

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЧАПЮК ЮЛІЯ СЕРГІЇВНА

УДК [373.3.016:811.111]:159.955(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

13.00.09 – теорія навчання

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Ю.С. Чапюк

Науковий керівник Пріма Раїса Миколаївна, доктор педагогічних наук,
професор

Луцьк – 2017

Тернопіль – 2018

АНОТАЦІЯ

Чапюк Ю. С. Дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.09 «Теорія навчання». – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Міністерство освіти і науки України, Луцьк, Тернопіль, 2018.

У дисертації здійснено теоретичний аналіз проблеми та запропоновано нове вирішення наукового завдання, яке полягає у виявленні, теоретичному обґрунтуванні дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів та експериментальній перевірці відповідної їм методики, що сприяє ефективності цього процесу.

Визначено, що «креативне мислення молодших школярів» – це складний процес інтелектуально-творчої діяльності учнів початкової школи, формування творчих здібностей особистості, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності їх творчого застосування на практиці.

Найбільш сприятливим віком для розвитку креативного мислення є молодший шкільний, адже формується мотивація учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, «вміння вчитися», навичок самоконтролю, самоорганізації й саморегуляції, становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе та оточуючих тощо. Відповідно розвиток креативного мислення молодших школярів розглядається як складний динамічний процес інтелектуально-творчої діяльності на уроках іноземної мови, формування творчих здібностей учнів, що базуються на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності знаходити оригінальні рішення проблем та утворювати нові системи зв'язків як результат їх творчого застосування на практиці, зокрема під час вивчення іноземних мов.

Знання іноземної мови для дітей є своєрідним «містком» для відкриття світу, Європи на різних рівнях: соціальному, культурологічному, країнознавчому та ін. На ранньому етапі вивчення іноземної мови у дитини формуються базові мовні й комунікативні здібності через зіставлення фактів двох мов, створюється мовна картина світу окремо для кожної мови, формується багатомірне та багаторівневе мислення як абстракція від конкретної мови, можливість бачення світу крізь призму кожної з мов. Через це, навчання іноземної мови в початковій школі на сучасному етапі – не лише процес передачі і поповнення знань, а процес різнобічного розвитку особистості молодшого школяра, розвитку здібностей мислити творчо, формування в нього критичного кругозору, що дозволяє без страху спілкуватися іноземною мовою зі своїми однолітками.

Для визначення реального стану розвитку креативного мислення молодших школярів, а також результативності педагогічного процесу, який забезпечує його ефективні зміни, було визначено компоненти (цілемотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний), критерії (емоційно-спонукальний, інформаційно-пізнавальний, процесуально-поведінковий), показники їх вияву та рівні (високий, середній, початковий) сформованості досліджуваного феномена у процесі вивчення іноземних мов.

Дидактичними умовами розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов є: формування мотивації молодших школярів до навчання та прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху; розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи у процесі навчання іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування; організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови.

У дисертації представлені ігри-вправи, що забезпечують результативність запровадження дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших

школярів у процесі навчання іноземних мов та експериментально перевірено методику їх реалізації.

Про ефективність розроблених дидактичних умов свідчать дані контрольного етапу дослідницько-експериментальної роботи, де доведена ефективність запропонованих ігор-вправ. Проведений кількісний, якісний і статистичний аналіз виявив тенденцію змін за всіма компонентами розвитку креативного мислення учнів початкової школи експериментальних груп у процесі навчання іноземних мов. Отримані результати можуть бути використані для розробки спецкурсів, написання навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій щодо творчого розвитку особистості школяра, а також як підґрунтя оновлення змісту Державного стандарту початкової освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше* виявлено та теоретично обґрунтовано сукупність дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов (формування мотивації молодших школярів до навчання та прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху; розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування; організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови) та експериментально перевірено ефективність їх упровадження в освітній процес початкової школи; розкрито сензитивність молодшого шкільного віку, дидактичний потенціал уроків іноземної мови у контексті розвитку креативного мислення молодших школярів; *уточнено* поняття «креативне мислення молодших школярів», «розвиток креативного мислення молодших школярів», «дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів» з урахуванням специфіки навчання іноземних мов; *визначено* компоненти (ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний), критерії (емоційно-спонукальний, інформаційно-пізнавальний, процесуально-поведінковий),

показники їх вияву та схарактеризовано рівні (високий, середній, початковий) сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов; *удосконалено* методи і прийоми інтелектуально-творчої діяльності молодших школярів у процесі навчання іноземних мов.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у розробленні методичних рекомендацій «Розвиток креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови» та комплексу ігор-вправ креативного спрямування, систематизованих з урахуванням віку та особливостей вивчення іноземних мов, що стимулюють пізнавальну активність учнів; формують уміння адекватно використовувати знання; розвивають пам'ять, творче мислення, уяву молодших школярів.

Ключові слова: дидактичні умови, ігри-вправи, процес навчання іноземних мов, розвиток креативного мислення, учні початкової школи.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Чапюк J. To the question of readiness of future teachers to the development of creative thinking of primary school pupils at the lessons of foreign language. *Scientific issue of knowledge, education, law and management*. №4 (12)/2015. P. 42–47.

2. Чапюк Ю. С. Змістова сутність поняття «творче мислення» : теоретичні аспекти. *Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки*. 2015. №39 (372). С. 65–69.

3. Чапюк Ю. С. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. №1. С. 26–30.

4. Чапюк Ю. С. Розвиток креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови: теоретико-прикладні аспекти. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал*. Суми, 2016. №8 (62). С. 95–105.

5. Чапюк Ю. С. Інтерактивні технології як засіб розвитку творчого мислення учнів на уроках іноземної мови. *Педагогічний часопис Волині : науковий журнал*. Луцьк, 2016. №2. С. 99–103.

6. Чапюк Ю. С. Критеріальний підхід щодо розвитку креативного мислення молодших школярів: ціле-мотиваційний критерій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць*. Вип. 32. Глухів, 2016. С. 220–227.

7. Чапюк Ю. С. Молодший шкільний вік як сенситивний щодо розвитку творчого мислення: теоретичні аспекти. *INNOVATIVE SOLUTIONS IN MODERN SCIENCE*. 2016. №1. С. 118–12.

8. Чапюк Ю. С. Готовність майбутніх учителів до розвитку творчого мислення молодших школярів засобами іноземної мови. *Збірник науково-методичних праць викладачів Луцького педагогічного коледжу*. Випуск 9. Луцьк, 2016. С. 118–123.

9. Чапюк Ю. С. Інноваційні технології вивчення іноземної мови у початковій школі. *Сучасні тенденції розвитку професійної освіти*. Кременчук : Кременчуцький національний університет імені М. Остроградського, 2017. №3. С. 79–83.

10. Чапюк Ю. С. Ігри-вправи як засіб розвитку креативного мислення молодших школярів на уроках англійської мови. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : зб. наук. праць. Серія Педагогічні науки*. Ізмаїл, 2017. Вип. 36. С. 251–255.

11. Prima R., Chapiuk J. Diagnostic support of creative thinking development of primary school-aged children at the foreign language lessons. *EUROPEAN HUMANITIES STUDIES*. 2017. №2. P. 56–66.

Опубліковані праці апробаційного характеру

12. Чапюк Ю. С. Інноваційність у навчанні англійської мови в початковій школі. *Педагогічна майстерність : методологія, теорія, технології*: матеріали II міжнародної науково-практичної ІНТЕРНЕТ-конф., м. Черкаси, 22–23 травня 2015 р. Черкаси, 2015. С. 57–58.

13. Чапюк Ю. С. Креативность как субъективная детерминанта творчества. *Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение*: сборник научных трудов участников IV Международной научно-практической конференции, г. Биробиджан, 28 октября 2015. Биробиджан, 2015. С. 207–209.

14. Чапюк Ю. С. Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів на уроках англійської мови: теоретичні аспекти. *Молода наука Волині : пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів, м. Луцьк, 12–13 травня 2015 р. : у 3 т. Т. 1. Луцьк, 2015. С. 306–308.

15. Чапюк Ю. С. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчої професійно-педагогічної діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця дошкільної та початкової освіти* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 25–26 червня 2015 р. / Луцьк, 2015. С. 134–136.

16. Чапюк Ю. С., Завіднюк К. В. Підготовка майбутнього вчителя до розвитку творчого мислення молодших школярів засобами іноземної мови. *Сучасні проблеми германського та романського мовознавства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Рівне, 15 квітня 2016 року). Рівне, 2016. С. 203–207.

17. Чапюк Ю. С. Молодший шкільний вік як сенситивний період щодо розвитку креативного мислення дітей. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: Європейський і національний вимір*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 3 – 5 червня 2016 р.) : у 2 т. Т. 2 (О –Я). Луцьк, 2016. С. 223–227.

18. Чапюк Ю. С., Завіднюк К. В. Розвиток творчого мислення студентів на заняттях англійської мови. *Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Луцьк, 16 травня 2017 р. Луцьк, 2017. С. 295–297.

19. Чапюк Ю. С. Ігри-вправи для розвитку креативного мислення учнів початкових класів при викладанні англійської мови. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі* : матеріали III Міжнародного конгресу, м. Одеса, 18–21 травня 2017 р. Одеса, 2017. С. 209–210.

20. Чапюк Ю. С. Дидактико-методична складова креативного вчителя іноземної мови. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : Європейський і національний вимір* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції м. Луцьк, 16–17 травня 2017 р. Луцьк., 2017. С. 271–274.

21. Пріма Р. М., Чапюк Ю. С. Дидактичні умови розвитку креативного мислення школярів : теоретичні аспекти. *Молода наука Волині : пріоритети та перспективи досліджень* : матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції аспірантів і студентів, м. Луцьк, 16–17 травня 2017 р. Луцьк, 2017. С. 589–592.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

22. Чапюк Ю. С. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови : метод. рекомєнд. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2017. 44 с.

SUMMARY

Chapiuk Yu.S. Didactic conditions of creative thinking development of primary schoolchildren in the process of learning foreign languages. – Qualifying scientific research should be on the rights of manuscript.

Dissertation for the Candidate of Pedagogical Sciences degree (PhD) in the specialty 13.00.09 «Theory of Education». – Lesya Ukrainka Eastern European National University, Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ministry of education and science of Ukraine, Lutsk, Ternopil, 2018.

In the dissertation, a theoretical analysis of the problem is carried out and a new solution to scientific task is proposed, which consists in the theoretical

justification of didactic conditions of development of creative thinking of primary schoolchildren and examination of the corresponding techniques that contribute to the effectiveness of this process.

It is defined that “creative thinking” is a complex process of intellectual and creative activity, formation of creative abilities of an individual based on positive motivation, the availability of knowledge in a certain area, the ability of their creative application in practice.

The most favorable age for the development of creative thinking is primary school age because motivation to studying is being developed, the development of steady cognitive needs and interests, productive techniques and skills of educational work, “ability to learn”, self-control, self-organization and self-regulation, formation of adequate self-appraisal, development of criticality in relation to oneself and others, and suchlike are being developed. Accordingly, the development of creative thinking of primary schoolchildren is deemed as a complex and dynamic process of intellectual-creative activities, the formation of creative abilities of pupils based on positive motivation, the availability of knowledge in a certain sphere, ability to find original solutions to problems and to form new relationships as a result of their creative practice particularly during the studying of foreign languages.

The knowledge of a foreign language for children is a kind of “bridge” to open the world, Europe on different levels: social, cultural, cross-cultural etc. At an early stage of learning a foreign language, the child forms the basic language and communication skills are formed through the comparison of the facts of the two languages, you create the language picture of the world separately for each language, forming a multi-dimensional and multi-level thinking as an abstraction from specific language, the possibility of seeing the world through the prism of each language. Therefore, learning of foreign language in primary school these days is not a process of transfer and updating of knowledge, but the process of the pupil’s all-round development, development of abilities to think creatively, the formation of a critical outlook, which enables even young pupil to communicate a foreign language with their peers without the fear.

To determine the actual condition of creative thinking development of primary school pupils, as well as the effectiveness of the pedagogical process, which ensures its effective changes, the components were defined (aim-motivational, cognitive, practical-activity), criteria (emotional-motivational, informational-educational, procedural-behavioral), indicators of their manifestations and levels (high, average, elementary) of formation of this phenomenon in the process of learning foreign languages.

Didactic conditions of primary schoolchildren creative thinking development in the process of foreign languages learning are: the formation of primary children motivation to learning and urge for successful educational activities by raising interest and creating situations of success; broadening and deepening the theoretical knowledge background of primary schoolchildren in the process of learning a foreign language by means of gaming exercises of creative direction; organization of educational-developing environment of manifestation of creative abilities of primary schoolchildren in creative learning and play activities during learning a foreign language.

Gaming exercises are presented in the dissertation, which ensure the effectiveness of the implementation of the didactic conditions of primary schoolchildren creative thinking development in the process of learning foreign languages and experimentally test the method of their implementation.

The effectiveness of the developed didactic conditions according to the data of the control stage of the research, where the effectiveness of the proposed gaming exercises is proved. Conducted quantitative, qualitative, and statistical analyses discovered a changing tendency of all components of the effectiveness of introducing methods of creative thinking of elementary school experimental groups in the process of learning foreign languages. The obtained results can be used for developing courses, writing study guides and methodological recommendations for creative development of a schoolchild, as well as a basis for updating the content of the State standard of primary education.

Scientific novelty of the research is that *for the first time* revealed and theoretically grounded a set of didactic conditions of primary schoolchildren creative thinking development in the process of learning foreign languages (formation of motivation of primary schoolchildren to learning and the pursuit of successful educational activities by raising interest and creating situations of success; broadening and deepening the theoretical knowledge base of primary schoolchildren in a foreign language by means of gaming exercises creative direction; organization of educational-developing environment of manifestation of primary schoolchildren creative abilities in creative studying and playing activity when learning a foreign language) and experimentally tested the efficiency of their implementation in educational process of primary school; *specified* the notions “creative thinking of primary schoolchildren”, “development of creative thinking of primary schoolchildren”, “didactic conditions of development of creative thinking of primary schoolchildren taking into account the specifics of teaching foreign languages; *defined* components (aim-motivational, cognitive, practical-activity), criteria (emotional-motivational, informational-educational, procedural-behavioral), indicators of manifestations and is characterized by levels (high, average, elementary) of formation of primary schoolchildren creative thinking in the process of learning foreign languages; *improved* methods and techniques of intellectual and creative activity of primary schoolchildren in the process of learning foreign languages.

Practical value of the dissertation research is to develop methodical recommendations “The development of creative thinking of primary schoolchildren when learning a foreign language” and set of gaming exercises creative direction, systematized, taking into account age and specific features of foreign language learning, stimulating cognitive activity of children; form the ability to adequately use the knowledge; develop memory, creative thinking, imagination of primary schoolchildren.

