що відчували б ви на місці дітей?» У такий спосіб одна відповідь не завершує бесіду, а стає поштовхом до її поглиблення. Важливо довше тримати діалог відкритим, даючи змогу дітям уточнювати, заперечувати, доповнювати й розвивати думки одне одного.

Третій етап – синтез і смислове узагальнення, коли вчитель допомагає дітям побачити, що їх відповіді не обов'язково виключають одна одну, а можуть створювати багатопланове бачення образу чи ситуації. Наприклад, у бесіді за «Білосніжкою» одна дитина може сказати, що дзеркало символізує правду, інша – що воно символізує страх старіння, третя – що воно немовби «виносить вирок». Учитель може узагальнити: «Отже, дзеркало в цій казці не просто показує зовнішність, а відкриває приховану правду, якої мачуха боїться». Таке узагальнення не закриває дитячі версії, а, навпаки, демонструє, як із різних окремих думок може народитися глибше художнє розуміння.

У роботі з казкою «Рапунцель» метод бесіди особливо продуктивний для обговорення образу вежі. Учитель може організувати такий діалог:

Учитель: «Що для Рапунцель означає вежа?»

Учень 1: «Місце, де вона живе».

Учитель: «Так, це буквально значення. А що ще?»

Учень 2: «Це як пастка».

Учень 3: «І ще це самотність».

Учитель: «Чи може вежа бути не тільки пасткою, а й чимось, що сформувало її мрії?»

Учень 4: «Так, бо вона багато уявляла, як виглядає світ».

Така бесіда переводить дітей від простого переказу до розуміння образу як носія кількох смислів, а отже – розвиває варіативність і гнучкість мислення.

Розповідь учителя як словесний метод у системі формування креативного мислення не зводиться до простого повідомлення відомостей. Її функція в тому,

щоб ввести дітей у художній світ казки, задати інтонацію сприймання, актуалізувати образні уявлення, пов'язати окремий текст із ширшим культурним або смисловим контекстом. У роботі з казками братів Грімм розповідь учителя доречна на етапі мотивації, перед первинним читанням або творчим завданням, коли необхідно сформувати в учнів установку на слухання та проживання казки.

Методика використання розповіді полягає в тому, що вчитель повинен будувати її образно, емоційно, з елементом загадковості чи проблемності. Наприклад, перед читанням «Пані Метелиці» він може сказати: «Є казки, у яких шлях до іншого світу відкривається несподівано – не через двері, а через колодязь, не після довгих мандрів, а після випадкового падіння. Але чи випадковим є такий шлях? І чому одній людині цей дивний світ відкриває щедрість, а іншій – лише її власну ліню?». Така коротка розповідь створює смислове очікування й налаштовує дітей на пошук прихованих значень.

Після читання розповідь учителя може виконувати функцію «мосту» між дитячими відповідями та подальшою творчою діяльністю. Наприклад, після бесіди за «Бременськими музикантами» учитель може узагальнити: «У цій казці сила народжується не тому, що кожен герой дуже сильний окремо, а тому, що вони поєднали свої різні здібності й не втратили віру в себе». Після розповіді діти можуть перейти до творчого завдання: придумати нового персонажа, який приєднався б до команди, і пояснити, яку б нову якість він у спільну справу.

Метод пояснення займає у формуванні креативного мислення молодших школярів специфічне місце, не зводячись до нав'язування готового тлумачення казки. Його завдання полягає в тому, щоб допомогти дитині побачити зв'язки, які вона ще не може самостійно осмислити повною мірою, але які є важливими для глибшого входження в художній текст. Пояснення особливо потрібне тоді, коли учні стикаються зі складними символічними образами, незрозумілими архаїчними елементами сюжету або потребують мовленнєвої й смислової підтримки перед виконанням творчого завдання.

Наприклад, у роботі з казкою «Румпельштільцхен» учитель може коротко пояснити, що в багатьох казках ім'я має особливу силу, бо воно означає не тільки назву, а й знання про сутність. Після цього діти легше включаються в творчу

діяльність, наприклад у завдання придумати інше «таємниче ім'я» персонажа й пояснити, яку силу воно могло б символізувати. У такому випадку пояснення не скасовує творчий пошук, а розширює його можливості, бо дає дітям культурний і смисловий ключ до подальшого переосмислення.

Коментоване читання є надзвичайно продуктивним методом у роботі з казками братів Грімм, поєднуючи процес безпосереднього сприймання тексту з його поступовим осмисленням, не розриваючи художньої цілісності твору. Сутність цього методу полягає в тому, що читання супроводжується короткими зупинками, уточнювальними чи проблемними запитаннями, зверненням до уяви, прогнозуванням подій або осмисленням важливої деталі ще до того, як увесь сюжет буде завершено. Саме така методика дає змогу уникнути механічного дочитування твору до кінця без внутрішнього включення дитини.

Наприклад, у роботі з казкою «Гензель і Гретель» учитель читає до моменту, коли діти вперше бачать будиночок, і зупиняється: «Як ви думаєте, чому в небезпечному лісі раптом з'являється щось таке привабливе?» Діти висувають версії. Потім читання триває далі, і вже після наступного фрагмента учитель знову ставить запитання: «Чи змінилося ваше ставлення до цього будиночка? Що ми відчуваємо тепер – захоплення чи тривогу?».

Рефлексивне обговорення є значущим методом у завершальній частині роботи з казкою, коли потрібно перевести художнє враження в значущий смисл. Воно не зводиться до запитання «Чому вчить ця казка?», оскільки така формула часто провокує шаблонні відповіді. Значно продуктивнішими є питання, які допомагають дитині співвіднести текст із власним переживанням, внутрішнім досвідом і творчим баченням. Наприклад: «Який момент казки ви ще довго пам'ятатимете?», «Який персонаж змусив вас найбільше замислитися?», «Якби ви могли щось сказати героєві після завершення казки, що б це було?» У роботі з «Попелюшкою» це може бути обговорення того, що виявилось сильнішим – краса, терпіння, доброта чи здатність не втратити себе. Саме в рефлексивному обговоренні творча думка учнів набуває особистісної глибини.

Наочні методи займають важливе місце в системі формування креативного мислення молодших школярів, оскільки відповідають віковій потребі в

образному, конкретному, емоційному сприйманні художнього матеріалу. В роботі з казками братів Грімм наочність не має обмежуватися ілюстративною функцією. Її методична цінність полягає в тому, що вона допомагає візуалізувати символічні образи, зосередити увагу на художній деталі твору, активізувати асоціативне мислення, викликати додаткове емоційне включення, а також стимулювати подальшу словесну творчість. До наочних методів відносимо демонстрацію ілюстрацій, візуалізацію образів, спостереження за художніми деталями, використання схем, символічних таблиць і карт образів.

Так, метод демонстрації в роботі з казкою братів Грімм передбачає показ ілюстрацій, окремих художніх образів, схем або предметних символів, що допомагають дитині глибше увійти у світ твору. Проте демонстрація має бути проблемно організованою. Наприклад, показуючи дітям декілька різних ілюстрацій до казки «Рапунцель», учитель не просто запитує, що вони бачать, а ставить питання: «На якій ілюстрації вежа здається більш самотньою?», «Де Рапунцель виглядає не просто сумною, а сповненою очікування?», «Який колір тут найважливіший для настрою сцени?» Після такого обговорення учні вже значно глибше сприймають образ, а далі можуть перейти до творчого завдання – наприклад, словесно домалювати те, чого не видно на ілюстрації. У роботі з казкою «Білосніжка» демонстрація може бути побудована навколо трьох образів – дзеркала, яблука і лісу. Учитель демонструє їх окремо й пропонує дітям визначити, який образ є найнебезпечнішим і чому. Одна дитина може сказати: «Яблуко, бо воно отруєне», інша – «Дзеркало, бо воно розпалює заздрість», третя – «Ліс, бо там героїня сама». Така наочна робота стає підставою для творчої інтерпретації, а не тільки для зовнішнього спостереження.

Візуалізація образів дає змогу перевести складну художню інформацію з казки у видиму, впорядковану, але відкриту до тлумачення форму. Це можуть бути схеми, карти образів, символічні ряди, кольорові асоціативні моделі. Наприклад, після читання казки «Пані Метелиця» клас може разом із учителем створити карту образів: колодязь – перехід, яблуня – відповідь на прохання, піч – готовність допомогти, золото – винагорода, смола – знак внутрішньої неспроможності. Після цього кожен образ стає окремою точкою подальшого

творчого осмислення. Учні можуть добудовувати нові символічні значення або вигадувати ще один образ, який логічно вписався б у цю казку. У казці «Гензель і Гретель» можна створити карту простору казки: дім – нестача і тривога, ліс – випробування, будиночок – спокуса, піч – небезпека і порятунок, дорога назад – повернення і зміна. Після такої візуалізації учні легше бачать внутрішню драматургію простору і можуть будувати власні творчі тексти, спираючись не тільки на події, а й на символічний шлях героїв.

Практичні методи переводять дитину з позиції інтерпретатора в позицію безпосереднього творця. Якщо словесні методи відкривають простір смислу, а наочні посилюють образність сприймання, то практичні дають змогу дитині діяти з художнім матеріалом: перебудовувати його, доповнювати, розігрувати, перевтілюватися, створювати новий продукт. До цієї групи методів відносимо творчі вправи, дидактичні ігри, рольові ігри, драматизацію, інсценізацію, моделювання, створення власних текстів за мотивами прочитаного.

Метод творчих вправ передбачає систематичне виконання завдань, які вимагають від учнів не відтворення, а самостійного комбінування, доповнення, зміни або трансформації художнього матеріалу. У роботі з казками братів Грімм це можуть бути вправи на добудову сюжету, зміну фіналу, створення асоціативних рядів, перетворення предмета на символ, словесне малювання, написання внутрішнього монологу героя тощо. Методика тут полягає в поступовості: спершу короткі творчі відповіді, потім – розгорнуті інтерпретації, далі – власні міні-тексти чи нові сцени. Наприклад, після читання казки «Червона Шапочка» учитель може запропонувати вправу: «Добери три слова, які найкраще передають характер героїні на початку казки, і три слова – після пережитої небезпеки». Далі – складніше: «Напиши два речення, у яких Червона Шапочка сама пояснює, чого її навчила ця пригода». Таким чином проста вправа поступово переходить у творчу саморефлексію персонажа.

Рольова гра та драматизація дають змогу дітям пережити текст зсередини, увійти в стан персонажа, відчутти його мовлення, мотивацію, напругу вибору. Це надзвичайно важливо для розвитку креативного мислення, оскільки дитина починає не просто говорити «про» героя, а думати «зсередини» образу. Методика

проведення драматизації повинна включати підготовчий етап: обговорення почуттів персонажів, добір інтонацій, можливість додати власні репліки, що не суперечать духу тексту. Наприклад, за казкою «Бременські музиканти» можна організувати рольову гру «Нічна рада перед будинком розбійників». Учитель розподіляє ролі, але перед цим ставить питання: «Хто з героїв найбільше боїться?», «Хто, навпаки, підбадьорює інших?», «Як говорить втомлений осел?», «Як може жартувати кіт у напружену мить?» Після короткої підготовки діти не просто відтворюють відомий епізод, а самі його добудовують, вводячи нові репліки. Саме в такій рольовій діяльності активно розвиваються мовленнєва креативність, емоційне мислення та здатність до сюжетного моделювання.