Key words: didactic conditions, gaming exercises, the learning process of foreign languages, development of creative thinking, primary schoolchildren.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 13 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ | 21 |
| 1.1. Феноменологія креативного мислення | 21 |
| 1.2. Молодший шкільний вік – сензитивний період розвитку креативного мислення учнів | 45 |
| 1.3. Іноземна мова як засіб розвитку креативного мислення молодших школярів | 67 |
| Висновки до розділу 1 | 81 |
| РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ | 83 |
| 2.1. Структурно-компонентна та критеріально-рівнева характеристика сформованості креативного мислення молодших школярів | 83 |
| 2.2. Діагностика сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов | 106 |
| Висновки до розділу 2 | 132 |
| РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ | 135 |
| 3.1. Дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов | 135 |
| 3.2. Зміст і методика реалізації дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови | 158 |
| 3.3. Динаміка сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов | 169 |
| Висновки до розділу 3 | 180 |
| ВИСНОВКИ | 184 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 188 |
| ДОДАТКИ | 218 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Входження України до європейського освітнього простору, інтернаціоналізація суспільного життя актуалізують проблему розвитку полікультурності, що, безперечно, пов'язана з вільним володінням особистістю іноземною мовою, освоєнням способів міжкультурної комунікації. У контексті сучасних освітніх концепцій, в умовах глобалізації суспільства й соціально-економічних реформ в Україні початкова освіта будується на принципах презумпції талановитості дитини, цінності дитинства, радості пізнання, розвитку особистості та, відповідно, вміння ефективно спілкуватися, розв'язувати проблеми, критично й творчо мислити, співпрацювати, організовувати свою інтелектуально-творчу діяльність. Звідси впливає необхідність розвитку креативного мислення молодших школярів за допомогою методів, що спонукають учнів до активної творчої діяльності, гнучкості суджень, швидкості й оригінальності відповідей, коли вони стикаються з навчальними труднощами, для вирішення яких немає готових зразків. Продуктивність мислення при цьому залежить також від створення оптимальної робочої атмосфери, творчого клімату в учнівському колективі, тісної співпраці оновленої національної школи з батьками й громадськістю, в якій мають бути забезпечені максимально сприятливі умови для виявлення здібностей і таланту дитини.

Значущість проблеми розкриття і максимальної реалізації творчих здібностей кожної особистості окреслена в державних документах: Концепція Нової української школи, Закон «Про освіту» (2017), Державний стандарт початкової освіти (2018) тощо, де зазначається, що творчий розвиток є необхідною умовою життєдіяльності людини та пріоритетним напрямом у формуванні гармонійної особи.

У психолого-педагогічних дослідженнях (Д. Богоявленська, Л. Венгер, Д. Ельконін, О. Матюшкін та ін.) підкреслюється сензитивність молодшого шкільного віку щодо розвитку творчих здібностей, реалізації можливості виявити себе в різних видах розумової діяльності. Тому важливого значення

набуває школа першого ступеня, яка покликана створити умови для повноцінного оволодіння учнями загальнонавчальними вміннями і навичками, самовираження у різних видах діяльності, що сприятиме розвитку їхньої ініціативи, уяви, фантазії, креативного мислення.

Різні аспекти означеної проблеми студійовані вітчизняними та зарубіжними вченими, зокрема: проаналізовано психолого-педагогічні характеристики мислення (А. Брушлинський, П. Гальперін, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, О. Леонтьєв, М. Мамардашвілі, К. Платонов, В. Роменець, С. Рубінштейн); розвиток мислення молодших школярів (Д. Богоявленський, Л.Божович та ін.), творчість (А. Горальський, Є. Ільїн, А. Мельниченко, Н. Наумова, Р. Стернберг, Р. Швай), креативність (В. Андреев, Т. Баришева, М. Воллах, Дж. Гілфорд, Ю. Жигалов, Н. Коган, О. Кульчицька), розвиток креативних здібностей (Т. Воробйова, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Дьяченко, В. Рогозіна, О. Савченко, Е. Торренс).

Конструктивними є напрацювання дослідників (О. Барбукова, О. Губенко, Р. Вудвортс, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Меєрович, В. Моляко, Дж. Ніренберг, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, В. Сухомлинський, Г. Терехова, О. Чермошенцева), пов'язані з вивченням природи креативного (творчого) мислення, креативності як компонента творчого потенціалу особистості (В. Моляко, Л. Ярощук та ін.), формування в молодших школярів уміння вчитися (С. Гаряча, Я. Кодлюк та ін.), іноземної мови як засобу розвитку комунікативної компетентності учнів (О. Гончар, Т. Рой та ін.).

Водночас поза увагою науковців залишаються питання, пов'язані з розвитком креативного мислення молодших школярів саме в процесі навчання іноземних мов, а також проблема визначення дидактичних умов, які б сприяли ефективності цього процесу. Аналіз наукових досліджень, де прямо чи опосередковано автори звертаються до вивчення феномена креативного мислення учнів початкових класів, власний досвід викладання, спілкування з учнями початкової ланки дали змогу виокремити такі суперечності між:

- потребою суспільства у формуванні особистості з розвиненим креативним мисленням та невизначеністю дидактичних умов забезпечення його розвитку в учнів початкової школи в процесі навчання іноземних мов;
- збільшенням обсягу обов'язкового для засвоєння програмового матеріалу з іноземної мови та зниженням у молодших школярів рівня зацікавленості й умотивованості щодо його вивчення;
- підвищенням вимог до якості навчання загалом і вивчення іноземної мови зокрема та відсутністю методичних матеріалів для навчання іноземної мови, які б дали змогу вчителю повною мірою реалізувати дидактичний потенціал іноземної мови для розвитку креативного мислення учнів початкової школи.

Актуальність визначеної проблеми, недостатній рівень теоретичного узагальнення та практичного досвіду зумовили вибір теми дисертації **«Дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано в межах наукової теми Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Реалізація принципу людиноцентризму в сучасній національній освіті» (номер державної реєстрації 0113U002224). Тему дослідження затверджено (протокол № 7 від 28 січня 2015 р.) вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 травня 2015 р.).

Об'єкт дослідження – процес розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов.

Предмет дослідження – сукупність дидактичних умов розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов.

Мета дослідження – виявити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити сукупність дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов.

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

1. На основі вивчення, аналізу й узагальнення наукових джерел окреслити понятійно-термінологічне поле проблеми розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов; уточнити сутність основних дефініцій.

2. Охарактеризувати сензитивність молодшого шкільного віку, дидактичний потенціал іноземної мови в контексті розвитку креативного мислення учнів початкової школи.

3. Визначити компоненти, критерії, показники, схарактеризувати рівні розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов та виявити реальний стан його сформованості в практиці початкової школи.

4. Обґрунтувати дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов й експериментально перевірити методику їх реалізації.

Відповідно до визначених завдань і для перевірки вихідних припущень у дисертації реалізовано комплекс методів дослідження: *теоретичні*: для визначення понятійно-категоріального апарату – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення наукових досліджень із проблеми розвитку креативного мислення молодших школярів; на етапі визначення цілей, мети, завдань дослідження і шляхів їх вирішення – системний аналіз, згідно з яким досліджуваний феномен розглядається як цілісна система елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними; *емпіричні*: спостереження, анкетування, тестування, бесіди з учнями та вчителями, творчо-діагностувальні завдання; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), що забезпечив можливість діагностувати рівні сформованості креативного мислення учнів початкової школи в процесі навчання та

перевірити ефективність сукупності дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів при вивченні іноземних мов; *праксиметричні*: аналіз продуктів та процесів творчої діяльності молодших школярів; *статистичні*: методи математичної та графічної обробки експериментальних даних, які уможливили оцінювання педагогічної ефективності проведеного дослідження.

Експериментальна база дослідження. У дослідженні брали участь 225 учнів базових закладів загальної середньої освіти (Луцький НВК I-II ступенів № 7 – природничий ліцей», Луцька спеціалізована школа I-III ступенів № 5, ЗОШ I-III ступенів смт. Сенкевичівка, ЗОШ I-III ступенів № 20 (м. Павлоград Дніпропетровської області), ЗОШ I-III ступенів №1 ім. І.Я. Франка м. Горохів), із них 109 учнів – 3-го класу та 116 – 4-го. Відповідно – контрольна група (КГ) 114 та експериментальна група (ЕГ) 111 молодших школярів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

вперше виявлено та теоретично обґрунтовано сукупність дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов (формування мотивації молодших школярів до навчання й прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху; розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування; організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови) та експериментально перевірено ефективність їх упровадження в освітній процес початкової школи; схарактеризовано сензитивність молодшого шкільного віку, дидактичний потенціал уроків іноземної мови в контексті розвитку креативного мислення молодших школярів; *визначено* компоненти (ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний), критерії (емоційно-спонукальний, інформаційно-пізнавальний, процесуально-поведінковий) та показники їх вияву,

схарактеризовано рівні (високий, середній, початковий) розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов; *уточнено* поняття «креативне мислення молодших школярів», «розвиток креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної мови», «дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів» з урахуванням специфіки навчання іноземних мов; *удосконалено* методи і прийоми інтелектуально-творчої діяльності молодших школярів у процесі навчання іноземних мов.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробленні методичних рекомендацій «Розвиток креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови» та комплексу ігор-вправ креативного спрямування, систематизованих з урахуванням віку та особливостей вивчення іноземних мов, що стимулюють пізнавальну активність, уміння адекватно використовувати знання, розвивають пам'ять, творче мислення, уяву молодших школярів.

Теоретичні висновки та експериментальні результати дисертаційної роботи можуть бути використані для розробки спецкурсів, написання навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій щодо творчого розвитку особистості школяра при вивченні іноземної мови, у роботі вчителів, методистів початкової школи закладів загальної середньої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес КЗ «Луцький НВК I-II ступенів № 7 – природничий ліцей Луцької міської ради Волинської області» (довідка № 193/01-22 від 01.08.2017 р.), Луцької спеціалізованої школи I-III ступенів № 5 Волинської області (довідка № 272 від 13.09.2017 р.), ЗОШ I-III ступенів смт. Сенкевичівка Горохівського району Волинської області (довідка № 35 від 20.03.2017 р.), Павлоградської ЗОШ I-III ступенів № 20 Дніпропетровської області (довідка № 191/01-25 від 24.03.2017 р.), ЗОШ I-III ступенів № 1 ім. І. Я. Франка м. Горохів Волинської області (довідка № 78 від 16.05.2017 р.).

Особистий внесок автора. У публікаціях, підготовлених у співавторстві з Прімою Р. М. [11], [21], внесок здобувача полягає в теоретичному обґрунтуванні діагностичного супроводу як ключового щодо розвитку креативного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови; дидактичних умов розвитку креативного мислення учнів початкової школи. Ідеї та думки, що належать співавторові, у матеріалах дисертації не використано.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки; оприлюднені на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Підготовка конкурентоздатного фахівця дошкільної та початкової освіти: реалії та перспективи» (Луцьк, 2015), «Педагогічна майстерність: методологія, теорія, технології» (Черкаси, 2015), «Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень» (Луцьк, 2015, 2017), «Педагогические основы становления субъективности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение» (Біробіджан, 2015), «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (Луцьк, 2016, 2017), «Сучасні проблеми германського та романського мовознавства» (Рівне, 2016), «Національна освіта в стратегіях соціокультурного вибору: теорія, методологія, практика» (Луцьк, 2017), «Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі» (Одеса, 2017), «Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи» (Кременчук, 2017); *всеукраїнських*: «Інклюзивна освіта України: проблеми та перспективи розвитку» (Луцьк, 2016).

Публікації. Основні теоретичні положення і висновки дисертаційної роботи відображені в 22 публікаціях, із них: 6 статей у наукових фахових виданнях України, 2 – в інших, 3 – у зарубіжних виданнях (2 одноосібні), 10 – тези доповідей у збірниках матеріалів конференцій (9 одноосібні), 1 – методичні рекомендації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (391 позиція, з них 24 – іноземними мовами), 8 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 232 сторінки, із них 175 – основного тексту. У роботі наведено 20 таблиць та 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1.1. Феноменологія креативного мислення

Школа, враховуючи завдання реформування освіти в нашій країні, повинна готувати творчу особистість, здатну розв'язувати життєві та виробничі проблеми, діяти й приймати рішення. Тому проблеми формування творчої особистості школяра в процесі навчання набувають сьогодні особливої актуальності.

Завдання вчителя – створити умови, за яких дитина прагнучиме до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання та проблеми, тобто розвивати творчо думаючу особистість. Розвиток творчої особистості є важливим завданням для успішного соціально-економічного розвитку суспільства, чим, власне, і пояснюється значний інтерес до неї з боку вчених і практиків.

Зауважимо, природу мислення вивчали, починаючи з XVII ст. Та попри тривале наукове опрацювання людське мислення – це таємниця, що незначною мірою розкрила лише деякі свої грані. Відтак, уважається (О. Поліщук) [243], що в XXI столітті дослідження людського мислення буде однією з найактуальніших проблем сучасної науки.

У руслі окреслених завдань логіка дослідження потребує, передусім, конкретизації феномена «творче мислення», зокрема, через уточнення змістової сутності ключових понять «мислення» і «творчість».

Так, у словнику української мови «мислення» трактується як:

1) здатність людини мислити; 2) властивість високоорганізованої матерії, а саме – властивість мозку [294, Т. 4, с. 717].

За словником психологічних понять «мислення» – процес опосередкованого та узагальненого відображення предметів і явищ довкілля в їх істотних властивостях і зв'язках [113].

Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів розглядає категорію «мислення» як вищу форму активного відображення об'єктивної реальності, що перебуває в цілеспрямованому, опосередкованому й узагальненому відображенні суб'єктом суттєвих зв'язків і ставлення до дійсності в творчій побудові нових ідей, прогнозуванні подій і діянь (говорячи мовою філософії); функція другої сигнальної системи дійсності (мовою фізіології – вищої нервової діяльності), понятійна (в системі мови психології) форма психічного відображення, властива тільки людині, що встановлює за допомогою понять зв'язки та відношення між феноменами, які пізнаються. Елементи мислення в формі каузального (болісного) рефлексу, аналізу і синтезу є у вищих тварин: по-перше, це будь-яка форма психічної діяльності, що має справу з уявленнями; по-друге, в більш вузькому розумінні – психічна діяльність, пов'язана з вирішенням проблем. Основний внесок психоаналізу в психологію мислення зроблений freud – відмінність між первинними і вторинними процесами: первинні процеси – спосіб мислення (психічна діяльність), властивий безсвідомому (ІД), а вторинні процеси – ті, які характерні для свідомості (Его) [34, с. 196].

Як бачимо, суттєвих відмінностей у трактуваннях поняття «мислення» у названих довідкових джерелах немає. Слід відзначити, що філософія загалом трактує мислення (гр. νοῦς – розум) як соціально зумовлений процес, якість якого змінюється під час розвитку. Вартує уваги той факт, що перші згадки про мислення знаходимо ще в працях античних філософів (Арістотель, Геракліт, Платон, Сократ, Демокріт, Епікур та інші). Так, для прикладу, Платон пояснює процес мислення як пригадування того, що душа знала у своєму космічному житті, але забула при вселенні в тіло. І саме мислення, яке він уважав головним, когнітивним процесом, по суті, є мисленням репродуктивним, а не творчим, хоча філософ і оперує поняттям інтуїція. За Арістотелем мислення є частиною душі, іншою її складовою є відчуття. Мислення є специфічною здатністю розмірковувати, осягати думкою світ і самого себе, тобто душу. Мислення є діяльністю, яка спрямована на пізнання, осягання родів сущого. Суттєвим є те,

що, досліджуючи мислення, Арістотель створив логіку – науку про мислення, сформулював його закони та форми [7, 427-428].