Метод моделювання полягає у створенні нової або зміненої художньої ситуації на основі відомого тексту. Це може бути альтернативний епізод, зміна поведінки героя, нова сюжетна лінія або перенесення проблеми в інші умови. У роботі з «Попелюшкою» можна змодельовати ситуацію: «Що було б, якби Попелюшка не пішла на бал, але все одно мала шанс змінити своє життя?» У роботі з казкою «Румпельштільцхен» – «Що було б, якби героїня дізналася ім'я не випадково, а сама здогадалася?» Методика передбачає обговорення вихідної ситуації, висунення кількох моделей, вибір однієї та її словесне розгортання.

Створення власного тексту за мотивами казки є одним із найвищих рівнів практичної творчої діяльності, оскільки потребує від дитини вміння організувати сюжет, образ, репліку, інтонацію, внутрішню логіку оповіді. У роботі з казками братів Грімм це бути листи героям, щоденники персонажів, альтернативні казки, продовження відомої історії, нові сцени або короткі казки з використанням знайомих мотивів. Наприклад, за казкою «Пані Метелицею» учні можуть написати міні-текст «Що сталося наступного дня після повернення дівчини додому?»; за казкою «Рапунцель» – «Один день із життя героїні після звільнення з вежі»; за казкою «Білосніжка» – «Розповідь одного гнома про той день, коли вони вперше її побачили». Доцільно перед написанням накопичити словник образів і почуттів, обговорити структуру майбутнього тексту, а після написання – організувати читання дітьми окремих фрагментів.

У системі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм конкретним рівнем педагогічної діяльності, пов'язаним із практичним розгортанням творчого пошуку учнів на уроці, є прийоми роботи. Якщо форми роботи визначають організацію навчальної взаємодії, а методи – загальний спосіб опрацювання художнього матеріалу, то прийоми дають змогу вчителю реалізувати методичний задум у конкретній навчальній ситуації, активізувати певну мисленнєву операцію, посилити емоційне включення, стимулювати словесне самовираження, інтерпретаційний рух, уявне моделювання. У роботі з казками братів Грімм через систему прийомів учитель переводить дитину від сприймання до співпереживання, від співпереживання – до інтерпретації, а від інтерпретації – до творення нового образного або смислового продукту.

У процесі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм найбільш продуктивними вважаємо такі прийоми: творчий переказ, зміна перспективи оповіді, моделювання альтернативного фіналу, добудова сюжету, словесне малювання, створення внутрішнього монологу персонажа, складання уявного діалогу, лист герою або від імені героя, добір асоціацій до символічних образів, прогнозування подій, реконструкція прихованого епізоду, рольове перевтілення, прийом незавершених речень, «мозковий штурм», «мікрофон», «коло ідей» та створення власного тексту за мотивами прочитаного.

Так, прийом творчого переказу є одним із базових у системі роботи з казкою, оскільки він дає змогу перейти від простого відтворення сюжету до його індивідуалізованого художнього осмислення. На відміну від звичайного переказу, який орієнтується на точність відтворення подій, творчий переказ передбачає збереження загальної сюжетної логіки твору, але допускає посилення окремих емоційних акцентів, переосмислення деталей, а також розширення внутрішнього світу персонажа, зміщення точки уваги або зміни стилістичного забарвлення оповіді. Саме завдяки цьому він є надзвичайно цінним для розвитку гнучкості й образності мислення молодших школярів.

Методика використання творчого переказу передбачає визначення конкретного аспекту переказу. Учитель не дає загального завдання «перекажіть казку», а формулює чітку творчу установку. Наприклад, за казкою «Гензель і Гретель» можна запропонувати: «Перекажіть той момент, коли діти вперше побачили будиночок, але так, щоб у вашому переказі відчувалися і спокуса, і тривога». У цьому разі діти не просто відтворюють епізод, а вчаться добирати мовні засоби, які передають суперечливість ситуації. Один учень може сказати: «Будиночок був такий гарний, що дітям здалося, ніби вони потрапили в солодку мрію, але десь у серці вже народжувався страх». У роботі з казкою «Попелюшка» творчий переказ може бути побудований навколо внутрішнього переживання героїні. Наприклад: «Перекажіть сцену перед балом так, ніби Попелюшка сама розповідає, що вона відчувала в цей момент». Учитель може дати мовленнєві опори: «Мені здавалося...», «Я не вірила, що...», «Найбільше я боялася...».

Приєм змiни перспективи оповiдi полягає в тому, що вiдомий сюжет або окремий епiзод подається не з нейтральної позицiї оповiдача, а вiд iменi iншого персонажа, предмета, символiчного образу або навиць художнього простору. Цей прийом є особливо продуктивним для формування креативного мислення учнів, оскільки він вимагає вийти за межі звичної точки зору, побачити ситуацію інакше, уявити почуття, думки, мотиви й логіку того, хто в тексті не був основним носієм мовлення. Спочатку вчитель допомагає дітям визначити, чия перспектива буде змінена. Далі відбувається коротке обговорення: що цей персонаж або образ міг бачити, відчувати, знати, але не висловив у тексті. Після цього учні виконують творче усне або письмове завдання. Наприклад, за казкою «Білосніжка» можна поставити таке завдання: «Розкажіть коротко історію появи Білосніжки в будинку гномів від імені одного з них». Перед виконанням учитель запитує: «Що міг подумати гном, коли вперше побачив незнайому дівчину? Чи відразу він їй довірився? Чи був здивований?». Потім учні формулюють відповіді: «Я зайшов до дому і спершу подумав, що тут побувала лісова фея...»

Приєм моделювання альтернативного фіналу є одним із важливих засобів розвитку варіативності та продуктивності мислення учнів, оскільки він спонукає дитину не просто фантазувати довільно, а творчо трансформувати вiдомий

сюжет, зберігаючи або змінюючи його внутрішню логіку. Дитина починає міркувати над тим, які події могли б розвиватися інакше, які наслідки мала б зміна одного рішення героя, як новий фінал вплинув би на смисл казки, характер персонажа або емоційне враження від твору. Важливо, щоб альтернативний фінал не виглядав як повністю випадкова вигадка. Тому перед виконанням завдання доцільно організувати підготовчу бесіду: «Який момент у казці міг би змінити її хід?», «Що було вирішальним?», «Який герой мав шанс обрати інший шлях?» Наприклад, за казкою «Червона Шапочка» учитель може запропонувати: «Уявіть, що героїня вчасно зрозуміла, що вовк небезпечний. Як би змінилася казка?» Далі можна організувати короткий діалог:

Учитель: «Що вона могла помітити?»

Учень: «Що він надто багато питає».

Учитель: «Що б вона зробила тоді?»

Учень: «Побігла б назад або покликала когось».

Після цього діти створюють власні версії фіналу.

У роботі з казкою «Гензель і Гретель» альтернативний фінал може стосуватися долі відьми, повернення дітей додому, самого образу лісу. Так, учитель пропонує: «А якщо б відьма виявилася не злою, а самотньою? Яким був би фінал?» Тут діти починають мислити нестандартно: одна версія може передбачати примирення, інша – випробування доброти, третя – появу нового чарівного помічника. Саме в такому прийомі дуже добре розвивається здатність учнів до несподіваного, але вмотивованого сюжетного мислення.

Добудова сюжету активізує сюжетотворення як одну з важливих ознак креативного мислення молодших школярів. На відміну від альтернативного фіналу, тут ідеться не обов'язково про зміну завершення, а про створення нового епізоду в межах відомого художнього світу, який логічно продовжує, поглиблює або розширює сюжетну ситуацію. Це може бути епізод «до», «після» або «між» відомими подіями. Особливо цінним цей прийом є тому, що вчить дитину поєднувати фантазію з художньою логікою. Наприклад, за казкою «Бременські музиканти» учитель може запропонувати таке завдання: «Придумайте ще одну пригоду тварин після того, як вони залишилися жити в будинку розбійників».

Методика може бути такою: спочатку коротко згадати риси кожного персонажа, потім провести «мозковий штурм» можливих напрямів подій, після чого кожна дитина або пара створює один епізод. Учитель може допомогти запитаннями: «Хто з героїв першим запропонує нову ідею?», «Яка небезпека могла їх спіткати?», «Чим їм допоможе саме те, що вони такі різні?» У результаті діти створюють нові сюжетні лінії, але зберігають характер героїв і дух казки. У казці «Пані Метелиця» добудова сюжету може стосуватися моменту повернення героїні додому: «Що відчувала працьовита дівчина в першу ніч після повернення?», «Що сталося б, якби мачуха сама вирішила піти в чарівний світ?»

Словесне малювання є надзвичайно ефективним прийомом для розвитку образності, метафоричності та емоційно-виразної мовленнєвої творчості учнів. Його сутність полягає в тому, що дитина не просто називає ознаки предмета чи персонажа, а словами створює живий художній образ, ніби «малює» його уявою слухача. У роботі з казками братів Грімм словесне малювання особливо доцільне щодо тих образів, які мають психопоетичний заряд: ліс, вежа, пряниковий будиночок, дзеркало, яблуко, зимовий світ Пані Метелиці, нічний будинок розбійників. Спочатку вчитель організовує коротке спостереження над образом: «Яким ви бачите цей ліс?», «Якого він кольору?», «Що в ньому чутно?», «Чи він лише страшний?» Потім накопичуються слова й словосполучення, які діти називають спонтанно. Після цього вчитель дає установку: «Тепер спробуйте описати цей ліс так, ніби він живий». Наприклад, у роботі з казкою «Гензель і Гретель» дитячі описи можуть набувати таких форм: «Ліс стояв темний і мовчазний, але ніби стежив за кожним кроком дітей», «Дерева були схожі на велетнів, що заховали свої обличчя в тумані».

Внутрішній монолог спрямований на входження в емоційно-смісловий світ героя, розвиває здатність учня уявити приховані думки персонажа, його сумніви, страхи, надії, приховані мотиви, які не завжди прямо виражені в тексті. У цьому полягає його особлива цінність для формування креативного мислення: дитина вчиться не тільки бачити зовнішню дію, а й добудовувати невисловлене, «внутрішнє» в художній ситуації. Наприклад, за казкою «Рапунцель» учитель може дати завдання: «Уявіть, що Рапунцель увечері дивиться у вікно й говорить

сама до себе. Що вона скаже?» Перед цим доцільно провести коротку бесіду: «Що вона могла найбільше відчувати?», «Чого хотіла?», «Чого боялася?» Далі учні пишуть або проговорюють монологи: «Я дивлюся на світ і не знаю, чи є там хтось, хто чує мої мрії...» Подібний прийом можна використати і в казках «Попелюшка», «Білосніжка», «Червона Шапочка» та ін.

Складання уявного діалогу передбачає поєднання мовленнєвої творчості дітей з образним мисленням. Його сутність полягає в тому, що учні створюють розмову між персонажами, якої в тексті немає, або продовжують наявний діалог, вводячи в нього нові репліки. Така робота стимулює не тільки фантазію, а й розуміння характеру персонажів, їх мовлення, логіки й позиції. Наприклад, за казкою «Бременські музиканти» можна запропонувати: «Уявіть розмову між ослом і півнем після того, як вони вирішили мандрувати разом». Один учень може почати: «– Я вже думав, що нікому не потрібний, – зітхнув осел». Інший продовжує від імені півня: «– А я ще вранці боявся, що це мій останній спів». Така робота може виконуватися в парах, а потім озвучуватися перед класом. У казці «Білосніжка» можна створити діалог між дзеркалом і яблуком, у казці «Рапунцель» – між вітром і вежею, у казці «Гензель і Гретель» – між лісом і стежкою, де активно працює не тільки сюжетна, а й символічна уява дитини.