Філософська система Декарта є яскравим зразком раціоналістичного методу пізнання, оскільки всі філософські твердження виводяться ним раціонально-дедуктивним шляхом із єдиного «основоположення», з мислячого суб'єкта. Звідси, як слушно наголошує О. Киричок, впливає знаменита теза філософа «*Cogito ergo sum*» – «мислю, отже існую» [136, с. 93]. Декарт був упевнений у тому, що цю тезу ніхто і ніколи не зможе спростувати, оскільки вона фіксує найперший момент у діяльності розуму, а поза розумом та розумністю не існує ніякого пізнання. Це положення є по'єднанням двох відповідних ідей: «Я мислю» та «Я існую». З положення «Я мислю» впливає, що «Я» – щось мисляче, щось духовне, або душа в термінології Р.Декарта, що є деякою непротяжною суттю чи субстанцією, де містяться ідеї, одні з яких придбані людиною в ході життя, інші ж є природженими. Тобто, власна душа людини є першим предметом його пізнання. До того ж Декарт уважав, що основні розумні ідеї душі, головна з яких – ідея Бога (інші – ідеї чисел і фігур), не придбані, а природжені. А оскільки людина має ідею Бога, то предмет цієї ідеї існує. Вочевидь, філософ пов'язував сутність людини з її мисленням.

Ми погоджуємося з думкою О. Киричок, що слідом за Декартом Спіноза заперечує й існування пустоти. Мислення і протяжність, *rex cogitans* і *rex entensa* не є окремими субстанціями, а просто «атрибутами» (властивостями) Бога [136, с. 95]. Однак субстанція не зводиться до протяжної матерії – їй притаманний ще один атрибут – мислення. Відтак, терміном «мислення» Спіноза позначає весь зміст людської свідомості, в тому числі і власне розум, тобто здатність до логічних висновків.

Геракліт стверджував, що думкам доступні глибинні пласти буття, доступне те, що відчуття сприйняти не можуть. У принципі мислення – одне для всіх людей. «Мислення, – читаємо у 113-му фрагменті його праці «Про природу», – спільне для всіх». Всі «охочі говорити розумно повинні спиратися на це загальне, подібно до того, як держава на закон, і навіть ще міцніше» [8,

с. 165]. Цей погляд, як відзначає В. Асмус, – аж ніяк не «чисто» гносеологічний або онтологічний. Закон, про який тут йдеться, Геракліт характеризує як «божественний»: «Бо всі людські закони живляться єдиним божественним. Цей правлячий світом закон є, за Гераклітом, «слово», або «логос» і люди мають з ним постійне спілкування [8, 165].

Заслуговує на увагу філософська позиція Гегеля, який уважав, що мислення відчужує своє буття у формі матерії, природи, яка, у свою чергу, є інобуттям цього об'єктивно існуючого мислення, названого мислителем абсолютною ідеєю. Ураховуючи це, розум є не лише специфічною особливістю людини, а, насамперед, першоосновою світу. Отже, світ у своїй основі логічний, існує й розвивається за законами, внутрішньо властивими мисленню, розуму. При цьому важливим є вміння мислити абстрактно. У своїй праці: «Хто мислить абстрактно» Гегель, зокрема, зазначав: «Хто мислить абстрактно? – Неосвічена людина, а зовсім не освічена. В пристойному суспільстві не мислить абстрактно через те, що це надто просто, надто неблагородно (неблагородно не в сенсі приналежності до нищого стану), і зовсім не через пихате бажання задирати носа перед тим, чого самі не вміють робити, а в силу внутрішньої порожнечі цього заняття. Повага до абстрактного мислення, що має силу забобону, укоренилося так глибоко, що ті, в кого тонкий нюх, задалегідь почують тут сатиру чи іронію, а оскільки вони читають ранкові газети і знають, що за сатиру призначена премія, то вони вирішують, що мені ліпше постаратися заслужити цю премію в змаганні з іншими, ніж викласти тут усе без натяків [186, с. 2].

Таким чином, мислення та розум розглядаються Гегелем як незалежна від людини й людства абсолютна сутність природи, людини, всесвітньої історії й культури. Мислення, розум перебувають не поза світом, а в ньому самому як його внутрішній зміст, що виявляється в усьому розмаїтті явищ дійсності, а значить і людської культури загалом.

Аналогічної думки дотримувався і французький філософ Ж. Сартр, наголошуючи, що за своєю природою люди розумні істоти: «Мої думки – це я

сам. Ось чому я не можу спинитись! Я існую, бо я думаю, а не думати я не можу» [193].

Зауважимо, насолода навколишнім світом починається з відчуттів, сприймань і породжує людське мислення. Це супроводжує всі розумові процеси людини. Саме мислення забезпечує нам можливість виходу за межі чуттєвого, розширює грані та глибину пізнання, відображає відношення між предметами, через відоме веде нас до невідомого. Мислення – необхідна умова щастя, воно дає нам велику насолоду, пробуджує смак до прекрасного та великого, позбавляє людину лінощів і нудьги [309].

Конструктивною в цьому плані вважаємо думку грузинського філософа М. Мамардашвілі щодо правомірності вживання поняття «естетика мислення», який у своїй критиці гегелівського вчення «Форми та зміст мислення», а також у «Бесідах про мислення» стверджував, що «естетикою мислення можна назвати наші бесіди у зв'язку з тим, що мистецтво, як відомо, перш за все, – радість, а мова у нас повинна йти про радість мислення. Очевидно, не існує жодного нашого переживання мистецтва чи заняття мистецтвом, котре не було б пов'язане з особливим проникливо-радісним станом людини.... Стан творчої радості може бути і у того, хто читає чи спостерігає. Що це за стан радості, яке до того ж ще може бути і критерієм істини? Можна сказати, що у мислення є своя естетика, що думка, безумовно, пов'язана з радістю, іноді з єдиною радістю людини. Ця радість стосується і думки, про яку я хочу бесідувати з вами, і думки, у зв'язку з якою взагалі виникає питання: «що це означає?», «що це за стан у людини і навіщо воно взагалі?» [186, с. 3].

Суттєвим є й те, що філософія трактує мислення як соціально зумовлений процес, якість якого змінюється під час розвитку. Очевидно, саме тому Сенека передбачав: «Прийде час, коли нащадки наші будуть дивуватися, що ми не знали того, що так очевидно». Сьогодні це зрозуміло, адже інформаційний запас людства, набутий за час його існування завдяки мисленню, значно розширився.

Отже, узагальнюючи вищевикладене, можна стверджувати, що мислення, на думку філософів, відіграє важливу роль у пізнанні, розширює грані пізнання, дає можливість вийти за межі безпосереднього досвіду відчуттів і сприйняття; воно є соціально зумовленим процесом, якість якого змінюється під час розвитку; виникає на основі практичної діяльності і здатне виходити далеко за його межі, знати і судити про те, що людина безпосередньо не спостерігає, не сприймає. Мислення людини не безладне, воно підлягає певним законам, завдяки яким стає логічним, а саме: тотожності, суперечності (несуперечності), виключеного третього і достатньої підстави. Порушення (не дотримання) вимог будь-якого з цих законів призводить до того, що мислення стає нелогічним.

Особливе місце серед наук, які вивчають мислення, посідає, безумовно, психологія, оскільки вона не тільки констатує та описує, але й пояснює мислення індивіда: його природу і перебіг; за яких умов, як і чому з'являється думка, як вона розвивається та вдосконалюється; розкриває закономірності мислення і причини його перебігу.

Зауважимо, проблемою мислення займалися відомі вітчизняні (А. Брушлинський, С. Гончаренко, Г. Костюк та ін.) і зарубіжні (А. Бен, М. Вертгеймер, Д. Гартлі, К. Кофка, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, Е. Торндайк та ін.) науковці. Так, широке узагальнення положень про сутність і специфіку мислення як про процес було здійснене С. Рубінштейном, який розуміє його «як діяльність» суб'єкта, що взаємодіє з об'єктивним світом, адже це є безперервна взаємодія людини з об'єктом. Вивчення процесу мислення – це вивчення процесуального ходу і складу розумової діяльності людини як її суб'єкта. [273].

Слід відзначити, що психологічний аналіз феномена мислення людини здійснюється постійно. Дослідники мислення (О. Леонт'єв, П. Гальперін та ін.) упродовж багатьох років (і навіть десятиліть) застосовували різні способи, методи емпіричного вивчення, формували моделі на основі отриманих результатів, адже зміни в природному та соціальному середовищі

життєдіяльності людини, стрімкому розвитку техніки зумовлюють зміни у розумовій діяльності людини. Тому психологічна наука і практика, наголошує О. Леонт'єв, зобов'язана знаходити відповіді на питання як мислить і повинна мислити сучасна людина [170; 64].

На думку російських психологів [170; 64] мислення є процесом опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної діяльності в їх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення надає людині можливість відобразити й зрозуміти не тільки те, що може бути безпосередньо сприйняте відчуттями, а й те, що сховане від безпосереднього чуттєвого сприймання. Саме через мислення відбувається процес цементування окремих пізнавальних процесів у єдиний блок – інтелект людини, оскільки воно забезпечує здатність людини будувати індивідуальну «картину світу» по-своєму, особистісно відображати й розуміти навколишню дійсність, суб'єктивно розвивати й реорганізувати індивідуальний суб'єктивний досвід, головним чином досвід пізнавальної взаємодії з навколишньою дійсністю [264, с. 270-271].

Без сумніву, мислення є вищим пізнавальним психічним процесом, завдяки якому можливий багатоступеневий перехід від одиничного до загального і від загального до одиничного. Суть даного процесу полягає в породженні нового знання на основі творчого віддзеркалення і перетворення людиною дійсності [228, с. 73].

Для зарубіжної психології (А. Бен, Д. Гартлі, Б. Скіннер, Е. Торндайк) характерним є своєрідний підхід до характеристики мислення: воно є процесом репродуктивним; основа такого мислення – це різна комбінація суттєвих елементів або продуктивним (М. Вертгеймер, В. Келер, К. Кофка), де мисленнєва діяльність розглядається як процес, що передбачає цілеспрямовану пізнавальну діяльність як основу такої активності [235].

За О. Запорожцем, мислення – це вищий пізнавальний процес, форма творчого відображення людиною навколишньої дійсності. Це специфічна розумова й практична діяльність, що передбачає залучення до неї низки

репродуктивних і продуктивних дій та операцій [116].

Згідно з думкою А. Маклакова, мислення є соціально зумовленим, нерозривно пов'язаним із мовленням психічним процесом пошуку і відкриття істотно нового, опосередкованого й узагальненого відображення дійсності в процесі її аналізу та синтезу [182]. Як зазначає С. Максименко, в сучасній фаховій літературі наявні два основні тлумачення терміна «мислення»:

- ✓ глобальна інтегральна біопсихічна особливість людини, яка характеризує її можливості в процесі адаптації;

- ✓ відносно стійка структура розумових здібностей індивідуума [183].

Конструктивною нам видається думка науковців (О. Губенко [87], О. Кульчицька [164], Т. Третьак [317]) щодо трактування мислення як специфічної ідеальної (розумової) діяльності людини, що здійснюється в певних соціокультурних умовах. Його сутність полягає в пізнанні предметів і явищ об'єктивної дійсності, прогнозуванні майбутнього, створенні певних програм (планів, проектів, моделей) практичної і теоретичної діяльності, вирішенні практичних і теоретичних завдань та проблем, де воно також виконує функції аналізу, синтезу, тлумачення та ін. [87, с. 18].

Суттєвими для нас є напрацювання Вюрцбургської школи психологів (початок ХХ ст.), науковці якої (Н. Ах, К. Бюллер, А. Майер, О. Зельц та інші). під одиницею мислення розуміли практичну дію, спрямовану на вирішення завдань, проблем. Причому мислення вчені не зводили до самоспостереження, інтроспекції, бачення відношень, характеру відчуттів, розуміючи його як оперування категоріями. Позитивним у названому напрямі, як стверджує С. Рубінштейн, [272, с. 383-385] є те, що мислення вперше почали розглядати як процес розв'язування задач. При цьому виділялися два основні компоненти задачі: «детермінуюча тенденція та уявлення про мету». Завдяки цим компонентам мислення набуває цілеспрямованого, систематизованого характеру. Найбільш яскравим представником цієї школи вважають О. Зельца, який розглядав мислення як реалізацію інтелектуальних операцій, оскільки у

процесі розв'язування задачі створюється проблема і саме в ній виокремлюється відоме, роль невідомого та шуканого, система взаємовідношень між ними, а незавершеність цього комплексу і є проблемністю.

Представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер [47], К. Дункер [100], В. Келлер [134]) (гештальт – це своєрідне цілісне утворення, що передбачає конкретизовані дії та кроки суб'єкта) пішли далі від представників Вюрцбурзької школи і досліджували процес розв'язування задач як переструктурування проблемної ситуації, у зв'язку з чим предмети проявляють інші, нові властивості, зв'язки, сторони, відношення [206, с. 5].

Біхевіоризм, або ще його називають «психологією поведінки», звів мислення до особливої поведінкової сфери і не оцінював мислення як процес. Суттєвою в цьому руслі для нас є думка Дж. Чаффі, згідно якої «...мислення – наші активні, цілеспрямовані, організовані зусилля, що допомагають нам пізнати навколишній світ» [371, с. 25-26)]. Мислення – це неперервний психічний процес аналізу, синтезу, узагальнення, що навчає основи мислення і мовних здібностей, які розвиваються послідовно; в основу даного процесу покладено механізм «аналізу через синтез», що залучає людину до активного процесу мислення.

За визначенням А. Брушлинського, мислення – це «...процес опосередкованого й узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях». Учений називає мислення єдністю знань, досвіду, інтелектуальних дій та власного ставлення до певної діяльності, стверджуючи, що мислить не просто мозок, а жива істота [35].

А. Кузьмінський вважає мислення вищою формою відображення дійсності в психіці, а основними формами цього процесу є судження та міркування. Процес міркування включає умови, види, в яких, суб'єкт розкриває нові сторони й відношення у відображуваних об'єктах, і саме завдяки цьому

розширює та збагачує свої знання. На його думку, людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті і постійно перебудовує його структуру [293, с. 57].

Ми погоджуємося з твердженням С. Гончаренко, що мисленню людини притаманна властивість певного незначного передбачення невідомого, внаслідок чого в ході розв'язання тих чи інших завдань виникає момент раптового розуміння, здогадки – інсайт. Автор переконаний, що судження й міркування є основними формами процесу мислення [255, с. 208]. Заслуговує на увагу думка науковця щодо виокремлення таких видів мислення: альтернативне, евристичне, практичне, теоретичне. Учений вважає, що альтернативне мислення допускає один із двох або кількох можливих варіантів розв'язання проблеми, в той час як евристичне стимулює пошук розв'язання проблеми, відкриття нових проблем та нових знань. Евристична діяльність розглядається як такий різновид людського мислення, що створює нову основу дій або відкриває невідомі раніше закономірності навколишніх об'єктів. До евристичних прийомів належать: виокремлення головного, істотного, узагальнення, порівняння, конкретизація, абстрагування, аналіз, аналогія. Практичне мислення спрямоване на розв'язання часткових конкретних завдань, а теоретичне – на виявлення загальних закономірностей, а в навчальному процесі на вироблення принципів встановлення взаємовідносин із учнями, загальних підходів до розв'язання педагогічних завдань та загальних правил власної діяльності [255, с. 185].

Науковець у галузі психології В. Роменець визначає мислення як «вищий пізнавальний психічний процес. Це пізнання загальних суттєвих властивостей предметів та явищ, пізнання зв'язків і відношень, що існують між ними» [271, с. 123]. Так, ми солідарні з В. Роменець, що саме за допомогою мисленнєвого процесу людина пізнає найзагальніші та найсуттєвіші ознаки і явища, де сам процес мислення дає можливість знати те, чого безпосередньо не спостерігали та передбачити хід подій і результати власних дій.

К. Платонов і Г. Голубєв називають мислення процесом відображення загальних ознак предметів та явищ, знаходження закономірних зв'язків, тобто узагальнене й опосередковане відображення дійсності. При цьому автори виділяють у мисленні дві важливі ознаки: перша – узагальненість (у результаті мислення людина отримує інформацію внаслідок обробки багатьох повідомлень, які отримані від різних об'єктів та виділяє найістотніші риси цих об'єктів). Важливим є те, що мислення є результатом обробки досвіду не тільки однієї людини та її сучасників, але і попередніх поколінь. А друга ознака мислення – неопосередковане відображення дійсності (дозволяє виявити і зрозуміти те, що безпосередньо доступне свідомості тільки завдяки непрямим ознакам) [239].

Поняття «мислення» за педагогічним словником – «вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина» [75, с. 208].

Існує думка [315; 271], що основними функціями мислення слід уважати такі: понятійна; функція розв'язання проблем і завдань; цілетворення та рефлексивна функція. А сама діяльність мислення, як слушно відзначає Н. Кічук, відбувається завдяки таким мисленнєвим операціям і прийомам, як: аналіз, синтез, абстрагування та узагальнення, які діють як система і спрямовані на розв'язання конкретного завдання, а також створюють передумови для інших мисленнєвих операцій [137].

Аналіз психолого-педагогічних досліджень (А. Брушлинський, Н. Кічук та ін.) забезпечив можливість визначити різні види мислення відповідно до змісту, характеру розв'язання задач, ступеня новизни. Так, за змістом мислення поділяється на *наочно-дійове*, що здійснюється в практичній діяльності, *наочно-образне* з опорою на образи та уявлення, *абстрактне* з опорою на абстрактні поняття і судження; за характером розв'язання задач – на *практичне* мислення, що виникає під час практичної діяльності та *теоретичне* мислення, спрямоване на розв'язання теоретичних задач; за рівнем новизни й оригінальності –

репродуктивне (шаблонне) мислення та *творче* (продуктивне) мислення, під час якого визначається нова стратегія розв'язання задач [137] (табл.1.1).

Таблиця 1.1

Види мислення

| Класифікаційні ознаки | Види мислення |
|---------------------------------------|---|
| За змістом | наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне |
| За характером розв'язання задач | теоретичне, практичне |
| За ступенем розгорнутості | дискурсивне, інтуїтивне |
| За ступенем новизни та оригінальності | репродуктивне, продуктивне (творче) |

Солідаризуючись із думкою О. Тихомирова, вважаємо, що «мислення – це процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризуються узагальненим, опосередкованим відображенням дійсності; воно диференціюється на види залежно від рівнів узагальнення і характеру використовуваних засобів, новизни цих узагальнень і засобів для суб'єкта, ступеня активності самого суб'єкта мислення» [315, с. 8].

Проведений нами аналіз дає можливість узагальнити сутність поняття «мислення» як психолого-педагогічної категорії, не тільки пізнавальної, але і комбінаторної, творчої діяльності, в результаті якої створюються нові предмети та явища матеріальної й духовної культури людей, що відбувається як процес вирішення конкретних завдань, які стосуються природи, суспільства, самої людини та її мислення.

Саме тісний зв'язок мислення зі створенням чогось нового актуалізує феномен «творче мислення» та «креативне мислення» і зумовлює необхідність внести деякі уточнення щодо змістового трактування понять «творчість» і «креативність».

Так, словник української мови тлумачить «творчість» як: 1. Діяльність людини, спрямовану на створення духовних і матеріальних цінностей; 2. Те, що

створено внаслідок такої діяльності, сукупність створеного кимось; 3. Здатність творити (у 1 знач.), бути творцем (у 1 знач.) [294, Т.10, с. 54].

Акцентуємо увагу на тому, що в європейській культурі історично з'явилися три різні тлумачення поняття творчість: як діяльність Бога, як діяльність митця, як діяльність звичайної людини, здатної до творчості. Творчими можуть бути не тільки митці, а також люди, які працюють в інших галузях. Це може бути вчений, інженер, соціальний працівник тощо. Творчою може бути людина, яка створює щось нове, новий продукт чи нову діяльність, тобто кожна людина, діяльність якої виходить за межі звичних уявлень, певних стандартів тощо.

Творчість, як стверджує Р. Швай, можна розглядати як діяльність, результатом якої є продукти творчості (твори мистецтва, винаходи, способи сприйняття світу, методи діяльності), що характеризуються новизною та цінністю (естетичною, етичною, пізнавальною тощо), хоча би для особи, що творить [346].

У праці польського філософа А. Горальського «Теорія творчості» поняття творчість тлумачиться як засіб для самовираження, ефективної самореалізації, успішного самозбереження. Отже, щоб «знайти себе», вирізнити своє «я», свою індивідуальність, знайти шляхи самореалізації в умовах того чи іншого суспільства, учень (особистість) повинен мати внутрішню мотивацію, чітко усвідомлювати свої інтереси та інше. Також польський філософ у своєму творі називає творчість «діалогом майстра з минулим, спробою формування майбутнього» [90, с. 44]. До того ж, узагальнюючи свої міркування щодо визначення поняття творчості й механізму її прояву, А. Горальський пропонує змінити іменник «творчість» на прикметник «творче» і пропонує як, на його думку, таке чітке визначення: «Творче – це нове і цінне» [89, с. 20].

Українська дослідниця Н. Наумова визначає творчість як найповніше вираження людського духу [209]. Ми погоджуємося з думкою О. Гірного і М. Савчина, що творчість акумулює і когнітивні, і почуттєві, і вольові зусилля для досягнення успіху чи зменшення ймовірності невдачі, мобілізації

настирливості тривалий час, уміння раціонально планувати діяльність (чергування праці та відпочинку) [71, с. 6]. Отже, як бачимо, дефініція поняття «творчість» є складною та різноаспектною. Зокрема, Р. Стернберг виокремлює такі аспекти творчості, як атрибутивний, процесуальний, особистісний та аспект стимуляторів – інгібіторів творчості [384, с. 62]. Атрибутивний аспект пов'язаний із запровадженням об'єктивних критеріїв продукту творчої діяльності. При цьому найчастіше застосовують два критерії: продукт має бути новим і корисним, тобто цінним. Для цього потрібне його зовнішнє оцінювання експертами, дослідниками, більшістю людей тощо. Процесуальне розуміння творчості концентрується на специфічних властивостях психічних процесів, які ведуть до появи творчих ідей або є складниками творчої поведінки [346].

Звертаємо увагу на те, що останнім часом поряд із поняттям «творчість» все частіше зустрічається термін «креативність», аналога якому в українській і російських мовах немає. У буквальному перекладі з російської мови, як стверджує О. Губенко, креативність означає «творческость» [85]. С. Степанов відзначає, що цей термін набув поширення у вітчизняній психології, витіснивши словосполучення «творчі здібності». Креативність – це рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, – становить відносно стійку характеристику особистості [301, с. 328-329]. Якщо брати до уваги термінологічний переклад поняття «креативність» (від creative (англ.) – творчий, creation (лат.) – створення), можна стверджувати, термін «креативність» має подвійне значення: творчість і створення. Але треба пам'ятати, що творчість не завжди дає творчий результат, а креативність веде до створення творчого продукту.

На підтвердження цього «Современный психологический словарь» так трактує креативність: «творчі можливості (здібності) людини, які можуть бути виявленими в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі риси, продукти діяльності, процес їх створення» [298, с. 192].

Креативність як психологічна категорія означає особливу здатність «використовувати подану в задачах інформацію різними способами і в швидкому темпі» [370].

Зауважимо, визначення креативності різноманітні, а їх число зростає кожен день. Так, К. Спірмен вважає, що це – «сила людського розуму, яка створює новий зміст, шляхом зміни і створення нових зв'язків» [318, с. 5]. Сімпсон визначає креативність, як «здатність до руйнування загальнопринятого, звичайного порядку слідування ідей у процесі мислення» [318].

Заслуговує на увагу позиція Є. Ільїна, який трактує поняття «креативність» як суб'єктивну детермінанту творчості, системне психічне утворення, що виявляється в усіх сферах життя людини (пізнанні, мисленні, професійній діяльності і т.ін.) на рівнях: «особистість (потенціал) – процес – результат» [122, с. 160].

Згідно з поглядами вчених (Д. Богоявленської [31], Л. Виготського [58] та ін.), креативність розуміється як «здатність створювати щось нове, оригінальне», однак, «ми повинні уникати шляхів ідентифікації нового з творчим» [60, с. 5].

Нам імponує думка Е. Фромма, згідно якої креативність визначається як здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [376], оскільки, по-перше, «здатність дивуватися і пізнавати» орієнтує дослідників на мотиваційний та інтелектуальний аспект креативності мислення. По-друге, «вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях» передбачає оригінальність і гнучкість мислення. По-третє, «націленість на відкриття нового» дозволяє зробити висновок, слідом за Дж. Гілфордом [379], що креативність – це деяка специфічна здатність до творчості. По-четверте, «здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду» підтверджує розвиненість критичності мислення школярів.

У російській мові, на думку професора І. Мілославського, терміном «креативний» позначається творчість, що «не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату. А слово «творчий» залишається зі своїм вихідним значенням, що не розрізняє діяльність результативну й, навпаки, безрезультатну» [112].

Огляд, проведений Є. Ільїним, свідчить, що творчість виступає і як процес, і як результат, а креативність – є суб'єктивною детермінантою творчості, тобто її мотиваційною необхідністю [122, с. 156-161].

М. Воллах і Н. Коган цілком слушно наголошують, що для прояву креативності не можна використовувати жорсткі часові ліміти, атмосферу суперництва, критерій правильних відповідей. Повинна бути створена атмосфера вільна, невимушена обстановка, адже в іншому випадку блокується прояв креативності [390].

За висновками А. Маслоу, креативність є етапом натхненної творчості, процесом деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми. Навчання творчості, чи, точніше, навчання через творчість, може бути надзвичайно корисним не стільки для підготовки людей до оволодіння творчими професіями чи для виробництва продуктів мистецтва, скільки для створення доброї, гарної, хорошої людини [2].

За Т. Баришевою, Ю. Жигаловим «креативність» – це необхідна мотиваційна основа творчості, оскільки креативність не завжди виявляється в творчій продуктивності (здатність до висування великої кількості ідей). Креативність – системне, багаторівневе психічне утворення, яке не лише включає інтелектуальний потенціал й пов'язане з мотивацією (сукупність мотивів), емоціями, рівнем естетичного розвитку, екзистенціальними, комунікативними параметрами, компетентністю. Вона, насамперед, є творчою здібністю [122, с. 159].

Існує думка [164, с. 167], що креативність – це здібність, яка виявляється у здатності створювати незвичні і нестандартні ідеї, відходити у мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблеми і ситуації. Креативність – це

здатність людини до нестандартного мислення та поведінки. На відміну від творчості вона проявляється багатогранно: оригінальність та швидкість мислення, здатність знаходити неочікувані рішення (у, здавалося б, безвихідній ситуації), багата уява, почуття гумору, оригінальність створюваних ідей та продуктів. Творчість, як стверджує А. Мельниченко, є вродженою або набутою здібністю і проявляється в одному або декількох суміжних видах діяльності. Креативність реалізується у творчому процесі – процесі створення матеріальних цінностей і творів мистецтва, відкриттів у науці та ін. [194].

Крізь призму окресленого вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо розкриття сутності поняття «творчі здібності» як ключового в дефініції «креативність». Передусім ми виходимо з того, що креативність за словником-довідником трактується як «рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості» [97].

Сучасний психолог В. Дружинін, виокремлює три основних підходи до проблеми творчих здібностей. Один із них (А. Адлер, Р. Кеттелл, А. Маслоу, Г. Олпорт) полягає в *запереченні існування творчих здібностей*: інтелектуальна обдарованість є необхідною, хоча і недостатньою умовою; головну роль у творчості відіграють мотивація, цінності, особистісні риси (когнітивна обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях). Р. Айзенк (другий підхід) вважає, що високий рівень розвитку інтелекту припускає високий рівень творчих здібностей, і навпаки. Іншої позиції дотримуються Дж. Гілфорд та Е. Торренс (третій підхід), стверджуючи, що творча здібність (креативність) є самостійною здібністю, незалежною від інтелекту. Між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція (взаємна залежність) [98, с. 103].

Деякі психологи (Дж. Гілфорд, Г. Грубер, Я. Пономарьов, К. Тейлор, Е. Торренс та інші) вважають поняття «творчі здібності» і «креативність» тотожними і стверджують, що креативність є самостійним фактором, що не залежить від інтелекту, інші (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стенберга, Л. Термен, Р. Уайсберг та ін.) стверджують, що високий рівень розвитку інтелекту

передбачає високий рівень розвитку творчих здібностей і навпаки, на думку третіх (Д. Богоявленська, А. Маслоу, А. Олох, А. Танненбаум та ін.), творчих здібностей, як таких, не існує, головну роль у детермінації творчості відіграють мотивація, цінності, емоційний стан, особистісні риси та ін. [111, с. 394-395].

Суттєвою є думка В. Рогозіна про творчі здібності як особливий вид розумових здібностей, які виражаються в умінні породжувати мислительну діяльність за межами вимог, під час мислення, відхиляючись від традиційних норм, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення [269, с. 29-30]. Згідно з дослідженнями О. Новікової прагнення до оригінального, нового, високий рівень знань та вмінь аналізувати явища, порівнювати їх є основними характеристиками творчої особистості. При цьому В. Моляко, погоджуючись із Л. Толстим, стверджує, що митець повинен зберігати дитячий погляд на світ, на речі, природу, щоб кожен раз дивуватись, бачити нове і тим самим спрямовувати й інших людей на сприйняття, бачення цього нового. Творча особистість, зазначає вчений, завжди проявляє наполегливість у своїй роботі. Дослідник підкреслює, що активна психічна діяльність є обов'язковим фоном прояву творчості. Творча праця вимагає активного експериментування, співвідносин, зіставлень, проведення окремих аналогій, комбінування елементів й ознак [220].

Найбільш близькою нам є характеристика креативної особистості В. Андрєєва: це такий тип особистості, для якої характерна стійка та високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що дозволяють їй досягти прогресивних, соціально і особистісно значущих творчих результатів в одному чи декількох видах діяльності [6, с. 58].

Креативна особистість, наголошує Л. Вяткін, здатна погодитися з новою продуктивною ідеєю, навіть якщо вона суперечить її поглядам, але, водночас, до такої міри автономна, що може не прийняти точку зору іншого; здатна висувати безглузді, на перший погляд, гіпотези; вміє працювати у групі [60].

Вивченню креативної особистості присвячені роботи багатьох учених [368; 370; 379], в яких узагальнено, що креативна особистість характеризується

незвичайним поглядом на явища навколишнього світу, відповідальністю та працьовитістю.

Тут буде доречно згадати вислів К. Роджерса: «Творчий характер мають дії дитини, яка разом зі своїми друзями винаходить нову гру; Ейнштейна, який формулює теорію відносності; домогосподарку, яка придумує новий соус для м'яса; молодого автора, який пише свій перший роман» [52, с. 23].

Відтак, можна стверджувати, що творча (креативна) людина – це та, яка володіє особливим видом мислення – дивергентним. Дивергентне (творче) мислення – протилежність конвергентному (традиційному, нетворчому) мисленню, що має на увазі знаходження єдино правильного рішення завдання.