Прийом листа герою або від імені героя має виразний рефлексивний і творчо-мовленнєвий потенціал. Лист герою дає змогу дитині висловити своє ставлення, поради, підтримку, заперечення або співчуття, а лист від імені героя – увійти в його внутрішній світ і висловити переживання від першої особи. Наприклад, за казкою «Червона Шапочка» учні можуть написати короткий лист героїні: «Що б я сказав(ла) тобі перед тим, як ти підеш до бабусі». За казкою «Попелюшка» – лист від імені героїні після балу: «Сьогодні вперше я побачила, що світ може бути не таким жорстоким, як мені здавалося...». Учитель може поставити запитання: «Що вам найбільше хотілося б сказати цьому героєві?», після чого запропонувати дітям самостійно написати 3–5 речень.

Добір асоціацій є одним із найпростіших прийомів розвитку креативного мислення учнів. У роботі з казками братів Грімм цей прийом особливо цінний, оскільки ці твори насичені образами, що легко викликають ланцюги смислових

і емоційних паралелей. Наприклад, учитель може написати на дошці слово «вежа» після читання казки «Рапунцель» і попросити дітей швидко назвати асоціації. Відповіді можуть бути різними: «самотність», «очікування», «висота», «мрія», «заборона», «надія». Після цього вчитель ставить запитання: «Чому один образ викликає так багато різних думок?» Саме це і є входженням у символічну багатозначність казки. Подібно можна працювати з образом дзеркала в казці «Білосніжка», яблука, лісу, колодязя в казці «Пані Метелиця», дороги в казці «Червона Шапочка», імені в казці «Румпельштільцхен».

Інтерактивні прийоми «мозковий штурм», «мікрофон», «коло ідей» прийоми особливо продуктивні на етапі генерації дітьми ідей. Зокрема, прийом «Мозковий штурм» доцільно використовувати тоді, коли потрібно швидко актуалізувати багато варіантів розв'язання або тлумачення. Наприклад, за казкою «Гензель і Гретель» можна поставити питання: «Які способи порятунку могли придумати діти?» Учні висловлюють будь-які версії, потім відбувається відбір найцікавіших. Прийом «Мікрофон» працює для швидкого асоціативного реагування: «Одним словом скажіть, якою здається вежа з казки «Рапунцель», «Яким словом можна описати дзеркало з казки «Білосніжка»?». Прийом «Коло ідей» є особливо корисним, коли треба залучити всіх дітей до обговорення. Наприклад, за казкою «Бременські музиканти» можна провести коло ідей на тему: «Що означає справжня підтримка в команді?» Кожен учень додає одне речення або один образ, і в результаті формується колективне смислове поле.

Прийом реконструкції прихованого епізоду полягає у відновленні того моменту, якого немає в тексті, але який міг мати місце в сюжеті казки братів Грімм. Наприклад, у казці «Білосніжка» можна реконструювати вечір перед тим, як мачуха вперше звернулася до дзеркала з особливим страхом; у «Попелющі» – першу розмову героїні з феєю після балу; у казці «Пані Метелиця» – думки лінивої дівчини перед стрибком у колодязь. Методично цей прийом варто проводити після глибокого входження в текст, коли діти вже добре розуміють характери персонажів і внутрішню логіку твору.

Прийом створення власного тексту за мотивами прочитаного можна вважати узагальнюючим, він інтегрує в собі майже всі попередні: асоціативність,

образність, сюжетотворення, зміну перспективи, рефлексію, мовленнєву творчість. Учні можуть створювати міні-казки, нові сцени, щоденники персонажів, короткі оповіді, листи, уявні спогади або казки з новим героєм. Наприклад, за казкою «Пані Метелиця» можна запропонувати написати текст «Ще одне випробування в чарівному світі», за казкою «Бременські музиканти» – «Найперший виступ тварин перед лісовою публікою», за казкою «Рапунцель» – «Лист до світу, який вона бачила лише здалеку».

Отже, у процесі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм вирішального значення набуває поєднання форм роботи на уроці, методів і прийомів навчання, які забезпечують активізацію пізнавальної, емоційної, мовленнєвої та творчої діяльності учнів. Встановлено, що найбільш продуктивними формами роботи є фронтальна, індивідуальна, парна та групова, оскільки саме вони дають змогу організувати різні рівні залучення дітей до осмислення художнього тексту – від колективного входження в його образно-смісловий простір до творчого продукту. Ефективне використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм потребує поєднання словесних, наочних і практичних методів, серед яких бесіда, розповідь учителя, пояснення, коментоване читання, демонстрація, візуалізація образів, творчі вправи, рольова гра, драматизація, моделювання, створення власних текстів за мотивами прочитаного. Найбільш результативними прийомами є творчий переказ, зміна перспективи оповіді, добудова сюжету, моделювання альтернативного фіналу, словесне малювання, внутрішній монолог й уявний діалог, лист герою, добір асоціацій до символічних образів, а також реконструкція прихованих епізодів, інтерактивні прийоми.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів педагогічного експерименту

Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів здійснювалася впродовж березня-

квітня 2025–2026 навчального року на базі ЗОШ I-III ст. с.Олієва. Дослідно-експериментальна робота проводилася з учнями 3 класу, оскільки на цьому етапі навчання діти вже володіють достатнім рівнем читацьких умінь, елементарних навичок аналізу художнього тексту, здатні до емоційно-образного сприймання казки, словесного самовираження, прогнозування подій, інтерпретації вчинків персонажів і виконання творчих завдань, що й створює належні передумови для цілеспрямованого формування креативного мислення.

Педагогічний експеримент було спрямовано на перевірку положення, що формування креативного мислення молодших школярів буде ефективнішим за умови цілеспрямованого використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм, спеціально організованої діалогічної взаємодії учнів із художнім текстом, упровадження творчих форм, методів і прийомів роботи, урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку. Відповідно, у центрі роботи перебувала не тільки перевірка загального рівня креативного мислення, а й з'ясування того, наскільки продуктивно учні можуть працювати з казковим текстом як із джерелом образів, символів, сюжетних варіацій, емоційно-сміслових переживань та інтерпретаційних можливостей.

Педагогічний експеримент складався з чотирьох взаємопов'язаних етапів.

На першому етапі було сформульовано тему, мету й завдання дослідження, визначено положення експериментальної методики, окреслено педагогічні умови її реалізації, обрано методи збору та опрацювання емпіричних даних, здійснено аналіз психолого-педагогічної, методичної та літературознавчої літератури з проблеми формування креативного мислення молодших школярів засобами казкового тексту. На цьому ж етапі було уточнено діагностичний інструментарій, критерії та показники оцінювання розвитку креативного мислення учнів у контексті роботи з казками братів Грімм.

Другий етап мав констатувальний, характер і спрямовувався на виявлення вихідного рівня розвитку креативного мислення молодших школярів. На цьому етапі проведено первинний зріз, який дав можливість визначити, якою мірою учні здатні до варіативного мислення, асоціювання, творчого переосмислення, інтерпретації художніх образів, моделювання альтернативних сюжетних ходів,

створення оригінальних назв, словесних характеристик, а також до емоційно-сміслового включення в художній текст. Отримані на констатувальному етапі результати стали підставою для подальшого формувального впливу та для зіставлення з підсумковими показниками наприкінці дослідної роботи.

Третій етап (формувальний) передбачав безпосереднє впровадження розробленої методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у процесі формування креативного мислення молодших школярів. На цьому етапі в експериментальній групі систематично застосовувалися творчі форми роботи на уроці, словесні, наочні та практичні методи, а також спеціальні прийоми роботи з казками братів Грімм, зокрема творчий переказ, зміна перспективи оповіді, словесне малювання, моделювання альтернативних фіналів, побудова сюжету, створення уявних діалогів, написання листів героям, символічне тлумачення образів, драматизація та створення власних текстів за мотивами прочитаного. У контрольній групі навчання здійснювалося за традиційною методикою опрацювання художнього тексту, без спеціального акценту на психопоетичному потенціалі казок братів Грімм і без використання методики формування креативного мислення учнів.

Четвертий етап (контрольний) передбачав повторну діагностику рівня розвитку креативного мислення молодших школярів за тими самими критеріями, показниками та діагностичними процедурами, що використовувалися на констатувальному етапі. Метою було виявлення змін у розвитку креативного мислення учнів, які відбулися в експериментальній та контрольній групах, та виявлення ефективності методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм в контексті формування креативного мислення школярів.

В педагогічному експерименті брали участь дві групи учнів: контрольна та експериментальна. До експериментальної групи ввійшло 24 учні, до контрольної – 27 учнів; загальна кількість респондентів становила 51 особу. Такий розподіл досліджуваних дав змогу здійснити порівняльний аналіз динаміки показників у двох експериментальних групах та виявити специфіку змін, зумовлених експериментальною методикою формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм.

Для оцінювання рівня розвитку креативного мислення молодших школярів використано комплекс діагностичних завдань, адаптованих до проблематики дослідження. В основу діагностики покладено такі показники, які традиційно пов'язують із креативним мисленням, а саме: швидкість продукування ідей, оригінальність, гнучкість, розробленість, образно-асоціативна насиченість відповіді, інтерпретаційна самостійність, здатність до прогнозування та смислової трансформації художнього матеріалу. Поряд із модифікованими творчими завданнями діагностичного типу використовувалися й спеціальні завдання на основі казок братів Грімм, які дозволяли виявити, як саме дитина працює з образами, символами, сюжетом і персонажами художнього тексту.

Одним із провідних діагностичних інструментів, використаних у межах педагогічного експерименту, був тест креативного мислення П. Торренса, який розглядається як один із найбільш валідних засобів виявлення особливостей творчого мислення дітей. Звернення саме до цього тесту було зумовлене тим, що він дає змогу оцінити не тільки загальну наявність або відсутність творчої активності, а й конкретні параметри креативного мислення, а саме швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість. В контексті роботи використання тесту П. Торренса було виправданим, оскільки ці показники безпосередньо співвідносяться з проявами креативного мислення, які формувалися в молодших школярів у процесі роботи з психопоетичним потенціалом казок братів Грімм.

Тест П. Торренса використовувався як складник системи діагностики, спрямованої на виявлення динаміки розвитку креативного мислення учнів молодшого шкільного віку. Його основна цінність полягає в тому, що він дає змогу зафіксувати здатність дитини виходити за межі шаблонного способу дії, продукувати кілька варіантів відповіді, створювати незвичні образи, гнучко переходити від однієї ідеї до іншої та деталізувати власний творчий задум. Саме ці якості є надзвичайно важливими в роботі з казковим текстом, оскільки під час інтерпретації образів, побудови сюжету, створення альтернативних фіналів і словесного малювання молодший школяр виявляє ті самі інтелектуально-творчі механізми, які фіксує тестова методика Торренса.

В межах проведення констатувального і контрольного етапів педагогічного експерименту використано тест Торренса, адаптований до вікових особливостей молодших школярів. Учням пропонувалися завдання, пов'язані зі створенням завершеного образу на основі заданого елемента, добудовою незавершених фігур та продукуванням якомога більшої кількості осмислених зображень на основі простих лінійних стимулів. Такий вибір зумовлений тим, що така форма тесту відповідає особливостям молодшого шкільного віку, креативне мислення яких пов'язане з уявою, наочно-образним компонентом, емоційною чутливістю та здатністю до візуального й словесного переосмислення.

Перший блок завдань тесту «Намалюй картинку» передбачав створення учнями цілісного зображення на основі заданої простої фігури. Учень мав не просто домалювати стимул, а перетворити його на елемент більш складної й осмисленої композиції, придумати сюжетну або образну завершеність малюнка та дати йому назву. У межах нашого дослідження завдання було особливо важливим, оскільки дозволяло виявити, наскільки дитина здатна бачити в нейтральному елементі потенціал для творення нового образу, тобто наскільки розвиненою є її уява, асоціативність і здатність до нестандартного бачення.