Едвард де Боно пропонує класифікувати мислення тільки за двома категоріями: мислення вертикальне (традиційне, звичайне) і мислення латеральне (так би мовити «бокове»), тобто творче, нестандартне. «Латеральне мислення, – наголошує вчений, – тісно пов'язане з інтуїцією, творчими здібностями і почуттям гумору» [33, с. 9]. При цьому взагалі надається величезне значення, вважаючи, що інтуїтивне перегрупування даних дозволяє здійснювати справжні стрибки вперед, завдяки ідеям, які йдуть попереду інформації [33, с. 10].

У психолого-педагогічній літературі поняття *творче мислення* має велику кількість різноманітних дефініцій, найбільш важливими з яких, на нашу думку, є такі:

– спеціальний тип поведінки під час вирішення проблеми (Г. Альтшуллер [3]; А. Гін [70]; М. Зиновкіна [118]; І. Лернер [171]; М. Меєрович [192]; Л. Шрагіна [352];

– мислення, яке базується на інтуїції (Б. Кедров [133]; І. Лапшин [167]);

– системне мислення (М. Гафітулін [68]; А. Симановський [283]; Г. Терехова [311]);

– діалектичне мислення (Г. Альтшуллер [3]; Г. Батищев [16]);

– мислення, яке втілює діалектику теоретичного та практичного мислення в їх єдності (В. Андреев) [54, с. 25].

Акцентуємо, що найбільш глибоке дослідження творчого мислення здійснив засновник гештальтпсихології М. Вертгеймер [47]. Саме він виділив репродуктивний і продуктивний (творчий) види мислення. За М. Вертгеймером творче мислення характеризується новизною знань, процесом їх одержання, головне при цьому – нешаблонність.

Творче мислення пов'язане з рецептивним та репродуктивним мисленням. Рецептивне мислення – це правильне розуміння різних зв'язків і пізнавальних стратегій, які вчитель передає учневі. Під репродуктивним мисленням розуміють відтворення зв'язків і стратегій мислення, що відповідають конкретній ситуації. Учень мислить творчо та продуктивно в тому випадку, якщо в його роботі спостерігається самостійність, тобто самостійне встановлення причинно-наслідкових зв'язків без допомоги вчителя [308, с. 22].

Творче мислення за Г. Тереховою розглядається з двох основних позицій: 1) високий рівень розвитку процесів мислення; 2) емоційно-афективний стан особистості під час вирішення проблеми [311].

На думку Дж. Ніренберга, творче мислення є складовою частиною людського інтелекту і означає пізнання чогось нового [215, с. 7]. Творче мислення, як стверджує О. Губенко, – це такий різновид мислення, результатом якого є створення суб'єктивно чи об'єктивно нових ідей у галузі науки, техніки, життя, що за своєю природою є дивергентним, тобто таким, яке передбачає багатоваріантність і відкритість процесу пізнання. Його можна уявити як сукупність рис, проявів, якостей, інтелектуальних умінь, дій та операцій, серед яких можна назвати: 1) пошук та формулювання пізнавальної проблеми; 2) пошук її розв'язання; 3) операції узагальнення (індукції), порівняння, аналізу; 4) акт встановлення зв'язку між різнорідними явищами; 5) вміння змінювати функції предметів і явищ, виявляти семантичну гнучкість мислення; 6) бісоціювання ідей; 7) абстрагування; 8) пошук аналогій та асоціацій; 9) подолання стереотипів мислення; 10) операція конкретизації (що передбачає

інтегрування понять, дедукцію, рух від абстрактного до конкретного); 11) оригінальність мислення; 12) продуктивність розумової діяльності тощо [86, с. 67].

Відомий психолог Роджер фон Ейх відзначає: «Творче мислення – це просто розуміння того факту, що немає нічого особливо хорошого в тому, щоб робити речі так, як їх завжди робили» [57, с. 230].

Заслуговує на увагу позиція О. Лоюк, яка, погоджуючись із визначенням В. Кременя стверджує, що «творчість мислення» – це «здатність перетворювати наявні теоретичні і практичні знання в стратегії розв’язання проблем, методи перетворення нового знання на власне, особистісне мислення та відчуття...», що, вочевидь, вказує на особистісний аспект мисленнєвої діяльності, на здатність людини оцінити, визначити галузь недостатних знань для вирішення питань життєдіяльності [174, с. 113].

Т. Кудрявцев [160] та М. Веракса [44] вважають, що творче мислення є синонімом діалектичного мислення, що саморозвивається, оскільки творче мислення як мінімум завжди є теоретичним, орієнтованим на виявлення нових істотних закономірностей і необхідних властивостей об’єктів та побудову загальних способів їх перетворення.

Л. Скалич у своєму дисертаційному дослідженні «Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів» стверджує, що творче мислення є процесом, у ході якого людина має можливість переносити знання, вміння в нову ситуацію, зауважувати нові проблеми у знайомих умовах, відзначати нові функції знайомого об’єкта, бачити альтернативні розв’язання, комбінувати раніше відомі способи в нові, створювати оригінальні способи розв’язання [288, с. 17].

Привертає увагу визначення понять «креативність» / «творче мислення», запропоноване психологом О. Тихомировим як «одного з видів мислення, що характеризується створенням суб’єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності щодо його створення. Ці новоутворення торкаються мотивації, цілей, оцінок, сенсів. Творче мислення відрізняють від

процесів застосування готових знань і умінь, що називаються репродуктивним мисленням» [222]. Важливо розуміти, що творче мислення або креативність – це саме *спосіб* мислити, певний *процес*, який веде до створення нового.

Як стверджує О. Барбукова [14] існує багато трактувань креативного мислення, наприклад, визначення О. Духнович «креативне мислення – процес створення чогось нового, що представляє інтерес для індивідуумів, групи, організації або товариства» [129, с. 185]. Відзначаємо трактування Я. Пономарьова, за яким «креативне мислення – здатність поглянути на проблему зі сторони. Творча думка – це проникливість, прозоріння, мить натхнення, що відкриває правильне рішення» [245, с. 111].

У дослідженні не можемо залишити поза увагою визначення В. Сухомлинського, великого новатора, який відзначав, що «креативне мислення – результат взаємодії розуму і стимулів навколишнього світу» [305]. Значущою вважаємо позицію Е. Торренс щодо розгляду креативного мислення як виникнення чутливості до проблем, пов'язаних із недоліком знань, ідентифікацією труднощів, процесом виникнення здогадок та формуванням гіпотез [316]. Відтак, він виділяє такі структурні компоненти креативного мислення: інтерес до парадоксів; схильність до сумнівів; почуття новизни; гостра думка; творча уява; інтуїція; естетичне почуття краси; дотепність; здатність відкривати аналогії; сміливість та незалежність суджень; самокритичність; логічна суворість; здатність користуватися різними формами доказів [316, с. 671].

О. Чермошенцева визначає креативне мислення тих, що навчаються, як процес формування та вдосконалення усіх видів, форм і операцій мислення, вироблення умінь і навичок застосування законів мислення у пізнавальній і навчальній діяльності, а також уміння переносити прийоми мисленнєвої діяльності із однієї галузі знань на іншу [340].

Суттєвим вважаємо порівняння традиційного та креативного мислення, запропонованого Л. Грицюк та О. Пекарчук [82] (рис.1.1).

Ми солідарні з думкою О. Кульчинської, яка серед основних ознак творчого мислення виокремлює:

- *легкість і продуктивність мислення* (настільки швидко може індивід створювати продукти творчості (думки, образи, ідеї тощо));
- *гнучкість* (здатність переходу від однієї проблеми до іншої чи навіть їх об'єднання);
- *оригінальність* (своєрідність мислення, незвичний підхід до проблеми, шляхи його вирішення);
- *точність* (стрункність мислинневих операцій щодо конкретної проблеми, вибір рішення, яке відповідає поставленій меті) [164].

І. Василенко виокремлює такі ознаки творчого мислення, як: глибина, послідовність, широта, зосередженість, чіткість думок, критичність, здатність знаходити нові шляхи вирішення поставлених завдань, які поступово переходять від простих до складних [39].

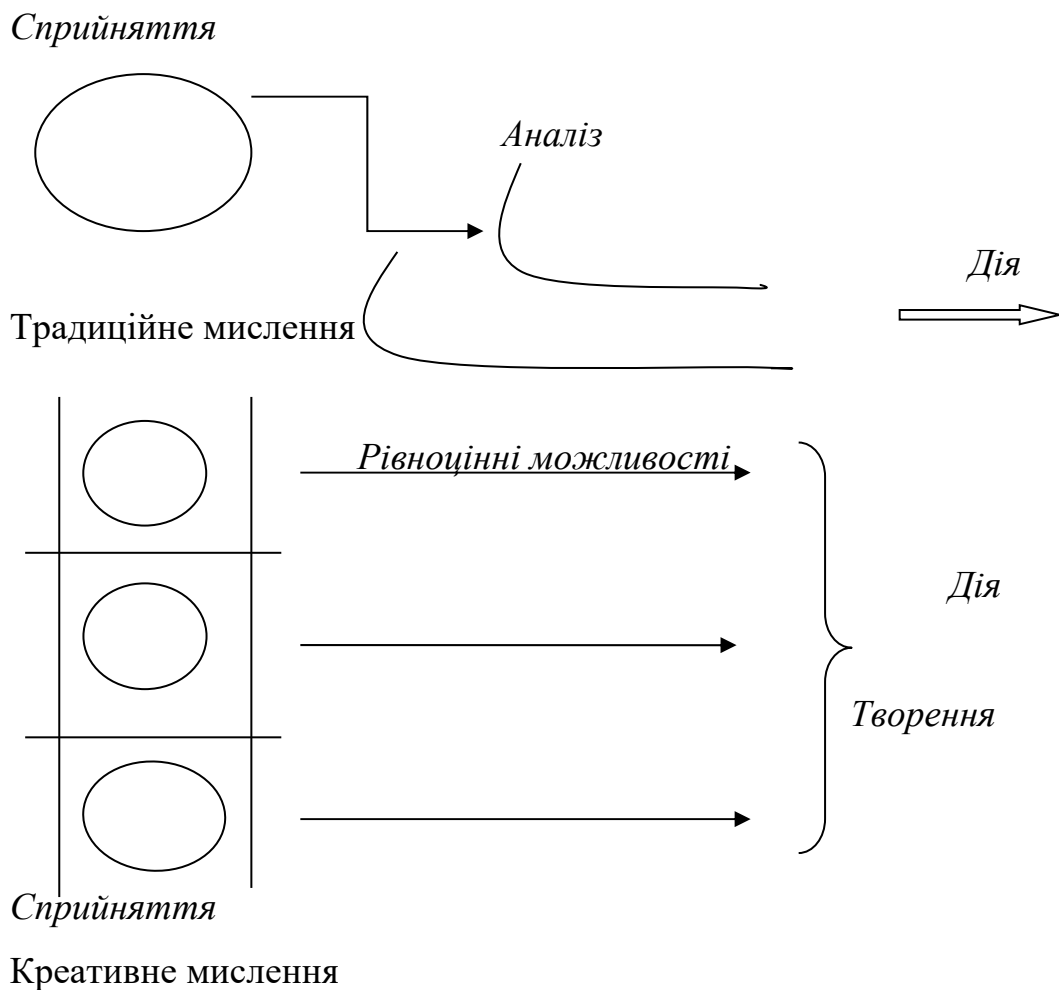


Рис. 1.1. Порівняння традиційного аналітичного мислення з паралельним креативним мисленням

У контексті дослідження заслуговують на увагу ідеї науковців (Р. Вудвортс [56], Дж. Дьюї [103], А. Пуанкаре [266], Г. Уоллес [389]) щодо етапів (стадій) творчого мислення. Так, Р. Вудвортс, узагальнюючи результати самостереження таких учених, як Г. Гельмгольц і А. Пуанкаре, Г. Уоллес виділяє чотири стадії творчого мислення: підготовка, дозрівання, натхнення та перевірка правдивості [56].

Водночас американський психолог Джон Дьюї у праці «Як ми мислимо» пропонує п'ять етапів творчого мислення: постановка завдання, аналіз, висування гіпотези, обговорення і розробка рішення, оцінка рішення [138, с. 38]. У психологічному знанні [386] як ознаку креативності мислення виділяють нестандартність.

Отже, нами здійснений теоретичний аналіз феномена «креативне мислення» через уточнення трактувань і розведення понять «мислення», «творчість», «креативність», «творчі здібності», «творча особистість» та «творче мислення». Узагальнення вищевикладеного, дозволяє стверджувати, що креативне мислення – складний феномен, який досліджується комплексно у філософському, психологічному, мистецтвознавчому та педагогічному аспектах як поєднання певних психічних та особистісних якостей людини. Відтак, поняття «креативне мислення» потрактовано у дослідженні як складний процес інтелектуально-творчої діяльності, формування творчих здібностей особистості, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності їх творчого застосування на практиці.

Крізь призму викладеного ми вважаємо поняття «творче мислення» та «креативне мислення» умовно синонімічними і допускаємо паралельне вживання їх у своєму дослідженні. Навчити дітей мислити – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в певне русло, вчити їх знаходити рішення, роботи власні висновки. Для того, щоб кожен учень міг розвинути свої творчі можливості, необхідне чітке розуміння особливостей молодшого шкільного віку як сприятливого періоду, насамперед, щодо розвитку креативного мислення дітей.

1.2. Молодший шкільний вік – сензитивний період розвитку креативного мислення учнів

Передусім, звертаємо увагу на те, що необхідність розвитку креативного мислення окреслена в Державному стандарті початкової освіти, метою якого є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, а, отже, характеризується спрямованістю на особистісний результат кожного учня. У навчальному стандарті прописані усі види діяльності, якими повинен володіти молодший школяр. Головною цінністю навчання є саме діяльність, а не сукупність знань. Сума знань, здобутих в школі, відходить на другий план. Кожен учень повинен вміти висловлювати думки, почуття та ставлення, взаємодіяти з іншими усно, письмово та в режимі онлайн, використовуючи іноземну мову; використовувати прочитану інформацію та критично оцінювати її. Дитина повинна навчитися опановувати нові знання і види діяльності. Розвиток творчого мислення допомагає досягти поставлених завдань [83].

Аналогічна позиція була висловлена свого часу видатним педагогом-новатором В. Сухомлинським: «Ступінь творчість – це не сума знань, а особлива спрямованість інтелекту, особливий взаємозв'язок між інтелектуальним життям особи й виявленням її сил в активній діяльності... Я б назвав творчість самою суттю життя в світі знань і краси» [304, с. 72].

Існує думка, що чим менша дитина, тим стрімкіший, інтенсивніший її розвиток, тим залежнішою від впливу (позитивного чи негативного, розвиваючого чи гальмуючого) вона є. Розвиток дитини – складний психофізіологічний процес, який відбувається відповідно за власними особливостями і законами. Видатний український психолог Г. Костюк писав, що хоча кожна особистість проходить закономірні стадії розвитку по-своєму «залежно від суспільних умов життя, але за всяких умов попередня стадія готує наступну, старий стан особистості перетворюється в новий, причому ці перетворення мають незворотний характер» [151, с. 379].

За дослідженнями Д. Ниренберга ми всі маємо досить чітке уявлення про те, як дитина змінюється фізично, як розвиваються її рухові навички в міру дорослішання. Та тільки в останні роки почали осмислювати розвиток розуму дитини. І в цьому, можливо, криється причина того, що ми маємо ще хибне уявлення про дієвість навичок творчого мислення [215, с. 20].

Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, Н. Литвинова, О. Матюшкін, В. Меде, В. Моляко, Г. Піорковський, Л. Чорна та ін.), є молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. До того ж у цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності [111, с. 396].

Дитина народжується не володіючи мисленням. Щоб мислити, необхідно мати почуттєвий і практичний досвід, закріплений пам'яттю. До кінця першого року життя в дитини можна спостерігати прояви елементарного мислення. Творче мислення дитини починає розвиватися з того моменту, коли вона вперше запитує: «Чому...?», тоді, коли дитина перший раз задумується над якоюсь, дріб'язковою проблемою. Адже, якщо розвивається будь-який тип мислення (наочно-дійове, образне та ін.), то формується і творчий інтелект. Хоча спочатку він є дещо примітивним, проте ще в дошкільному віці закладаються основи для подальшого розвитку творчого інтелекту особистості. Мислення розвивається протягом усього життя людини в процесі його діяльності [179].

Існує багато факторів, що сприяють розвиткові творчих нахилів особистості дитини: це генотип людини, задатки творчих здібностей, «творчий клімат» особистості, її мотиви, психічне здоров'я, оточуюче середовище тощо. Здатністю до творчого мислення в якійсь мірі володіє кожен [295]. У дитинстві,

коли домінує образне мислення, ця здатність часто виявляється в малюнках, ліпленнях, в підлітковому віці – в написанні віршів, а в зрілому, зазвичай, – у розв’язуванні прикладних завдань різного рівня.

Навчання в сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у дитині природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності й творчості. Розвиток творчого мислення має органічно доповнювати навчальний процес, щоб забезпечити єдність знань, умінь і навичок учнів, зокрема молодшого шкільного віку, їхніх творчих можливостей, оскільки вікові особливості водночас є й чинником початкового формування здібностей. Так, Н. Лейтес стверджує, що формування індивідуальних особливостей відбувається в процесі вікового розвитку, і значно залежить від того, що буде «взято» з психологічних властивостей, які наявні у різні періоди дитинства, риси якого саме віку і якою мірою вплинуть на риси інтелекту [169].

Вважаємо слушним судження В. Григор’євої, що важливим етапом цілеспрямованого формування творчого мислення в процесі навчання є молодший шкільний вік, бо саме в цей період, за даними психолого-педагогічних досліджень, мислення розвивається найбільш активно [79].

Відзначимо, питання цілеспрямованого формування творчого мислення розглядались у працях Р. Атаханова, В. Гагай, З. Калмикової, Л. Максимова, Н. Менчинської та інших. В Україні окремі аспекти проблеми розроблялись у рамках психологічних та педагогічних робіт Г. Баллом, А. Коваленко, Г. Костюком, С. Максименком, Л. Мойсеєнко, В. Моляком, Б. Якимчуком [288]. Дослідження особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку пов’язані з науковим доробком Н. Алексеєва, В. Біблера, Л. Венгера, Л. Виготського, І. Волкова, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, С. Зенгіна, О. Запорожця, О. Леонтєєва, Т. Мартинова, В. Мухіної, Л. Обухової, А. Подольського та ін. Однак специфіка розвитку креативного мислення дітей молодшого шкільного віку та його розвитку саме на уроках іноземної мови

залишається не з'ясованою, а відтак, потребує подальшого та детального вивчення.

На думку Л. Венгер [42, с. 284], для ефективного розвитку творчого мислення молодших школярів необхідно обов'язково спиратися на вікові особливості психічних процесів дітей та їхні анатомо-фізіологічні особливості.

Зауважимо, молодший шкільний вік охоплює період життя дитини від 6-7 до 10-11 років. Молодший школяр – це маленька людина, зі своїм внутрішнім світом, індивідуально-психологічними особливостями. Цей етап у житті дитини називають вершиною дитинства, оскільки дитина в цей час зберігає багато дитячих якостей – легковажність, наївність, погляд на дорослого знизу вгору. Однак уже починає втрачати дитячу безпосередність в поведінці, у неї з'являється інша логіка мислення [162, с. 120].

Цей віковий період характеризується наявністю суттєвих зрушень у розвитку мислення дітей під впливом цілеспрямованого навчання, яке в початковій школі будується на основі характеристики предметів і явищ навколишнього світу. Особливістю дітей молодшого шкільного віку є їхня пізнавальна активність. До моменту вступу до школи молодшому школяреві, крім пізнавальної активності, вже доступне розуміння загальних зв'язків, принципів і закономірностей, що лежать в основі наукового знання. Тому одним із основних завдань, які покликана вирішувати початкова школа для освіти учнів, є формування якомога повнішої картини світу, що досягається, зокрема, за допомогою логічного мислення, інструментом якого є розумові операції [227].

На думку В. Іванової, молодший шкільний вік є новою віхою в розвитку дитини. До моменту вступу до школи мозок дитини є структурно достатньо зрілим, однак протягом кількох років продовжують дозрівати й формуватися нервові елементи і зв'язки між ними, що зумовлює пластичність головного мозку. Дозрівання кори головного мозку має велике значення не лише для розвитку стриманості в емоціях, що спостерігається в цьому віці, але й для контрольованості й осмисленості поведінки. Кора має велике значення як

організатор діяльності всієї нервової системи і тому з її дозріванням створюються умови для вдосконалення функцій уваги [126].

У дітей молодшого шкільного віку, як стверджує Л. Шимон, протікає інтенсивний розвиток таких важливих для подальшого шкільного життя психічних процесів, як рефлексія, внутрішній план дій, довільна увага, пам'ять, уява, вміння спостерігати. Вік 6-10 років є найсприятливішим для розвитку цих психічних процесів. Однак науковець наголошує, що найкраще розпочинати цей процес не в 1 класі початкової школи, а ще раніше – з дошкільного віку, тому, що саме в цьому віці закладаються основи для розвитку багатьох якостей і властивостей мислення, які набувають свого розквіту у подальші вікові періоди. Це стосується і розвитку культури мислення [350, с. 164].

Варто відзначити, що психологи здебільшого одностайні у твердженні, що 6-літній першокласник за рівнем свого психічного розвитку залишається дошкільником, оскільки він зберігає особливості мислення, властивого дошкільному віку; у нього домінує мимовільна пам'ять (тобто запам'ятовується те, що цікаво, а не те, що необхідно запам'ятати) і особливість уваги така, що дитина здатна продуктивно займатися однією і тією ж справою не більше 10-15 хвилин [162, с. 120].

Важливими у руслі дослідження є положення Л. Виготського [58], О. Леонт'єва [170], В. Мухіної [201] про те, що насправді реальна вікова періодизація кожної конкретної людини залежить від умов її розвитку, особливостей визрівання мозкових структур, що відповідають за розвиток, і для кожного віку існує своя специфічна соціальна ситуація, свої провідні психічні функції та провідна діяльність [201, с. 11].

Актуальність і значущість окресленої проблеми посилюється ще й тим, що гуманістична тенденція в освіті детермінує необхідність упровадження нових підходів до процесу навчання й виховання учнів початкової школи з максимальним використанням творчого потенціалу і сензитивності молодшого шкільного віку. Відтак, цілком закономірно постає необхідність з'ясувати що таке сензитивність та сензитивний період.

Передусім відзначимо, що питання сензитивності (сенситивності) вивчали такі відомі психологи, як Л. Виготський [59], О. Запорожець [116], Н. Лейтес [168], О. Леонтьєв [170] та ін. Попри це у сучасній психологічній науці воно залишається ще не до кінця вивченим і має багато різнопланових трактувань. Найчастіше сензитивність розглядають як підвищену чутливість до чогось, тоді як чутливість досить часто прирівнюють до сенситивності. У літературі по-різному описують поняття сенситивності (сензитивності), тому зупинимось більш детально на визначенні цих понять [154, с. 71].

Так, в академічному тлумачному словнику терміна «сензитивність» немає, а «сенситивність» трактується як чутливий [294, Т. 9, с. 125.] За довідником із психології та психіатрії дитячого і підліткового віку «сенситивність» – загострена емоційна чутливість, уразливість [299, с. 226].

Згідно із сучасним тлумачним психологічним словником та психологічним тлумачним словником найсучасніших термінів «сенситивність» – це характерологічна особливість людини, яка виявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбуваються з нею; звичайно супроводжується підвищеною тривожністю, побоюванням нових ситуацій, людей, усякого роду іспитів та ін. [307, с. 461; 262, с. 482]. За психологічним словником (за ред. В. Войтка) «сенситивність» визначається як своєрідна чутливість людини. Сенситивність є структурною складовою рис особистості, що відображає сенсорну організацію людини, перебіг у неї сенсомоторних реакцій. Найістотнішим для сенситивності є спосіб переключення, пов'язаний із пластичністю всієї нервово-психічної організації людини (Б. Ананьєв). Сенситивність як підвищена в певні періоди чутливість особистості до навчального матеріалу і виховних заходів є важливою передумовою організації навчально-виховного процесу. Вона відіграє велику роль у формуванні професійних здібностей, сприйманні іншої людини, в соціальних стосунках [261, с. 168]. Сучасний словник із психології виділяє термін «сенситивність-чутливість» як специфічну здатність індивідів, яка реінкарнується-проявляється в його підвищеній чутливості до диференційно-онтологічно-соціальних подій-

ситуацій, які можуть супроводжуватися гіпертривожністю, гіперпомисливістю, гіперфобійністю, страхами попадання в нові обставини, страхами перед різними формами випробувань, страхами-фобіями виду соціально-онтологічних колізій, боякістю-фобіями зіштовхнутися-зустрітися з неприємними для себе людьми [359, с. 588].

Суттєвою ми вважаємо позицію Б. Ананьєва, що сенситивність – це міра чутливості до явищ дійсності, котра стосується особистості, адже незадоволення потреб, конфлікти, соціальні події в одних людей викликають яскраві реакції, страждання, а інші ставляться до них спокійно, байдуже. Сенситивність, на думку вченого, – порівняно стійка особливість особистості, в якій виявляється тип нервової системи людини, що відіграє свою роль у здібностях людини до різних видів діяльності [183, с. 239].

Щодо сензитивності, то за словником термінів із загальної і соціальної педагогіки – це характерологічна особливість людини, яка виявляється в підвищеній чутливості до подій, що відбуваються, зазвичай, супроводжується підвищеною тривожністю, боякістю нових ситуацій, людей, усілякого роду випробувань і т.ін. [55, с. 96]. Сензитивність (пізньолат. *sensitivus* – чутливий) – властивість темпераменту людини, яка визначається найменшою силою зовнішніх впливів, необхідних для виникнення психічної реакції. Характеризується підвищеною чутливістю людини до подій, які відбуваються з нею і навколо неї [260, с. 318].

Привертає увагу дослідження О. Кочерги [154], за яким сенситивний – у вищому ступені сприятливий, чуттєвий, сенситивність (від латин. *sensitivus* – чутливий, від *sensus* – відчуття) тлумачиться як психодинамічна властивість особистості, що характеризує її чутливість, а сензитивність (латин. *sensibilis* – чутливий) визначається найменшою силою зовнішніх впливів, необхідною для виникнення психічної реакції людини, тобто визначає мінімальну силу подразника, що викликає у людини ледь помітне відчуття. Характеризується підвищеною чутливістю людини до подій, які відбуваються з нею і навколо неї.

Отже, очевидна близькість етимології понять «сенситивність» і «сензитивність» дає можливість розглядати їх як умовно синонімічні. Однак, виходячи з того, що у наукових джерелах досить часто мають місце застереження щодо неточності перекладу багатьох інших термінів, можна припустити, що наведені вище терміни і справді мають змістовні відмінності. При цьому, згідно з дослідженнями О. Кочерги, у першому випадку (*сенситивність*) сутність поняття окреслюється так: *підвищена чутливість*, чутливість при слабкості нервової системи; визначається тим, яка найменша сила зовнішніх впливів необхідна для виникнення якої-небудь психічної реакції людини і яка швидкість виникнення; *підвищена чутливість індивіда до подій*, що його стосуються, *підвищена тривожність*, страх перед нововведеннями, акцентуація. У другому випадку (*сензитивність*) – *гіперсоціалізація*, яка виникає тоді, коли суспільство дегуманізує людей через свої форми управління та ієрархічні рівні; схильність до інновацій тощо. Тобто проявляються дві основи змісту: *психофізіологічна* та *соціальнопсихологічна*, де *сенситивність* оперує механізмом сенсорної інформації, а *сензитивність* механізмом семантичної інформації і це, на наш погляд, є важливою ознакою їх відмінності. Сенситивний – чутливий, звідси і «сенситивність» – *властивість особистості*, що характеризує її чутливість, а «сензитивність» – *міра чутливості до явищ дійсності*, що стосуються особистості і є значущим у контексті дослідження.

Зауважимо, у дитини виникають особливі періоди в розвитку, які провокують інтенсивну активність організму у визначеному напрямі. Такі тимчасові стани, які закінчуються здобуттям певного досвіду названо Марією Монтессорі, італійським педагогом (1870–1952), «сензитивними періодами».

Оскільки у дослідженні йдеться про молодший шкільний вік як сензитивний віковий період у розвитку творчого мислення дітей цілком правомірно постає необхідність уточнення понять «сензитивний вік» та «сензитивний період». За українським педагогічним словником С. Гончаренка «сензитивний вік» – найсприятливіший вік для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мовлення, пам'яті тощо), що визначають

психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її навчання та виховання [75, с. 300].

Концептуальні підходи щодо сензитивності у контексті дослідження сензитивних періодів подані у працях Л. Виготського [59], О. Запорожця [116], Н. Лейтеса [168], В. Чудновського [342]. У сучасних виданнях «сензитивний період – період онтогенетичного розвитку, протягом якого організм має підвищену чутливість до певного роду впливів зовнішнього середовища і виявляється, як фізіологічно, так і психологічно, готовим до засвоєння нових форм поведінки і знань» [229, с. 407].

У вітчизняній науці усталилася єдина концепція сензитивних періодів, запропонована свого часу Л. Виготським, яка в подальшому розроблялася його послідовниками. Феномен сензитивності, як стверджує О. Кочерга, Л. Виготський описував у термінах «чутливість» та «оптимальний термін навчання», пояснюючи його певним часовим підвищенням чутливості психіки до зовнішніх впливів внаслідок незавершеності процесів біологічного дозрівання організму дитини. Він наголошував на тому, що після завершення біологічного циклу відповідні функції втрачають високу чутливість до соціальних впливів. Л. Виготський сам уводить розуміння сензитивності як часової категорії, що має «нижні» і «верхні» межі, наголошуючи: «...лише між ними знаходиться оптимальний період навчання» [154, с. 72].

Ми погоджуємося з О. Кочергою, що маленька дитина дуже пластична, сенсильна, легко навчається. Вона багато може. Проте підвищення можливостей виховання вимагає суворого врахування вікових психофізіологічних особливостей дитини. Насамперед, слід урахувати, що ми маємо справу з «підростаючим» дитячим мозком, дозрівання якого ще не завершилося, функційні особливості якого ще не склалися і робота якого ще обмежена. Як не парадоксально звучить, але з огляду на передумови розвитку діти нібито більш обдаровані, ніж дорослі [154, с. 73].

Термін «сензитивний період» використовується для позначення проміжку часу, в який певний набір стимулів здійснює більший вплив на розвиток

функції, ніж до і після. Фактично сензитивний період є періодом підвищеної пластичності, під час якого структура і функція демонструють свою здатність до модифікаційної мінливості відповідно до специфіки зовнішніх умов [297].