Другий блок тесту «Закінчи малюнок» полягав у тому, що школярам пропонувалися незавершені фігури, які слід було перетворити на осмислені образи чи сюжетні міні-композиції. Таке завдання давало змогу простежити, наскільки дитина здатна швидко переходити від одного варіанта до іншого, наскільки різноманітними є її ідеї та якою мірою вона може відійти від найбільш очевидного способу завершення зображення. Ми враховували, що здатність добудовувати фігуру корелює зі здатністю дитини добудовувати сюжет казки, інтерпретувати художній образ, моделювати альтернативний розвиток подій і словесно розгортати потенціал незавершеної ситуації.

Третій блок тесту «Що повторюють лінії» спрямований на виявлення продуктивності творчого мислення через створення якомога більшої кількості предметних або сюжетних зображень на основі простих лінійних стимулів. Це завдання давало змогу оцінити, наскільки вільно й гнучко дитина працює з мінімальним візуальним матеріалом, чи здатна вона переходити від однієї ідеї до

іншої, наскільки оригінально бачить можливості запропонованих ліній і як розгортає власний задум. Робота з психопоетичним потенціалом казок братів Грімм також ґрунтується на вмінні дитини бачити в окремій художній деталі багатство можливих смислів, а в одному сюжетному повороті – декілька потенційних варіантів розвитку.

Обробка результатів тесту П. Торренса здійснювалася за традиційними параметрами: 1) швидкість – розумілася як здатність до породження значної кількості ідей або образів за обмежений час, вона не розглядалася нами як самодостатній показник творчості, проте слугувала важливим орієнтиром, який відображав інтенсивність активності дитини; 2) оригінальність – визначалася за ступенем незвичності, нестандартності й нетривіальності створених образів і назв, цей параметр є одним із найбільш значущих, оскільки він безпосередньо виявляє здатність молодшого школяра виходити за межі шаблонного мислення; 3) гнучкість – характеризувала здатність дитини переходити від одного способу бачення до іншого, варіювати категорії образів і демонструвати рухливість; 4) розробленість – відображала рівень деталізації, доповнення й поглиблення творчого задуму, тобто показувала, чи здатна дитина не тільки висунути оригінальну ідею, а й конструктивно її розгорнути.

Особлива увага приділялася також словесному оформленню результатів тесту, оскільки назви, які давали учні власним малюнкам, мали важливе діагностичне значення. У процесі оцінювання враховувалося, чи є назва формальною, описовою, образною чи узагальнено-символічною. Такий аспект виявився особливо важливий у дослідженні, присвяченому психопоетичному потенціалу казки, адже він дає змогу побачити, наскільки дитина здатна не тільки уявити й зобразити певний образ, а й надати йому мовленнєвої виразності, смислової завершеності та індивідуальної інтерпретації.

Діагностика креативного мислення молодших школярів здійснювалася не тільки за тестом П. Торренса, а й на основі виконання ними контрольних завдань творчого спрямування, побудованих на матеріалі казок братів Грімм. Таке поєднання стандартизованого психодіагностичного інструменту та спеціально розроблених творчих завдань на казковому матеріалі забезпечує виявлення

особливостей креативного мислення дітей у реальній навчально-читацькій діяльності. В цьому контексті тест Торренса виконував функцію базового діагностичного інструмента, тоді як контрольні завдання на основі казок братів Грімм дозволяли конкретизувати результати відповідно до теми дослідження та виявити рівень сформованості креативного мислення учнів.

У зв'язку з цим діагностика розвитку креативного мислення молодших школярів проводилася нами на основі виконання учнями контрольних завдань творчого спрямування за матеріалом казок братів Грімм, дібраних відповідно до вікових особливостей дітей, мети роботи та структури креативного мислення. Такі завдання були орієнтовані на виявлення таких показників, як асоціативність, оригінальність, гнучкість мислення учнів, їх здатність до створення сюжету, самостійність інтерпретації, емоційно-смілова чутливість, мовленнєва креативність, деталізація відповіді. Контрольні завдання пропонувалися учням як на констатувальному, так і на контрольному етапах експерименту, що дало змогу порівняти початковий і підсумковий рівні розвитку креативного мислення та встановити динаміку змін під впливом розробленої методики.

Наведемо зразки контрольних завдань творчого спрямування, які використали для діагностики розвитку креативного мислення молодших школярів на основі казок братів Грімм.

1. Завдання на асоціативно-символічне осмислення образу.

Учням пропонувалося прочитати або пригадати окремий фрагмент казки й дати відповідь на запитання, пов'язані з образною багатозначністю ключового символу. Наприклад:

Казка «Гензель і Гретель»: «З чим у тебе асоціюється ліс у цій казці? Яким він є для дітей – страшним, загадковим, ворожим, випробувальним чи іншим? Поясни свою думку».

Казка «Рапунцель»: «Що може символізувати вежа? Чому цей образ є важливим для розуміння казки?».

Казка «Білосніжка»: «Що означає дзеркало в цій казці? Чи є воно лише предметом?».

Такі завдання давали змогу виявити, чи здатна дитина бачити в художньому образі глибший емоційно-смісловий зміст.

2. Завдання на прогнозування та варіативність мислення.

Метою вказаного завдання було виявлення здатності дитини передбачати можливий розвиток подій, будувати кілька варіантів відповіді й творчо моделювати ситуацію. Наприклад:

Казка «Червона Шапочка»: «Уяви, що Червона Шапочка вчасно зрозуміла, що вовк небезпечний. Як могли б розвиватися події далі?»

Казка «Пані Метелиця»: «Що було б, якби лінива дівчина вирішила змінитися ще до зустрічі з Пані Метелицею?»

Казка «Бременські музиканти»: «Яка ще пригода могла трапитися з героями після того, як вони оселилися в будинку розбійників?»

У вказаних завданнях особливо важливими були не тільки сам факт вигадання, а й логічність, смислова вмотивованість і нестандартність запропонованого учнем варіанта.

3. Завдання на зміну перспективи оповіді.

Вказані завдання були спрямовані на виявлення здатності до децентрації, емпатії та творчої зміни точки зору. Наприклад: Казка «Білосніжка»: «Розкажи епізод появи Білосніжки в будинку гномів від імені одного з гномів». Казка «Попелюшка»: «Уяви, що ти – Попелюшка після балу. Розкажи, що ти відчувала, коли поверталася додому». Казка «Рапунцель»: «Спробуй передати думки Рапунцель, коли вона дивилася з вежі у світ». Перелічені завдання допомагали виявити, наскільки учень здатний творчо входити в образ, осмислювати стан персонажа й самостійно вибудовувати мовленнєве висловлювання.

4. Завдання на добудову сюжету і створення нового епізоду.

Такий тип завдань передбачав продукування учнями нового фрагмента казки, що логічно продовжував або розширював відомий сюжет. Наприклад: Казка «Бременські музиканти»: «Придумай новий епізод про пригоди героїв». Казка «Гензель і Гретель»: «Уяви, що після повернення додому діти знову згадали ліс. Якою могла бути їх розмова?». Казка «Румпельштільцхен»: «Придумай іншу таємницю, яку треба було б розгадати героїні». Перелічені

завдання виявляли здатність учнів до створення сюжетів, творчого комбінування відомих мотивів та побудови нової ситуації на основі існуючого тексту.

5. Завдання на мовленнєво-творче оформлення ідеї.

Метою таких завдань було виявлення того, наскільки дитина здатна не тільки придумати творчу відповідь, а й надати їй образної, емоційної й смислової завершеності. Наприклад:

- дати оригінальну назву зміненому епізоду казки;
- написати лист герою або лист від імені героя;
- скласти внутрішній монолог персонажа;
- створити уявний діалог, якого немає в тексті.

Так, за казкою «Червона Шапочка» учні могли написати короткий лист героїні з порадами; за «Попелюшкою» – внутрішній монолог після балу; за казкою «Білосніжка» – діалог між дзеркалом і мачухою; за казкою «Пані Метелиця» – коротке висловлювання від імені колодязя або яблуни. Саме ці завдання давали змогу виявити мовленнєву гнучкість, образність, деталізацію й оригінальність дитячого творчого продукту.

Оцінювання виконання школярами контрольних завдань здійснювалося за спеціально розробленою шкалою, яка давала змогу комплексно враховувати не тільки правильність чи повноту відповіді, а передусім рівень творчості. Кожне завдання оцінювалося за трьома балами.

3 бали виставлялися в тому випадку, якщо учень виконував завдання самостійно, пропонував оригінальну, вмотивовану, розгорнуту відповідь, виявляв здатність до нестандартного бачення художньої ситуації, давав емоційно й мовленнєво виразне пояснення власних міркувань.

2 бали учень отримував тоді, коли завдання виконувалося частково творчо, відповідь була загалом змістовною, але недостатньо самостійною, недостатньо розгорнутою або обмежувалася одним очевидним варіантом без виразної оригінальності; можливою була часткова допомога вчителя.

1 бал виставлявся в разі, якщо учень давав репродуктивну, шаблонну, випадкову або формальну відповідь, не виявляв спроби творчо працювати з

образом, сюжетом чи персонажем, не аргументував свою думку або ігнорував можливості для інтерпретації.

Окрім загальної бальної оцінки, під час аналізу результатів враховувалися такі критерії якості творчої відповіді:

- оригінальність – наскільки нестандартним є запропоноване рішення;
- гнучкість – чи здатен учень запропонувати кілька смислових варіантів або перейти від одного способу бачення до іншого;
- деталізація – ступінь розробленості, насиченості, зв'язності та завершеності творчої відповіді;
- асоціативність – наявність образних, символічних або несподіваних смислових зв'язків;
- інтерпретаційна самостійність – уміння дитини пояснити власну позицію без опори на шаблон;
- мовленнєва виразність – здатність словесно оформити ідею яскраво, зв'язно, емоційно й образно.

Відповідно до одержаних результатів виокремлено чотири рівні розвитку креативного мислення школярів: низький, середній, достатній і високий.

1. Низький рівень – характеризувався формальним сприйманням учнем художнього тексту, поверховим аналізом, труднощами в доборі асоціацій, відсутністю самостійної інтерпретації, переважанням шаблонних відповідей і нездатністю до продуктивного сюжетного переосмислення. Такі школярі, як правило, працювали за принципом здогадки або намагалися відтворити очевидний зміст без виходу на символічне чи емоційно-сміслове осмислення.

2. Середній рівень – передбачав часткову сформованість в учнів окремих компонентів креативного мислення. Учні могли виконувати творчі завдання, однак переважно в межах одного очевидного ходу, з недостатньою гнучкістю, не завжди вміли розширити свою відповідь або узагальнити знайдений спосіб дії. Їх інтерпретації часто були змістовними, але не завжди оригінальними, а творчі продукти ще зберігали відчутну залежність від зразка або підказки.

3. Достатній рівень – характеризувався більш розвиненою здатністю учнів до смислового аналізу казкового тексту, умінням виявляти символічні зв'язки,

будувати кілька варіантів відповіді, пояснювати мотиви персонажів, створювати зв'язні творчі висловлювання та свідомо використовувати окремі евристичні способи виконання завдання. Учні виявляли виразну готовність до інтерпретації та креативної мовленнєвої діяльності й не завжди демонстрували оригінальність.

4. Високий рівень – виявлявся в креативно-творчому, цілеспрямованому, самостійному виконанні дітьми завдань, у здатності до багатостороннього аналізу тексту, смислової трансформації образів, побудови нестандартних сюжетних варіантів, глибокого емоційно-символічного осмислення казки та рефлексивного пояснення власних рішень. Учні демонстрували високий ступінь гнучкості, оригінальності, продуктивності та деталізації відповіді.

На початку експерименту було проведено констатувальний зріз з метою визначення вихідного рівня розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі роботи з казками братів Грімм. Узагальнені результати первинної діагностики наведено на рис. 2.1.

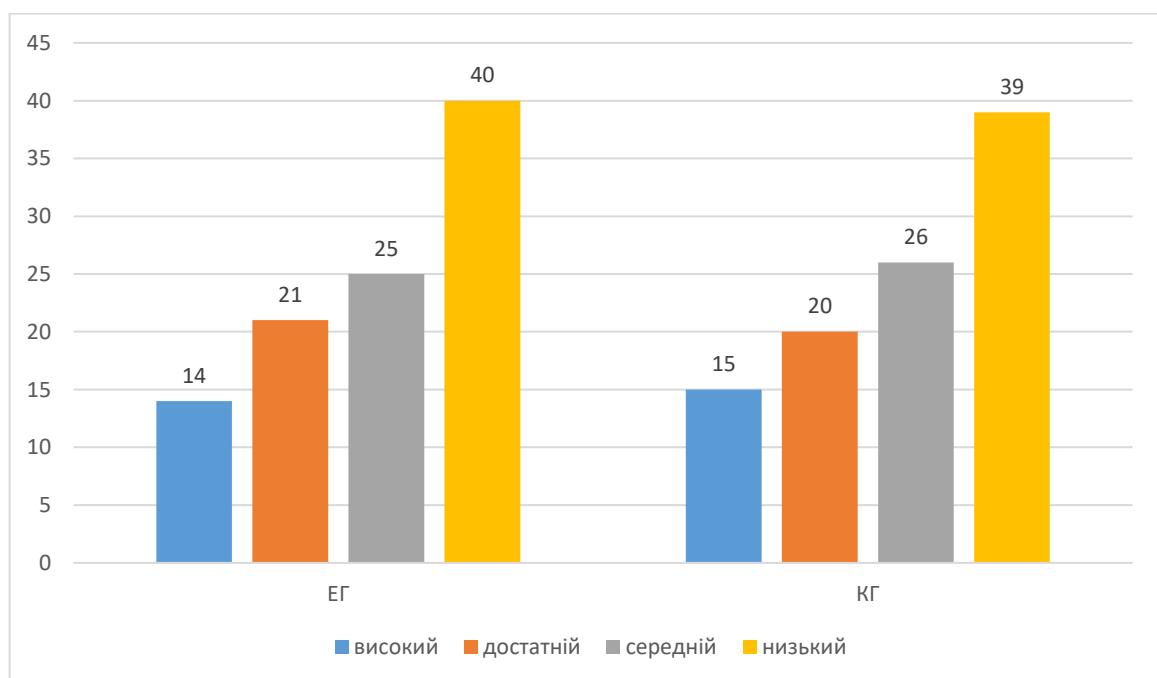


Рис. 2.1. Розподіл рівнів розвитку креативного мислення молодших школярів на констатувальному етапі, %

Як бачимо на початку експериментальної роботи розподіл учнів за рівнями розвитку креативного мислення в експериментальній і контрольній групах був

майже однаковим. До високого рівня віднесено 14 % учнів експериментальної групи і 15 % учнів контрольної групи; достатній рівень виявлено відповідно у 21% та 20 % школярів; середній рівень – у 25 % учнів ЕГ і 26 % учнів КГ; низький рівень – у 40 % учнів ЕГ і 39 % учнів КГ. Тобто на констатувальному етапі обидві групи були рівнозначними за своїми стартовими показниками, що дало підстави для подальшого порівняння результатів формувального експерименту.

Аналіз відповідей учнів засвідчив, що значна частина молодших школярів на початковому етапі недостатньо вміє творчо працювати з художнім текстом. Діти відносно легко відтворювали сюжет, називали персонажів і встановлювали очевидні причинно-наслідкові зв'язки, однак значно складнішими виявилися завдання, пов'язані з асоціативним тлумаченням образів, моделюванням альтернативних подій, створенням внутрішнього монологу героя, добудовою фіналу або самостійним символічним поясненням художньої деталі. Особливі труднощі викликали завдання, у яких потрібно було одночасно проявити фантазію, мовленнєву виразність і внутрішню логіку творчого рішення.

У процесі формувального етапу в експериментальній групі реалізовувалася методика використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм, яка ґрунтувалася на виокремлених педагогічних умовах, формах, методах, прийомах роботи. Зокрема, використовувалися фронтальна, індивідуальна, парна та групова форми роботи; словесні, наочні й практичні методи; творчий переказ, моделювання альтернативного фіналу, зміна перспективи оповіді, словесне малювання, драматизація, створення уявних діалогів, написання листів героям, реконструкція прихованих епізодів, добір асоціацій до символічних образів та створення власних текстів за мотивами казок «Гензель і Гретель», «Білосніжка», «Рапунцель», «Попелюшка», «Червона Шапочка», «Бременські музиканти», «Пані Метелиця». У контрольній групі опрацювання художнього матеріалу казок братів Грімм здійснювалося переважно в межах традиційної методики, орієнтованої на читання, бесіду за змістом і переказ.

Метою контрольного етапу педагогічного експерименту було: по-перше, встановити підсумковий рівень розвитку креативного мислення школярів після завершення формувального етапу; по-друге, порівняти динаміку змін в

експериментальній і контрольній групах; по-третє, визначити ефективність розробленої методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів. Контрольний зріз проводився за допомогою того самого діагностичного інструментарію, який застосовувався під час констатувального етапу, що забезпечило зіставність результатів і можливість об'єктивної інтерпретації одержаних даних.

Рівні розвитку креативного мислення молодших школярів за результатами констатувального і контрольного етапів педагогічного експерименту наведено на рис. 2.2.

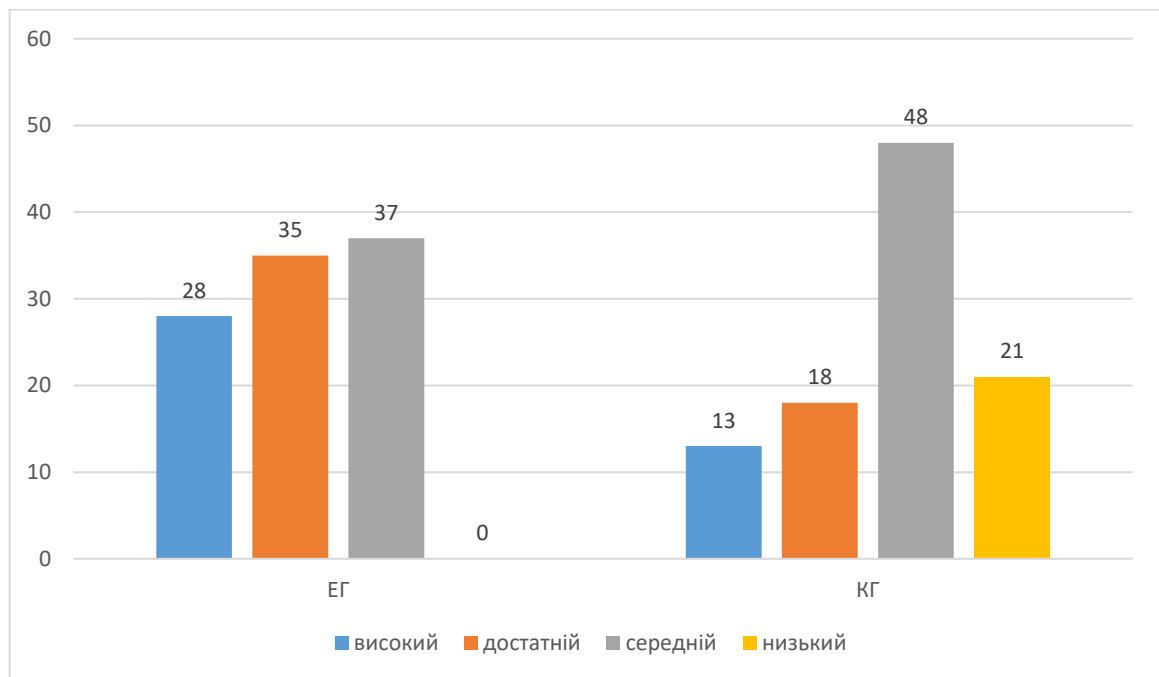


Рис. 2.2. Розподіл рівнів розвитку креативного мислення молодших школярів на контрольному етапі, %

Порівняльні дані щодо рівнів розвитку креативного мислення молодших школярів за результатами констатувального і контрольного етапів педагогічного експерименту наведено у табл. 2.1.

Динаміка розвитку креативного мислення молодших школярів, %

Рівень розвитку	Констатувальний етап, ЕГ	Констатувальний етап, КГ	Контрольний етап, ЕГ	Контрольний етап, КГ
Низький	40	39	0	21
Середній	25	26	37	48
Достатній	21	20	35	18
Високий	14	15	28	13

Як видно з таблиці, у розподілі учнів за рівнями розвитку креативного мислення в експериментальній і контрольній групах після завершення формувального етапу відбулися суттєві відмінності. В експериментальній групі кількість учнів із високим рівнем розвитку креативного мислення зросла з 14 % до 28 %, тобто на 14 %. Чисельність школярів із достатнім рівнем також збільшилася – з 21 % до 35 %, що становить позитивну динаміку на 14 %. Водночас частка учнів із середнім рівнем у ЕГ зросла з 25 % до 37 %, а низький рівень наприкінці експерименту взагалі не виявлено.

У контрольній групі динаміка змін виявилася менш виразною і якісно іншою. Зокрема, частка учнів із високим рівнем навіть дещо зменшилася – з 15% до 13 %, достатній рівень знизився з 20 % до 18 %, а найбільша частина учнів зосередилася на середньому рівні – 48 %. Низький рівень у контрольній групі становив 21 %, що свідчить про збереження досить значної кількості дітей, у яких креативне мислення ще не досягло належного рівня розвитку.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що в експериментальній групі відбулися не тільки кількісні, а й якісні зміни. Учні стали більш охоче висувати власні інтерпретації, демонстрували вищий рівень асоціативності, частіше пропонували нестандартні, але внутрішньо мотивовані сюжетні рішення, краще справлялися із завданнями на зміну перспективи оповіді, охочіше створювали внутрішні монологи персонажів, добудовували художню ситуацію, давали більш оригінальні заголовки й демонстрували більшу смислову розробленість відповідей. Особливо помітною була позитивна динаміка у завданнях, пов'язаних із символічним тлумаченням образів і творенням власних міні-текстів за мотивами казок братів Грімм.

Якщо на початку експерименту значна частина учнів ЕГ обмежувалася відтворенням очевидного змісту казки, то наприкінці формувального етапу вони вільніше працювали з її психопоетичним потенціалом, виявляючи здатність до глибшого емоційно-смиислового включення, творчого переосмислення та індивідуального тлумачення. Вказане дає підстави вважати, що систематичне використання казок братів Грімм як психопоетичного ресурсу, а не тільки як навчального тексту для читання, створює сприятливі умови для розвитку креативного мислення молодших школярів.

Загалом в експериментальній групі частка учнів із високим і достатнім рівнями розвитку креативного мислення після завершення експериментальної роботи становила 63 %, тоді як у контрольній групі цей показник виявився значно нижчим – 31 %. Водночас дітей із низьким рівнем розвитку креативного мислення в експериментальній групі не зафіксовано, тоді як у контрольній групі їх залишилося 21 %. Це дає підстави стверджувати, що впроваджена методика забезпечила більш інтенсивний розвиток креативного мислення, ніж традиційний підхід до опрацювання художнього тексту.