За словником-довідником сензитивний період – період онтогенетичного розвитку, протягом якого організм особливо чутливий до певних впливів [265, с. 75]. Сензитивний період – це період підвищеної чутливості до тих чи інших впливів, до освоєння того чи іншого виду діяльності. Наприклад, у 2 -3-річному віці в дітей інтенсивно розвивається усне мовлення. У 5-7 років формуються навички читання і наслідування. Якщо ці функції не розвивалися в зазначений період, то пізніше дитині вже дуже важко їх опанувати. Роль перших «поштовхів» у розвитку здібностей дуже велика. Вони завжди пов'язані з яскравими емоційними уявленнями [275, с. 97].

Звертаємо увагу на те, що нещодавно американські психологи, як зауважує І. Підласий, встановили: вік від 6 до 12 років – це сензитивний період для розвитку навичок вирішення проблем. Упущений цей період – і людині важко опанувати прийомами творчого мислення на більш високому рівні [238, с. 72].

Надзвичайно важко оцінити справжнє значення ознак здібностей, що проявляються в дитинстві і тим більше спрогнозувати їх подальший розвиток. Нерідко виявляється, що яскраві прояви здібностей дитини, достатні для початкових успіхів у деяких заняттях, не відкривають шляху до дійсних, соціально значущих досягнень. Проте, ранні досягнення дітей не можуть залишати байдужими батьків, педагогів – адже вони можуть вплинути на передумови справжнього таланту [168].

Наприклад, Ч. Чаплін уперше вийшов на сцену у віці 5 років. У той день у його матері-акторки зірвався голос. Її освистали, і вона пішла за куліси. Директору театру спало на думку вивести на сцену хлопчика, котрий був із матір'ю за кулісами. Раніше директор бачив, як Чарлі співав і танцював, наслідуючи матір. Хлопчик почав співати і танцювати, глядачі кидали йому гроші. Чарлі відчув велике натхнення, і концерт продовжувався з наростаючим

успіхом. У цей день хлопчик зазнав яскравого емоційного потрясіння; він зрозумів, що сцена – його покликання. Зауважте, що відбулося це саме в «артистичний» сензитивний період, характерний для дітей 5-6 років. В якоїсь іншої дитини, можливо, теж були артистичні здібності, але подібних вражень вона не зазнала, і ці здібності згасли [275, с. 97-98].

Зауважимо, за тематичним словником-довідником із психології та педагогіки визначено такі сензитивні періоди у розвитку дитини:

✓ До 1 року: розвиток сенсорних механізмів (відчуття і сприймання), насамперед, реакція на голос матері і рідних (слухове сприймання); реакція на оточення; голосові реакції самої дитини; акт доторку й утримування.

✓ Від 1 року до 3-х років: розвиток інтелектуально-пізнавальних процесів

(пізнання предметів); формується мовлення.

✓ Від 3-х до 6 років: розвиток особистісної сфери психіки, діяльність якої спрямована на: пізнання відносин; спілкування; розуміння етичних та естетичних норм.

✓ Від 6-ти до 11 (12) років: інтенсивний інтелектуальний розвиток, спрямований на пізнання азів наук (поглиблюються пізнавальні та інтелектуально-пізнавальні процеси, розвивається рефлексія, самоконтроль, складається внутрішній план дій).

✓ Від 12-ти до 15 років: розвиток особистісної сфери діяльності, спрямований на піднесення системи відносин, формування соціальних настанов (ставлення до себе, суспільства, людей).

✓ Від 15-ти до 17 років: розвиток пізнавальних та інтелектуально-пізнавальних процесів, спрямований на пізнання професії, самовизначення і мотивації учіння, інтенсивний емоційний розвиток і розвиток вольових якостей [140, с. 37-38].

У руслі дослідження варто звернути увагу на четверту стадію розвитку особистості (від 6 до 11 років), яка за Е. Еріксоном характеризується включенням дитини у нові соціальні зв'язки – вступом до школи, коли

формується любов до праці та вміння поводитися зі знаряддями праці або почуття неспроможності, неповноцінності, нездатності, заздрості до інших дітей [140, с. 39-40].

Крізь призму вищевикладеного можна зробити висновок, що сензитивні періоди у розвитку дитини зумовлені формуванням певних особистісних новоутворень. Відтак, з'являється необхідність внести уточнення щодо трактування і розведення понять «розвиток» і «формування», які нерідко вживаються як синонімічні.

Так, у словнику української мови «розвиток» – це 1) процес, у результаті якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого; 2) ступінь освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості [294, Т. 8, с. 631].

У російсько-українському тлумачному словнику психологічних термінів зазначається: «розвиток» (*development*) – теорія психоаналізу стверджує, що поведінку людини можна розглядати в її розвитку, тобто інтерпретувати поведінку дорослого як ускладнення, або еволюцію, інфантильної поведінки, і що її «вищі» форми можна розуміти як ускладнення примітивних захоплень і паттернів поведінки. Процес розвитку в цілому можна розглядати як результат двох факторів: еволюції природжених процесів розвитку і вплив досвіду на ці процеси [34, с. 296].

За російським педагогічним словником О. Новікова «розвиток» це – становлення і розвиток психічних процесів – специфічно людських вищих психічних функцій: уваги, волі, почуттів, мислення і т.ін., а «формування» у педагогічному сенсі – процес цілеспрямованого педагогічного впливу на того, хто навчається, з метою розвитку у нього певних якостей особи – світогляду, знань, навичок, уваги, ціннісних орієнтацій [219, с. 183].

А. Кузьмінський визначає поняття «формування» (від лат. *formo* – утворюю) як становлення людини як особи, яке відбувається в результаті розвитку і виховання і має певні ознаки завершеності [161].

В. Ягупов розглядає «формування» як «надання певної форми, завершеності, процесу становлення особистості, досягнення нею рівня зрілості та стабільності» [360]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін «формування» потрактовано як «вироблення в кого-небудь певної якості, риси характеру», «набування рис завершеності, визначеності внаслідок розвитку, змін» [41].

На думку психологів (В. Бродовська [34], П. Сансон [279] та ін.), розвиток особистості – вищий рівень розвитку психіки, що має специфічні етапи і рубежі; це процес формування особистості як соціальної якості особистості в результаті його соціалізації і виховання [258, с. 331], а формування особистості – різновид її розвитку (її дозрівання): зміна психологічної динамічної функційної структури особистості, зміна її змісту під впливом зовнішніх чинників, що має декілька видів, кожен із яких специфічний для певного її ієрархічного рівня: тренування, вправи, навчання і виховання. Узагальненим видом формування особистості, специфічним для формування здібностей, є психологічна підготовка і психологічна мобілізація. Розрізняють стихійне і цілеспрямоване формування особистості [34, с. 297, 388-389].

Отже, цілком правомірно стверджувати: дефініції «розвиток» і «формування» співвідносяться як видове і родове поняття, оскільки розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового; сходження від нижчого до вищого, від простого до складного; процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання, а формування – це процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання; це цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю (хоч про завершеність цього процесу можна говорити лише умовно) та становлення її як суб'єкта діяльності, члена суспільства, громадянина. Тобто формування – завершений процес становлення людської особистості, досягнення нею рівня зрілості, стабільності.

Згідно з українським педагогічним словником С. Гончаренка дитина, маючи природні аналітико-фізіологічні передумови до становлення особистості, в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю у дитини реалізується в її діяльності за допомогою дорослих, тобто процес виховання є провідним у розвитку її особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка спрямована системою мотивів, притаманних певній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби [75, с. 289].

В енциклопедії батьківства відзначається, що молодші школярі поступово починають займатися навчальною діяльністю, яка стає для них провідною. Вони засвоюють і відтворюють способи розв'язання задач та доступні їх віку поняття. При цьому дітям доводиться оволодівати різноманітними діями, які виконуються як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані (у свідомості). В результаті у них формується самооцінка і самоконтроль за своїми діями та за результатами засвоєння. В умовах цієї діяльності виникають і розвиваються такі новоутворення в психіці: теоретичне мислення, довільність дій, рефлексія, внутрішній план дій [105, с. 126].

На думку Н. Лейтеса, молодший шкільний вік є сензитивним для формування мотивів учіння, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, продуктивних прийомів і навичок навчальної роботи, «вміння вчитися», для розвитку навичок самоконтролю, самоорганізації й саморегуляції, становлення адекватної самооцінки, розвитку критичності по відношенню до себе та оточуючих тощо [126, с. 216].

Л. Виготський наголошує, що центром свідомої діяльності є мислення молодшого школяра, оскільки саме мислення допомагає розвивати й інші пізнавальні процеси особистості. У зв'язку з розвитком мислення з'являється рефлексія, аналіз, внутрішній план дій. У цей період на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта, який пізнає оточуючий світ і самого себе, набуває власного досвіду діяльності в цьому

світі. Відтак, можна стверджувати, що молодший шкільний вік – важливий етап виховання творчого мислення дитини.

Наші узагальнення підтверджуються позицією психологів О. Дьяченка та А. Кирилової, згідно з якою найвищий рівень творчого розвитку спостерігається у дітей 3-х і 6-ти років, а в 4-5-тирічних виявляється певний спад у розвитку креативності. А відповідно до періодизації психічного розвитку Д. Ельконіна, рівень оригінальності як показник розвитку уяви підвищується в періоди, де переважає система стосунків «дитина – суспільний предмет» (3 роки), і знижується в періоди, коли переважає система стосунків «дитина – суспільний дорослий» (6 років). Однак це певною мірою суперечить думці про те, що уява розвивається у грі згідно з узагальненнями О. Дьяченка та А. Кирилової [104].

За висновками М. Алексеєвої, з урахуванням напрацювань А. Савенкової, Л. Євдокимової, М. Єрмолаєвої та ін., старший дошкільник і молодший школяр-першокласник у нормі мають низький рівень розвитку творчого мислення за всіма показниками. Високий рівень розвитку креативності та творчого мислення дітей цих вікових категорій характерний тільки для обдарованих дітей [2, с. 41].

Проте на думку В. Дружиніної та Н. Хазратової [99, с. 61] вік 3-6 років визначається як найбільш сензитивний для розвитку творчих здібностей, причому кожен рік є сензитивним для розвитку різних психічних властивостей. У 3 роки найбільш чутливою до змін є мотиваційно-особистісна сфера дитини, у 4 роки – мотиваційно-особистісна сфера та продуктивний показник креативності, у 6 років – тільки продуктивний показник креативності. «Спад творчих проявів до 6 років (при активізації розумової активності) є наслідком зменшення ролі неусвідомлюваного в регуляції поведінки і зростання критичності та розсудливості в свідомості дитини» [99].

Аналогічної позиції дотримуються Г. Сміт (G. Smith) та І. Карлсон (I. Carlsson), наголошуючи, що значне дозрівання мозкових структур відбувається в 5-6 років, коли і спостерігається максимальний рівень розвитку

дивергентного мислення. Початок навчання в школі в 7-8 років веде до деякого зниження цього показника. Потім він зростає в початковій школі, досягаючи максимуму в 10-11 років, різко падає в 12 років (4-й клас) практично до рівня 7-8 років і пізніше поступово наростає [214, с. 20].

Згідно із дослідженнями В. Іванової [125] Е. Торренс вказує на можливість вияву творчості лише після 5 років. На його думку, вона має пік у віці від 3,5 до 4,5 років, а також зростає в перші три роки навчання в школі, зменшується в наступні кілька років і потім одержує поштовх до розвитку [374]. Другим сензитивним періодом у розвитку творчості є вік 12-13 років. Натомість Є. Корсунський вважає, що головна характеристика творчості – багата (яскрава) уява, яка разом із мовними здібностями, почуттям форми виявляється, зокрема у літературно обдарованих п'ятирічних дітей [125, с. 22].

Однак варто відзначити, що є суттєва різниця між дошкільником та школярем у контексті досліджуваної проблеми. Так, вагомий аспект відмінності виокремлений у статті Л. Єрмалаєвої-Томіної [107], де наголошується: творче мислення молодших школярів характеризує наявність у творчому процесі механізмів емоційного й інтелектуального передбачення. Емоційне передбачення властиве дітям вже дошкільного віку, а розвиток дитини у шкільному віці доповнюється ще й інтелектуальним, що робить творчий процес повноцінним.

Важливою для нас є думка О. Лютової, яка стверджує, що в молодшому шкільному віці можна вперше говорити про повноцінне творче мислення, хоча воно і проявляється ситуативно та спонтанно [178].

У контексті дослідження вважаємо за необхідне зробити акцент на дослідженнях педагога-практика О. Негневицької, яка звертає увагу на обмеження проміжку «найбільшого сприйняття», пояснюючи тим, що після 9 років у дитини значною мірою втрачається гнучкість мовного механізму. Окрім цього, саме на період молодшого шкільного віку, згідно з думкою більшості психологів (Л. Венгер, В. Мухіна, В. Зайцев, О. Леонт'єв та ін.), доводиться період так званої найбільшої інтелектуальної сприйнятливості, коли

діти повністю готові активно залучатися до пізнавального процесу, сприймаючи його як захоплюючу гру, постійно чекаючи від нього сюрпризів та інформаційних відкриттів. Вони стають його безпосередніми учасниками, що дозволяє значною мірою посилити педагогічний ефект від передачі знань від педагога до учня [62, с. 16-17].

Ми погоджуємося з Т. Воробйовою [54, с. 27], що ключовими ознаками творчого мислення у молодшому шкільному віці є вміння:

- генерувати нові ідеї, знаходити альтернативні підходи та шляхи вирішення навчальних завдань;
- удосконалювати та втілювати власні ідеї;
- долати психологічну інерцію мислення.

Розвивати творче мислення, – відзначає О. Вяхірева, особливо актуально в молодшому шкільному віці, оскільки саме в початковій школі закладаються прийоми розумової діяльності, формуються мисленнєві дії [61].

Вочевидь, здатність до творчого мислення формується і розвивається протягом усього життя людини, але найефективніше та найбухливіше проходить цей розвиток у дитячому віці. При цьому провідну роль може відігравати школа, оскільки саме у процесі навчання формується особистість, де мала дитина перетворюється на самостійну і дорослу людину, якій потрібно знайти себе, визначити своє місце в світі, що, поза сумнівом, неможливо без творчого мислення. Початкова школа як перший освітній рівень закладає підвалини нового розуміння світу, себе в цьому світі, опосередкованого типу пізнання. У початковій школі відбувається становлення людини [175, с. 123].

Зауважимо, навчання – обов'язковий компонент, без якого розвиток загалом, а особливо розвиток мислення, неможливий. Із цього приводу Г. Костюк підкреслював: «Досягнення в розвитку мислення дітей залежить не просто від їхнього віку, а й від того, як організовується і спрямовується їхня навчальна діяльність у кожному віці» [152, с. 241].

Суттєвою вважаємо думку А. Матюшкіна: виховувати творче мислення в процесі навчання означає забезпечити можливість творчого засвоєння знань у

складних, проблемних ситуаціях, які характеризуються розкриттям все більш загальних закономірностей і більшими можливостями переходу від вже засвоєних до нових знань. Розвинути, виховати в дітей творче мислення – завдання кожного педагога. При цьому особливо вражаючим є досвід педагогів-новаторів. Вони, впроваджуючи нові, нестандартні методи навчання, роблять неймовірно – прищеплюють дітям жадобу знань, «засівають» в них зернята творчості, а в результаті отримують розумних, талановитих учнів, які люблять навчатися, прагнуть нових знань, здібні до творчого мислення, творчої діяльності [351]. Адже творче мислення, загалом кажучи, означає пізнання чогось нового, а пізнання найінтенсивніше відбувається у школі.

Розвиток мислення молодших школярів виявляється в їхній здатності усвідомлювати й розв'язувати дедалі складніші пізнавальні і практичні задачі, здійснювати потрібні для їх розв'язання дії й операції, виражати їх результати в судженнях, поняттях, міркуваннях і умовиводах [50, с. 150].