Отже, результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку розвитку креативного мислення молодших школярів за умов використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм. Виявлені зміни в експериментальній групі підтверджують ефективність розробленої методики, яка забезпечує активізацію асоціативності, варіативності, оригінальності, створення сюжетів, співпереживання та мовленнєвої творчості учнів.

Висновки до розділу 2

1. Ефективність використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів визначається не тільки художніми особливостями текстів, а системою педагогічних умов, які забезпечують перехід від репродуктивного сприйняття казки до її творчого, інтерпретаційного й особистісно значущого освоєння. Уточнено, що педагогічні умови доцільно розглядати як сукупність організаційних, змістових, методичних

і психолого-педагогічних чинників, що сприяють активізації творчої уяви учнів, їх асоціативності, співпереживання, творчого переосмислення, мовленнєвої творчості та рефлексії. Виокремлено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов: створення креативного освітнього середовища; добір і використання казок братів Грімм із високим психопоетичним потенціалом; організацію діалогічної взаємодії учнів із казковим текстом; систематичне застосування творчих форм, методів і прийомів роботи з казкою; урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів.

2. У процесі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм вирішального значення набуває виважене поєднання форм роботи на уроці, методів і прийомів навчання, що забезпечують різні рівні творчого включення дитини в роботу з художнім текстом. Найбільш продуктивними формами роботи є фронтальна, індивідуальна, парна та групова, які дають змогу організувати колективне входження в художній світ казки, особистісне осмислення її образів, діалогічне співтворення та спільне моделювання нових смислів. Доведено, що в роботі з казками братів Грімм доцільно поєднувати словесні, наочні та практичні методи, серед яких особливо ефективними виявилися бесіда, розповідь учителя, пояснення, коментоване читання, демонстрація, візуалізація образів, творчі вправи, драматизація, рольова гра, моделювання та створення власних текстів за мотивами прочитаного. Результативними прийомами є творчий переказ, зміна перспективи оповіді, добудова сюжету, моделювання альтернативного фіналу, словесне малювання, внутрішній монолог персонажа, уявний діалог, лист герою, добір асоціацій до символічних образів, реконструкція прихованих епізодів та інтерактивні прийоми. Така система форм, методів і прийомів забезпечила перехід учнів до творчого, інтерпретаційного й креативного освоєння казки.

3. Результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність розробленої методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів. Поєднання стандартизованого діагностичного інструментарію, зокрема тесту П. Торренса, із системою контрольних завдань творчого спрямування на основі казкового

матеріалу братів Грімм дало змогу виявити динаміку розвитку креативного мислення учнів за такими параметрами, як оригінальність, гнучкість, швидкість, розробленість, асоціативність, самостійність інтерпретації, а також мовленнєва творчість. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів показав, що в експериментальній групі зросла кількість учнів із високим і достатнім рівнями розвитку креативного мислення, зменшилася частка школярів із низьким рівнем, а відповіді дітей стали більш самостійними, образними, варіативними та вмотивованими. Доведено, що використання казок братів Грімм як психопоетичного ресурсу в поєднанні з педагогічними умовами, формами, методами і прийомами є дієвим засобом розвитку креативного мислення молодших школярів у сучасній початковій школі.

ВИСНОВКИ

Проведені у кваліфікаційній роботі теоретичне обґрунтуванні, розробка й експериментальна перевірка методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів дали змогу зробити такі висновки.

1. Проаналізовано сутність проблеми формування креативного мислення молодших школярів у психолого-педагогічній літературі. Встановлено, що креативне мислення є складним феноменом, який формується на перетині мислення як пізнавального процесу та креативності як здатності особистості до новизни, варіативності, гнучкості, оригінальності й продуктивного перетворення досвіду. З'ясовано, що в науковому дискурсі означене поняття розглядається у зв'язку із дивергентним і конвергентним типами мислення, причому перше забезпечує множинність ідей, нестандартність і пошук альтернатив, а друге – логічне впорядкування, доцільність і результативність творчої діяльності. Креативне мислення визначено як інтегрований вид мисленнєвої діяльності, що виявляється у здатності продукувати оригінальні, варіативні, нестандартні й змістовно доцільні ідеї, знаходити нові способи розв'язання проблем, творчо переосмислювати наявний досвід, створювати нові конструкції. Креативне мислення не зводиться до фантазування й охоплює здатність особи асоціювати, інтерпретувати, прогнозувати, трансформувати матеріал, створювати нові смислові комбінації та словесно оформлювати власний творчий задум.

2. Охарактеризовано психологічні передумови формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку. Встановлено, що цей віковий період є сенситивним для розвитку творчої інтелектуальної активності, оскільки саме тоді відбувається глибока перебудова пізнавальної, емоційної та особистісної сфер дитини. З'ясовано, що провідна роль навчальної діяльності створює умови для становлення довірливості психічних процесів, розвитку внутрішнього плану дій, рефлексії, самоконтролю, цілеспрямованості й усвідомленого ставлення до власної діяльності, що є необхідними передумовами креативного мислення. Доведено, що формування креативного мислення в молодшому шкільному віці

пов'язане з розвитком уяви, мовлення, логічної пам'яті, емоційної чутливості, здатності до символізації, асоціювання та переходу від наочно-образного до словесно-логічного мислення. Встановлено, що високий рівень чутливості дітей до оцінки дорослого, формування самооцінки, мотиву досягнення успіху та потреби в соціальному визнанні може як стимулювати, так і стримувати розвиток креативності залежно від характеру педагогічної взаємодії.

3. Розкрито можливості казок братів Грімм як засобу формування креативного мислення молодших школярів, доведено, що їх психопоетичний потенціал визначається поєднанням образності, символічної багатозначності, емоційної насиченості, сюжетної динаміки та відкритості до інтерпретації, які активізують уяву учнів, асоціативність, рефлексію, емоційне співпереживання, здатність до варіативного бачення ситуації та творчого переосмислення. З'ясовано, що життєвий шлях братів Грімм, фольклористична, мовознавча діяльність цих вчених та письменників зумовили не тільки історичну цінність їх казкової творчості, а й дали змогу забезпечити її значний психопоетичний потенціал, що виявляється у здатності стимулювати творення сюжетів, символічне тлумачення, зміну перспективи, прогностичне мислення, емоційне співпереживання та смислову трансформацію образів. Казки братів Грімм розглянуто як ефективний засіб переходу учнів від репродуктивного сприймання художнього тексту до його творчого й значущого освоєння.

4. Визначено низку педагогічних умов ефективного використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів. Уточнено, що педагогічні умови доцільно розглядати як сукупність організаційних, змістових, методичних і психолого-педагогічних чинників, що сприяють активізації творчої уяви учнів, їх асоціативності, співпереживання, творчого переосмислення, мовленнєвої творчості та рефлексії. Виокремлено п'ять взаємопов'язаних педагогічних умов: створення креативного освітнього середовища; добір і використання казок братів Грімм із високим психопоетичним потенціалом; організацію діалогічної взаємодії учнів із казковим текстом; систематичне застосування творчих форм, методів і прийомів

роботи з казковим твором; урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів.

5. Виявлено, що у процесі формування креативного мислення молодших школярів з використанням психопоетичного потенціалу казок братів Грімм вирішального значення набуває виважене поєднання форм роботи на уроці, методів і прийомів навчання, що забезпечують різні рівні творчого включення дитини в роботу з художнім текстом. Найбільш продуктивними формами роботи є фронтальна, індивідуальна, парна та групова, які дають змогу організувати колективне входження в художній світ казки, особистісне осмислення її образів, діалогічне співтворення та спільне моделювання нових смислів. Доведено, що в роботі з казками братів Грімм доцільно поєднувати словесні, наочні та практичні методи, серед яких особливо ефективними виявилися бесіда, розповідь учителя, пояснення, коментоване читання, демонстрація, візуалізація образів, творчі вправи, драматизація, рольова гра, моделювання та створення власних текстів за мотивами прочитаного. Результативними прийомами є творчий переказ, зміна перспективи оповіді, добудова сюжету, моделювання альтернативного фіналу, словесне малювання, внутрішній монолог персонажа, уявний діалог, лист герою, добір асоціацій до символічних образів, реконструкція прихованих епізодів та інтерактивні прийоми. Така система форм, методів і прийомів забезпечила перехід учнів до творчого, інтерпретаційного й креативного освоєння казки.

6. Доведено ефективність методики використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів. При цьому поєднання стандартизованого психодіагностичного інструментарію, зокрема тесту П. Торренса, із системою контрольних завдань творчого спрямування на основі казкового матеріалу братів Грімм дало змогу виявити динаміку розвитку креативного мислення учнів за такими параметрами, як оригінальність, гнучкість, швидкість, розробленість, асоціативність, самостійність інтерпретації, а також мовленнєва творчість. Порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного етапів експерименту показав, що в експериментальній групі зросла кількість учнів із високим і достатнім рівнями розвитку креативного мислення, зменшилася частка школярів із низьким рівнем,

а відповіді дітей стали більш самостійними, образними, варіативними та вмотивованими. Доведено, що використання потенціалу казок братів Грімм як психопоетичного ресурсу в поєднанні з педагогічними умовами, формами, методами і прийомами є дієвим засобом розвитку креативного мислення молодших школярів у сучасній початковій школі.

Перспективи дослідження вбачаємо в розробці й експериментальній перевірці методики використання психопоетичного потенціалу не тільки казок братів Грімм, а й інших жанрів дитячої літератури, їх можливостей у формуванні креативного мислення, емоційного інтелекту, мовленнєвої творчості та читацької компетентності молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аматьєва О.П. Використання елементів казкотерапії для емоційного розвитку учнів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2005. №2. С. 77-84.
2. Бадер В. Розвиток творчих умінь молодших школярів при опрацюванні казки. *Початкова школа*. 2012. №7. С. 44-48.
3. Бакуліна С.Ю. Виховання моральних почуттів молодших школярів засобами казок народів світу: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 242 с.
4. Барабаш О. Ю. Особливості діагностики творчого мислення школярів. *Вісник Одеського нац. ун-ту. Психологія*. 2011. Вип. 7. С. 38-44.
5. Барбукова О. Г. Розвиток креативного мислення у молодших школярів на уроках читання. *Науковий пошук молодих дослідників*. 2012. № 3. С. 13-20.
6. Богущ А. М., Березовська Л. М. Творче самовираження дошкільників у художньо-мовленнєвій діяльності : монографія. Одеса : М. П. Черкасов, 2008. 203с.
7. Богущ А.М., Руденко Ю.А. Збагачення словника дошкільників експресивною лексикою народних казок. Одеса: Поліграф, 2005. 254 с.
8. Брати Грімм – відомі збирачі німецьких народних казок. URL : <https://sites.google.com/site/kazkibrativgrimm/home>.
9. Бріцина О. Ю. Українська народна соціально-побутова казка. Київ : Наукова думка, 1989. 145 с.
10. Варзацька Л. Рідна мова й мовлення : розвивальне навчання в початкових класах : монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. 312 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
12. Величко О.Б. Казка як феномен культури (естетичний аспект аналізу): дис. ... канд. філос. наук. Київ, 2015. 153 с.
13. Вікова психологія : навчальний посібник / за ред. О. Сергеєнкової. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 376 с.

- 14.Водолага Н. В. Навчання розповідання дітей старшого дошкільного віку в театралізованій діяльності. Одеса : Автограф, 2011. 224 с.
- 15.Волобуєва Т.В. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків : Основа, 2005. 112 с.
- 16.Воробйова Т. В. Креативне навчання і навчання креативності : взаємозв'язок та відмінності. *Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2012. №14. С. 146-150.
- 17.Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2013. 219 с.
- 18.Гагарін М.І. Виховання морально-естетичних почуттів молодших школярів засобами української народної казки: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 220 с.
- 19.Голіната С. Система вправ і завдань, спрямованих на розвиток творчої уяви та гіпотетичного мислення. *Обдарована дитина*. 2013. № 1. С. 11-13.
- 20.Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинський оберіг, 2011. 552 с.
- 21.Горобець І.Д. Методика діагностики стану сформованості творчої особистості. *Початкове навчання і виховання*. 2013. №4. С. 41-44.
- 22.Григор'єва В. В. Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи : монографія. Київ, 2010. 185 с.
- 23.Грицюк Л. Методичні аспекти розвитку креативного мислення. *Вісник НУ «Львівська Політехніка»*. 2010. № 674. С. 27-31.
- 24.Давиденко Г. Сторінками європейської казки. *Початкова школа*. 2014. №3. С. 20-23.
- 25.Денисюк А.С. Розвиток уяви в учнів на уроках читання. *Початкова школа*. 2019. №1. С. 36-37.
- 26.Державний стандарт початкової освіти : затверджено Постановою КМУ № 87 від 21.02.2018 року. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891.
- 27.Дунаєвська Л.Ф. Українська народна казка. Київ : Вища школа, 1987. 126 с.
- 28.Жигайло О. О. Психолого-педагогічні аспекти формування креативного

- мислення дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 12. С. 393-401.
29. Захарчук З., Тимечкіна Т. Читання казки з використанням елементів театральної педагогіки. *Дошкільне виховання*. 2011. №12. С. 37-41.
30. Збельська Н., Карпуніна Л. Стара казка на новий лад. *Дошкільне виховання*. 2011. №5. С. 26-28.
31. Іванова В. В. Особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2011. 219 с.
32. Казки Братів Грімм / іл. Л. Цвергер; пер. М. Криховецька. Київ : Nebo Booklab Publishing, 2019. 194 с.
33. Каплун Л. «Кожному приємна їхня поетична простота і повчальна правдивість» : до 200-річчя «Казок братів Грімм». *Всесвіт. літ в сучас. шк.* 2012. № 11-12. С. 30-35.
34. Кірик М., Данилова Л. Нова українська школа : організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2019. 136 с.
35. Коваленко О. Брати, які створили німецьку мову : поява такої, здавалося б, «несерйозної» книжки – збірника казок братів Грімм – зробила революцію у... філології. *Освіта України*. 2012. 11 черв. С. 15-16.
36. Коваль Г. П., Деркач Н. І., Наумчук М. М. Методика викладання української мови: навч. посіб. Тернопіль : Астон, 2008. 287 с.
37. Козоріз С.О. Нестандартні форми роботи над казкою. *Розкажіть онуку*. 2014. №11. С. 4-11.
38. Корнійчук І. Із скарбниць казкарів світу : урок читання у 2 класі. *Освітянин*. 2001. №2. С. 9-10.
39. Корольова Л. До проблеми розвитку креативності молодших школярів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2013. № 1. С. 143-148.
40. Котляренко Н. М. Творче мислення учнів: формування, розвиток, перспективи. *Початкова школа*. 2019. № 28. С. 2-5.

- 41.Крайнова Л. В. Розвиток діалогічного мовлення двомовних дітей через творче опрацювання української казки. *Наука і освіта*. 2002. № 1. С. 144-148.
- 42.Кузьміна Н., Коршун Т. Проблема підвищення рівня мотивації на уроках читання. *Початкова школа*. 2017. №3. С. 26-27.
- 43.Кулик М. Нетрадиційна робота з казкою. *Дошкільне виховання*. 2002. №12. С. 14-15.
- 44.Кульчицька О.І. Творче мислення як умова розвитку дітей молодшого шкільного віку. *Обдарована дитина*. 2019. №1. С. 2-6.
- 45.Курінна С. М. Гумористичні розповіді і казки дітей за власними малюнками. *Наука і освіта*. 2022. № 6. С. 108-111.
- 46.Куріпта В.І. Нестандартні уроки читання. 3–4 клас. Харків : Основа, 2017. 160 с.
- 47.Лавриненко С.Т. Мовна картина світу в українській фантастичній казці : монографія. Одеса : Поліграф, 2005. 356 с.
- 48.Литвиненко С.А. Українська народна казка як засіб гуманістичного виховання дітей дошкільного віку: дис. ...канд. пед. наук. Рівне, 1994. 156 с.
- 49.Лідкова С.М. Світ маленьких казкарів. *Початкова школа*. 2005. №9. С. 19-20.
- 50.Лозова О. Розвиток уяви, фантазії під час роботи з творами О. Іваненко, Дж. Родарі. *Початкова школа*. 2008. №4. С. 16-17.
- 51.Лоюк О. В. Теорія і практика розвитку творчого мислення учнів у навчально-виховному процесі початкової школи : монографія. Умань : Сочінський М. М., 2016. 216 с.
- 52.Луба Г. М. Поурочні методичні розробки з літературного читання. Тернопіль : Мальва-ОСО, 2013. 231 с
- 53.Луцюк Л. Й. Розвиток творчості і фантазії. *Обдарована дитина*. 2019. № 3. С. 18-22.
- 54.Мазуровська О. В. Розвиток творчого мислення учнів : метод. посіб. Вінниця : ММК, 2016. 138 с.

- 55.Майданюк Л.В., Мельник С.Л. Впровадження компетентнісного підходу шляхом міжпредметної інтеграції в початковій школі : методичний посібник. Вінниця : ММК, 2017. 121 с.
- 56.Макушенко Т. Розвиток творчого мислення учнів на уроках літературного читання. *Початкова школа*. 2018. № 6. С. 17-23.
- 57.Марховська І. Комплекс розвивальних вправ для уроків читання. *Початкова школа*. 2017. №10. С. 15-18.
- 58.Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера, 2010. 364 с.
- 59.Методика читання : навчальний посібник / Г. П. Коваль, Л. І. Іванова, Т. Б. Суржук. Тернопіль : Богдан, 2010. 280 с.
- 60.Найкращі казки світу. Вільгельм Карл Грімм та Якоб Грімм (казки), Вільгельм Гауф (казки) ; пер. з нім. : М. Харченко, М. Іванов, Я. Джурик та Р. Попелюк. Львів : Бузок, 2014. 192 с.
- 61.Накладова М. В. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів через використання ігрових завдань та інтерактивних технологій : метод. посіб. Полонне, 2013. 92 с.
- 62.Наумова Н. Л. Розвиток креативної особистості у молодшому шкільному віці. *Початкова школа*. 2012. № 7. С. 30–36.
- 63.Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za red. N. M. Bibik. Київ : Плеяди, 2017. 206 с.
- 64.Новак О. Твори-мініатюри та казки В. Сухомлинського в сучасній школі : 4 клас. *Початкова школа*. 2011. №9. С. 7-10.
- 65.Новікова О. Стратегіальний підхід у розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_9_2011/2_rozd/Novik.htm.
- 66.Омеляненко А.В. До проблеми використання української народної казки як засобу мовленнєвої творчості. Бердянськ, 2000. 163 с.
- 67.Пабат В.В. Формування естетичних почуттів дітей дошкільного віку засобами авторської казки: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 24 с.

- 68.Павлюк Н.Г. Авторські казки. *Початкове навчання та виховання*. 2005. №5. С. 2-13.
- 69.Паславська А. За що ми любимо «Казки для дітей та родини» братів Грімм? URL : <http://goethe.de/ins/ua/kie/kul/mag/lit/uk13365219.htm>.
- 70.Поліщук В. Вікова та педагогічна психологія : навчально-методичний посібник. Суми : Університетська книга, 2005. 220с.
- 71.Полякова І. В. Розвиток креативних здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2015. 267 с.
- 72.Пронкевич О. Відкриваючи дорогу до казки : з практики вивчення казок братів Грімм. *Вікно в світ*. 1999. № 3. С. 97-103.
- 73.Рибалка В.В. Психологія розвитку творчого мислення : навчальний посібник. Київ : ІЗМН, 1996. 236 с.
- 74.Роменець В.А. Психологія творчості. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
- 75.Руденко Ю.А. Збагачення словника дітей старшого дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки: дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2003. 221 с.
- 76.Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах : посібник для вчителя. Київ : Освіта, 2007. 334 с.
- 77.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 360 с.
- 78.Садовенко С. М. Виховання народною казкою : методичний посібник. Київ: Шкільний світ, 2011. 128 с.
- 79.Сіранчук Н. М. Розвиток образного мовлення молодших школярів у процесі навчання української мови: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2008. 258 с.
- 80.Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007. 184 с.
- 81.Типові освітні програми для закладів загальної середньої освіти: 1–2 та 3–4 класи. Київ : Світоч, 2020. 336 с.

82. Туров М. Про злого Колобка та добру лисицю. Виховуємо творчу особистість. *Дошкільне виховання*. 2017. №3. С. 22-23.
83. Туров М.П. Створи себе через казку. Київ: Кобза, 2013. 128 с.
84. Уроки читання (за новим підручником О.Я. Савченко) / упоряд. С.В. Мельничук. Харків : Основа, 2017. 240 с.
85. Фесенко Л. І. Українська народна казка як засіб розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей старшого дошкільного віку : монографія. Одеса : Поліграф, 2004. 176 с.
86. Фролова М. Нерозгадана таємниця казкарів Грімм. *Дзвін*. 2003. № 9. С. 150-151.
87. Хазратова Н. В. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків, 2005. 159 с.
88. Чапюк Ю. С. Молодший шкільний вік як сензитивний щодо розвитку творчого мислення: теоретичні аспекти. *Innovative Solutions In Modern Science*. 2016. №. 1. С. 118-123.
89. Явоненко М. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів. *Початкова школа*. 2013. №3. С. 14-18.
90. Якименко С.І. Формування основ світогляду у дітей молодшого шкільного віку засобами казки : теорія і практика. Київ : Слово, 2009. 150 с.
91. Якоб Грімм – учений, письменник і... бібліотекар : 4 січня виповнюється 225 років від дня народження Якоба Грімма, німецького філолога та письменника. *Шкільна бібліотека*. 2009. № 12. С. 70-71.

ДОДАТКИ

Додаток А

Портрет та автобіографія братів Грімм





Портрети братів Грімм

Автобіографія братів Грімм

У німецькій літературі багато славних імен казкарів, але два з них – Якоб і Вільгельм Грімм – осяяні особливим ореолом чарівності. Майже два століття тому вони видали три томи зібраних казок. Якоб Грімм та його брат Вільгельм залишилися живими в пам'яті німецького народу. Вони належать до числа великих братських пар XIX століття. Їх відрізняє спільність як у житті, так і в творчості, яка продовжувалася з дитячих років і аж до смерті. У науковому світі їх будуть незмінно вшановувати не тільки за значний вклад у науку, але ще і за відверті вчинки. Серед народу ж вони залишаться незабутніми завдяки своїм і до сьогодні загальнодоступним, цінним в цілому світі «Казкам братів Грімм».

Брати Грімм – відомі збирачі німецьких народних казок. Минуло багато років з тієї пори, як «Дитячі і домашні казки» братів Грімм вперше вийшли в світ. Видання було найскромніше і по зовнішності, і за об'ємом: у книжці були всього 83 казки, замість 200, друкованих в даний час. Передмова, призначена збірці братів Грімм, була підписана 18 жовтня вікопам'ятного 1812 року. Ще за життя братів Грімм їх збірка, постійно доповнювалася, витримала вже 5 або 6 видань і була перекладена майже всіма європейськими мовами. Ця збірка казок була майже першою, юнацькою працею братів Грімм, першою їх спробою на шляху збирання і наукової обробки пам'яток древньої німецької літератури.

Брати Грімм народилися в Ганау: Якоб – 4 січня 1785 року, Вільгельм – 24 лютого 1786 року. Ще з років юності вони були пов'язані щонайтіснішими узами дружби, яка не припинялася до гробової дошки.

Притому ж обидва вони, навіть і по самій природі своїй, ніби доповнювали один одного: Якоб, як старший, був і фізично міцніше за брата Вільгельма, який змолоду постійно був дуже хворобливим і окріпнув здоров'ям вже лише під старість. Батько їх помер в 1796 році і залишив сім'ю свою у вельми обмеженому положенні, так що лише завдяки щедрості своєї тітки з боку матері брати Грімм могли закінчити навчання, до якого дуже рано проявили блискучі здібності. Вчилися вони спочатку в Кассельському ліцеї, потім поступили в Марбургський

університет, з твердим наміром вивчати юридичні науки для практичної діяльності, за прикладом батька.

Брати дійсно слухали лекції юридичного факультету, займалися вивченням права, але природні схильності потягнули їх в інший бік. Все своє дозвілля, ще в університеті, вони стали присвячувати вивченню вітчизняної німецької і іноземної літератур, а коли в 1803 році відомий романтик Тік видав свої «Пісні міннезінгерів», брати Грімм разом відчули сильний потяг до вивчення німецької старовини і народності і почали вивчення із старонімецької рукописної літератури по оригіналах. Вступивши незабаром після виходу з університету на цей шлях, брати Грімм вже не сходили з нього до кінця життя.

Записуючи казки зі слів різних людей, брати не могли і не бажали дослівно відтворювати манеру розповідачів. Вони залишали в недоторканності лад мови, композицію, дух казки, але переказували її по-своєму, завжди творчо. Брати-казкарі знайшли свій єдиний стиль – живий, простодушний, іноді лукавий. Завдяки цьому їхні казкові збірки стали не просто працею, а й великим явищем німецької романтичної літератури. Їх літературним казкам властиве поєднання чарівного, фантастичного, примарного і містичного з сучасною дійсністю.

І справді казки братів Грімм стали дитячими та сімейними, тому що рідко можна знайти родину, де б дітям не читали твори «Хоробрий кравчик», «Золотий гусак», «Снігуронька», «Попелюшка», «Вовк і семеро козенят», «Вовк та лисиця», «Бременські музиканти» та ін. Усіх не перерахувати. Герої цих казок – ремісники, солдати, селяни – сміливо вступають у боротьбу з драконами, лютими велетнями, відьмами, злими царями і завжди виявляються більш розумними, спритними та відважними, ніж їх противники. І доля завжди винагороджує просту дівчину, нелюбиму пасербицю або пастуха за те, що вони добрі, чесні і працелюбні. Герої казок братів Грімм – звірі, птахи та комахи, але завжди в них висміюють людські вади: лінь, жадібність, заздрість, скупість, боягузтво.

Казки братів Грімм сповнені народного гумору, що робить їх особливо привабливими. Десять років збирали і друкували свої казки німецькі вчені. А потім почалося нове життя цих творів – вони вирушили в дорогу всіма країнами та континентами. Перший переклад казок було здійснено данською мовою в 1816

р., у 1821 р. – голландською, у 1823 р. – англійською, у 1830 р. – французькою. Сьогодні їх твори перекладено понад ста мовами світу, у т.ч. і українською.

Відомі всім казки братів Грімм надихнули на творчість багатьох режисерів та мультиплікаторів. І це не випадково. Адже твори у них завжди повчальні і цікаві. Казки братів Грімм вчать дітей хоробрості, доброті і винахідливості. В них висміюються всі людські вади: жадібність, боягузтво, лінь, заздрість.

Сценарій уроку літературного читання у 3 класі, спрямований на використання психопоетичного потенціалу казок братів Грімм у формуванні креативного мислення молодших школярів.

Тема. Дружба – найдорожчий скарб. Якоб і Вільгельм Грімм «Бременські музиканти».

Мета: ознайомити учнів з казкою братів Грімм «Бременські музиканти», вчити визначати основну думку твору, визначати послідовність дій; розвивати допитливість, кмітливість, увагу; виховувати почуття взаємовиручки, товарищескості.

Обладнання: портрети братів Грімм, картинки героїв казки, запис пісні з мультфільму «Бременські музиканти», картки для індивідуальної роботи.

Хід уроку

I. Організаційний момент.

Розпочнемо наш урок,
Він до знань наступний крок.
Казки будемо читати,
Люблять хлопці їх й дівчата!

II. Мовленнєва розминка. (Скоромовка)

Всі мультфільми кошеня
З нами дивиться щодня,
Вже пернатих і рогатих
Надивилось досхочу,
Мабуть, я його вмикати
Телевізора навчу.

III. Перевірка домашнього завдання.

1. Читання твору Дональда Біссета «Тигр і автор» за особами.
2. Конкурс на кращу казку для Тигра.

IV. Актуалізація опорних знань учнів.

- Казки яких народів світу ми з вами читали? Які саме казки?

- У чому різниця народної казки і авторської?
- А як ви думаєте, якщо у казки є автор, то він сам її вигадав?

Сьогодні казка запрошує нас у самий центр Європи, де на берегах річок Ельби та Рейну розташувалася країна Німеччина, і робити ми це будемо разом з однією незвичайною групою. (Загадки)

- Двічі родився, у школі не вчився,

А години знає. (Малюнок півня)

- Сірий, та не вовк,

Довговухий, та не заєць,

З копитами, та не кінь. (Малюнок осла)

- День мовчить, уночі гарчить,

Хто до господаря іде, знати дає. (Малюнок пса)

- Має вуха, темний хвіст

Й дуже дивну звичку:

Спершу добре він поїсть,

Потім миє личко. (Малюнок кота)

Хто здогадався, як називається ця група? Давайте послухаємо, як вони співають. (Звучить фрагмент пісні з мультфільму «Бременські музиканти»)

Фізкультхвилинка.

V. Повідомлення теми і мети уроку.

1. Біографічна довідка братів Грімм

Під час уроку ми ознайомимося з творчістю німецьких казкарів – братів Грімм. Вільгельм та Якоб Грімм жили у роки 18 – 19 століття. Якоб був всього на один рік старший за брата, і тому увесь час брати проводили разом. У них була велика дружна родина, де виховувалось п'ятеро синів і одна донька. Хлопці були великими фантазерами, вони любили бігати до міської брами, де били з-під землі два джерельця, а також у парк, який називали «бджолиним раєм». У них рано померли батьки, і їм так була необхідна якась «чарівна фея», котра б відвела біду від сім'ї. І такою феєю для них стала сестра їхньої мами, яка дала дітям гарну освіту. Десь на початку 19 століття з'являються перші казки братів. Спочатку

вони підписувалися іменем одного із них. А потім, коли роботу неможливо було розділити, стали підписуватися «брати Грімм».

- Чи пам'ятаєте ви якісь казки цих авторів?

2. *Складання початку казки за схемою, уміщеною на першому форзаці підручника.*

- Чому казка так називається?
- Чи справедливо вчинили з домашніми тваринами їхні господарі?

3. *Словникова робота.*

Хвицьне – вдарить задніми ногами

Довбня – велика палиця з товстим кінцем

Мара – примара, привід

Пазури – кігті

4. *Читання казки учнями уголос, ділення твору на частини.*

5. *Перевірка первинного сприйняття твору. Аудіювання.*

1) Хто побачив оселю?

а) кіт; б) пес; в) півень

2) На чий дім натрапили друзі?

а) селянина; б) розбійників; в) пана

3) Яким чином музиканти позбулися хазяїв дому?

а) налякали; б) вигнали; в) попросилися переночувати

4) Що спочатку зробили тварини?

а) прибрали; б) наїлися; в) лягли спати

5) Яке прислів'я пояснює поведінку розбійників?

а) У страху очі великі.

б) Чим хата багата, тим і рада.

в) Опікшись на молоці і води боїшся.

б) Скільки було музикантів?

а) 5; б) 4; в) 3.

6. *Читання казки учнями за частинами.*

1. Читання першої частини казки парами «Речення за реченням»

2. Читання другої частини казки «Естафетою»

3. Читання третьої частини казки «Бджілкою»

7. Бесіда за змістом

- Так чому казка називається «Бременські музиканти»?
- Яке із запропонованих прислів'їв відповідає нашій казці:
- Дружба і братерство дорожчі за багатство.
- Сильний перемаже десятох, а кмітливий – усіх.
- Тепле словечко лежить недалечко.

А ще хочу вам сказати, що у місті Бремені є скульптури наших героїв. Ось подивіться на таку скульптуру.



8. Гра «Що не так?»

Постановивши так, вони в один голос завели свою музику: осел, ревів пес, гавкав кіт, нявчав півень, кукурікав.

9. Гра «Установи послідовність подій». Робота у групах.

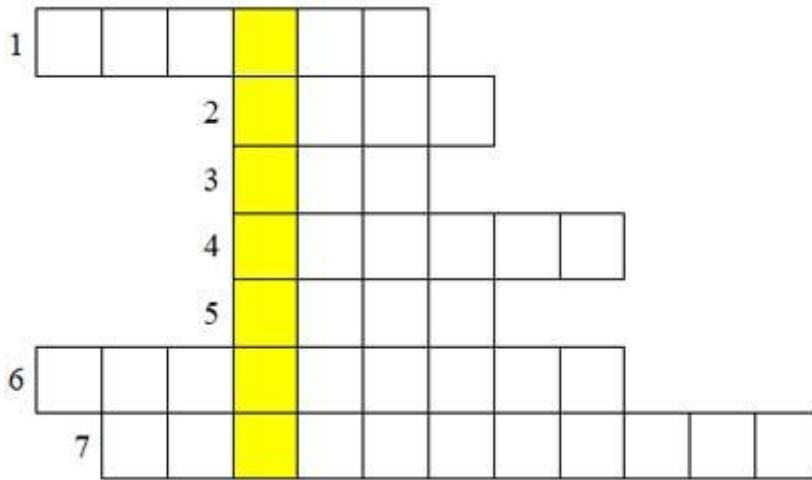
1 група – Осел; 2 група – Кіт; 3 група – Пес; 4 група – Півень.

- (3) Зустріли звірі кота;
- (6) Почали радитись, як розбійників прогнати;
- (1) Вигнав господар осла;
- (7) Добре наїлися музиканти і міцно поснули;
- (2) Осел та пес;
- (5) Вирішили вони переночувати у великому лісі;
- (4) Півневі сподобалася рада;
- (8) Розбійники боялися і близько підійти до свого дому.

10. Розгадування кросворду

1. Як називалося місто, до якого йшли музиканти? (Бремен)
2. Дійова особа, що першою з'явилася у казці. (Осел)
3. Надвечір вони прийшли у великий ... (ліс)
4. Головний розбійник. (Отаман)
5. Доповніть прислів'я: «Вірний ... – то найбільший скарб». (Друг)
6. Як сказати одним словом – ударити задніми ногами? (Хвицьнути)
7. Що допомогло звірам отримати перемогу над розбійниками?

(Кмітливість)



VI. Підсумок уроку.

- Чого навчає казка?

VII. Домашнє завдання.

Казку читати й переказувати.