На підтвердження цього О. Дусавицький писав, що мислення в молодшому шкільному віці є основним психічним новоутворенням, яке веде за собою розвиток усіх психічних процесів і особистості загалом [102, с. 166].

Важливою у контексті дослідження є думка Л. Виготського, який зазначає, що «основний закон дитячої творчості полягає в тому, що цінність його варто бачити не в результаті, не в продукті творчості, але в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, діють, вправляються у творчій уяві та її втіленні» [58, с. 63], що, вочевидь, актуалізує проблему пізнавальної мотивації молодших школярів.

У руслі вищевикладеного розглянемо особливості пізнавальної мотивації (мотив – це підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку; причина. Мотивація – сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось [294, Т. 4, с. 810]) молодших школярів у творчій діяльності. Для молодших школярів характерна нестійкість мотивів, але саме в першокласника, у зв'язку з перебудовою його інтересів і потреб, виникає бажання виявити себе у творчій діяльності. Мотиви включення молодшого школяра у творчу діяльність (часто включається у творчу

діяльність, не стільки бажаючи довідатися про щось нове, скільки з інтересу, бажання самоствердитися, посперечатися з однокласниками, одержати похвалу, просто пограти) підтверджують, що дитина більш зацікавлена процесом, ніж результатом діяльності. Мотиви молодшого школяра егоцентричні та позбавлені високої соціальної спрямованості. В них простежується сильний емоційний зв'язок із продуктами їхньої творчої діяльності. Дитина усвідомлює їх як можливість свого втілення, а їхня подальша доля має для неї величезне значення.

Для виникнення в молодшого школяра бажання діяти велике значення відіграє ступінь його зацікавленості в діяльності та її кінцевому продукті. При цьому двигуном творчої активності часто слугує інтерес. Іноді суб'єкт включається у творчу діяльність, керуючись тільки інтересом, а результатом стають продукти творчої діяльності, тобто відбувається своєрідний «зсув мотивів». Молодші школярі з задоволенням включаються у творчу діяльність, бо вона реалізує їх допитливість, потребу в пізнанні світу, у спілкуванні, бажання виявити себе. При цьому першокласникові зовсім необов'язково, щоб похвалили його продукт діяльності. Часто йому досить, щоб похвалили його самого за те, що він діяв. Його творча діяльність, здебільшого, короткочасна і часто буває хаотичною. Дітям цього віку близькі конкретні образи, світ природи, казок, душевний світ їх однолітків. Це глибоко хвилює дитину і сприяє розвитку її уяви, що є неодмінною умовою будь-якої творчості.

Науковці підкреслюють зв'язок між формуванням мотивації дитини і ефективністю її навчально-пізнавальної діяльності [79, с. 49-50]. Так, Г. Костюк зазначав, що «навчання по-різному впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви навчання» [152, с. 419]. Тобто процес навчання викликає у молодшого школяра активний емоційний відгук, почуття, а також потребу в активній діяльності, саме бажання наблизитися до нього, відчувати радість спілкування є стимулом до творчості. Отже, дитині для здійснення творчої діяльності, крім творчих здібностей, активного мислення, проблемного бачення, аналітико-

інтегруючих умінь, необхідний певний поштовх. Це – внутрішній поштовх, який виражається у чіткому самоусвідомленому чи несвідомому прагненні: «я можу (хочу, спробую, намагатимусь) зробити краще (цікавіше, швидше, ефективніше)» [79, с. 49-50].

Отже, виникає необхідність з'ясувати механізми розвитку творчого мислення молодших школярів. Звернення до таких робіт, як «Вікова психологія» В. Кулагіної [163], «Психологія гри» Д. Ельконіна [357], «Фантазія і реальність» М. Беркинбліта і А. Петровського [19] дозволяє вивчити процес розвитку уяви як підґрунтя функціонування механізму творчого мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Важливу роль у розвитку особистості молодшого школяра відіграє активна творча уява (вміння на базі своїх знань та досвіду створювати нові об'єкти, ідеї), коли на основі власного життєвого досвіду у дітей з'являються нові образи, внаслідок чого вони переходять на вищий щабель – від простого довільного комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів.

Природа уяви, як слушно відзначає С. Цимбал, – це образ, причому не лише наочний, але й найчастіше немислимий, фантастичний, і саме на ньому ґрунтується творче мислення. Вже з однієї цієї причини ми, погоджуючись із С. Цимбал, вважаємо абсолютно невиправданим виключати образне мислення з поняття мислення теоретичного і вважати образне мислення тільки наочним [326, с. 53].

Нерідко відносно творчої уяви використовується інша назва даного поняття – «фантазія» (вміння, використовуючи інтелектуальний і творчий потенціал, вигадувати нові, але не завжди реальні, казкові, неймовірні ідеї, об'єкти, ситуації).

Разом із цим, на думку С. Коновець, вартує уваги той факт, що слова «уява» і «фантазія» в науково-понятійному апараті використовувалися раніше й вживаються досі як майже ідентичні. Хоча, водночас, у деяких випадках, відповідно до контекстів, у різних мовах вони певною мірою дещо відмінні за нюансами, наприклад: а) «phantasia» (гр.) – уява, творча уява, створення нових

образів на основі колишніх сприйнять, продукт уяви, мрія, вигадка, щось неправдоподібне; б) «воображение», «представление», «фантазия» (рос.) – уява, уявлення, уявляння (процес), фантазія; в) «fancy», «fantasy», «imagination» (англ.) – уява, фантазія, гра уяви, вигадка, удавання, примха, химера; г) «immaginazione», «fantasia», «fantasticheria» (італ.) – уява, фантазія, видумка, що робить видимим вимисел; д) «wyobraznia», «fantazja» (пол.) – уява, фантазія, щось нереальне й незрозуміле [147, с. 175-176].

У шкільному віці уява спирається вже на досить значний життєвий досвід і на зростаючу кількість знань. Вона все більше співвідноситься з реальністю. Якщо дитині в три-чотири роки, досить двох-трьох паличок – і модель літака готова, то для семи-восьмирічного школяра необхідно вже, щоб модель «була як справжня». Дошкільник часто користується передачею тільки декількох характерних рис, школяр 1-2-го класів намагається передати по можливості дві основні деталі предмета. У 3-4 класах дитина вже робить спроби відобразити у предметі не тільки його зміст, але і форму [81, с. 205]. Тобто школяр у своїй творчій діяльності починає свідомо спиратися на спеціальні знання й уміння.

Науковці [19; 162; 163; 357] стверджують, що фантазія – важлива умова нормального розвитку особистості дитини, притаманна йому органічно в період дошкільного дитинства і в період навчання у початковій школі, необхідна для вільного виявлення його творчих можливостей і розвитку творчого мислення і є однією з найважливіших умов засвоєння суспільного досвіду [2, с. 40].

Н. Чернецька зауважує, що творче мислення через навчальну діяльність збагачується в плані активізації інтелектуальних та розумових сил. При цьому розумову активність дітей слід стимулювати ззовні. Це приводить до того, що розумові здібності дітей швидко розвиваються: активується уява, увага, пам'ять, розвивається спостережливість, формуються стійкі вольові якості особистості. Цей набір якостей і властивостей є основою творчого мислення – воно характеризується активністю, досить стійкою системою зв'язку між психічними процесами (особливо між пам'яттю, увагою і мисленням), багато в чому спирається на уяву, базується на позитивній мотивації. І як результат, за

твердженням ученої, творче мислення отримує потужний поштовх в операційному та предметно-змістовному аспектах [341].

Низка науковців (Дж. Гілфорд, З. Калмикова, Б. Олмо та ін.) відзначають, що креативне мислення слід розвивати у дитини вже в початковій школі з допомогою методів, які спонукають учнів до активного творчого мислення, гнучкості суджень, швидкості й оригінальності відповідей, оскільки воно розвивається тільки в тому випадку, коли учні стикаються з навчальними труднощами, для вирішення яких немає готових зразків, а також продуктивність мислення залежить від створення оптимальної робочої атмосфери, творчого клімату [40, с. 1718].

Аналіз наукових напрацювань із окресленої проблеми дозволяє по-новому оцінити її важливість і, водночас, підтверджує наші узагальнення про сензитивність молодшого шкільного віку щодо розвитку креативного мислення учнів. Однак, у пошуках методів, засобів творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку слід урахувати особливості психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей. При цьому ми виходимо з того, що здатність до навчання – це здатність до надбання знань, а креативність – здатність до перетворення знань. З нею пов'язані увага, фантазія, народження гіпотез тощо. Креативне навчання є не що інше як навчання творчості, і саме воно є також творчою діяльністю. Отже, креативність мислення є педагогічною ціллю, розвиток якого можливий лише за умови врахування індивідуальних і особистісних особливостей дитини, її вікових можливостей. Поняття «розвиток креативного мислення молодших школярів» трактується як складний процес інтелектуально-творчої діяльності учнів початкової школи, формування творчих здібностей особистості, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності їх творчого застосування на практиці. Уважаємо, що розвинути креативне мислення допомагає вивчення іноземної мови, яке відкриває абсолютно нові можливості, робить багатшим духовний світ. При цьому ми виходимо з того, що мову потрібно вивчати значно глибше, ніж просто знакову систему, позаяк за твердженням О. Селіванової «...мова

є дзеркалом розуму в глибокому й важливому сенсі. Вона – продукт людського інтелекту, що створюється щоразу заново в кожній особі дією чинників, які перебувають далеко за межами волі або свідомості» [281, с. 32]. Відтак, це спонукає проаналізувати дидактичний потенціал іноземної мови як засобу розвитку креативного мислення молодших школярів.

1.3. Іноземна мова як засіб розвитку креативного мислення молодших школярів

До проблем використання англійської мови в освітньому процесі для розвитку креативного мислення учнів звертається багато авторів, зокрема, М. Алексєєва [2] (Розвиток творчого мислення молодших школярів засобами арт-терапії (на матеріалі вивчення іноземної мови), Г. Наумова [208] (Креативний розвиток молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови), В. Сергєєва [282] (Застосування креативних методів навчання іноземної мови як засіб формування ціннісної сфери школярів).

Однак, проведений аналіз науково-методичної літератури [208] показав, що спеціальних досліджень, присвячених вивченню ролі іноземної мови як засобу розвитку креативного мислення молодших школярів, практично немає. Незважаючи на неослабний інтерес і науковців (В. Потьомкіна, М. Алексєєвої, В. Сергєєвої), і педагогів-практиків до проблеми креативного розвитку індивідуальності школярів на заняттях із англійської мови на сьогодні відсутнє її змістовне теоретичне обґрунтування. Крім того, попри велику кількість публікацій, що виходять останнім часом, науково-практичного та методичного матеріалу на допомогу педагогам, явно не вистачає.

Звертаємо увагу на те, що знання іноземних мов завжди високо цінувалося в житті людини і суспільства. Варто відзначити: цінність і практична значущість іноземної мови сьогодні значно зростає, оскільки багато хто у сучасному світі розуміє важливість вивчення іноземної мови, знання якої відкриває нові можливості через доступ до цікавої й актуальної

інформації на англомовних сайтах, де можна найпершим прочитати популярну книгу, не чекаючи її перекладу, сміливо подорожувати по всьому світу. «Вивчити іноземну мову – означає стати вдвічі багатшим», – писав свого часу О. Герцен.

В умовах сьогодення знання іноземної, зокрема англійської мови, – це «ключ до багатьох дверей» у світі: престижної професії і кар'єрного зростання, освіти за кордоном, подорожей, вільного спілкування з людьми з різних країн.

При цьому особливої актуальності в підготовці школярів до життя в демократичному суспільстві набуває розвиток уміння володіти іноземною мовою, висловлювати, обґрунтовувати, доводити свої думки та переконання на уроках. Саме тому процес інтеграції України до європейської та міжнародної спільноти став поштовхом для перегляду навчальних планів закладів освіти, зокрема початкової школи, та впровадження обов'язкового вивчення іноземної мови з першого класу.

У методичній літературі до цього часу відбувається дискусія щодо ефективності вивчення іноземної мови в молодшому шкільному віці. Свідченням цього є дослідження Є. Жигунова, А. Леонтєва, В. Картамова, Є. Пасова та інших. Однак, той факт, що вже з вересня 2012 року першокласники України почали вивчати нові іноземні мови, є підставою підтвердження правомірності авторської позиції у контексті дослідження. Ми солідарні з думкою Т. Пахомової та Г. Савицької, які вважають, що дитина до 9 років – фахівець в оволодінні мовою. Після цього періоду мозкові механізми мови стають менш гнучкими і не можуть так легко пристосовуватися до нових умов, коли дитині доводиться долати безліч додаткових перешкод, оскільки мозок дитини має спеціалізовану здатність засвоєння мови, але з віком вона зменшується [230].

Заслуговує на увагу позиція О. Дуплійчук [101, с. 9], що початкову школу варто розглядати як базовий щабель в оволодінні основними видами іншомовної мовленнєвої діяльності. Ми виходимо з того, що на ранньому етапі вивчення іноземної мови у дитини формуються базові мовні й комунікативні

здібності за рахунок зіставлення фактів двох мов, створюється мовна картина світу окремо для кожної мови, формується багатомірне та багаторівневе мислення як абстракція від конкретної мови, можливість бачення світу крізь призму кожної з мов.

Початкова школа покликана забезпечити наступність і неперервність процесу навчання іноземної мови в усьому курсі середньої школи, сформувати базові навички і вміння, потрібні для подальшого розвитку креативного мислення в основній і в старшій школі. Завдання розвитку, вдосконалення, оптимізації методів навчання іноземним мовам завжди було і залишається однією з актуальних проблем освіти. Нині все частіше підкреслюється необхідність підбору змісту, форм і методів навчання відповідно до вікових особливостей дітей. Молодший шкільний вік, який співпадає із початковим етапом навчання у школі, по праву привертає пильну увагу дослідників і педагогів-практиків. Адже від того, наскільки вимоги, що пред'являються школою, будуть адекватні можливостям дітей, багато в чому залежать не лише шкільні успіхи, але і становлення особистості загалом.

За даними досліджень Дж. Ниренберга, ще з часів Аристотеля люди вивчали зв'язок між мовою і творчим мисленням, висуваючи численні різноманітні теорії, що намагалися пояснити цей феномен. Жан Піаже, вивчаючи розвиток дитини, дійшов загального висновку: думка не може бути обмежена лише мовою і пояснена лише нею. Та це не означає, що Піаже стверджував, ніби мова і мислення не залежні одне від одного. «Як тільки виникає мова, вона постійно знаходиться у взаємодії з мисленням. Образно кажучи, мова так відноситься до мислення, як математика до фізики, це є інструментом і помічником, а не господарем. За допомогою мови мислення може досягати таких висот, на які не змогло б піднятися без нього» [215, с. 116-117]. Відтак, можна зробити висновок, що мислення (і зокрема творче) безпосередньо пов'язане з мовою.

Нетотожність мислення й мовлення доводить і те, що одну і ту саму думку людина може висловити абсолютно різними словами та граматичними

засобами. При цьому слухним є твердження С. Рубінштейна: «Ми іноді шукаємо і не знаходимо слова або висловлювання для вже наявної і ще словесно не оформленої думки; ми часто відчуваємо, що сказане нами не виражає того, що ми думаємо; ми відкидаємо слово, що підвернулося нам, як неадекватне нашій думці: ідейний зміст нашої думки регулює її словесне виявлення» [272, с. 395].

С. Цимбал наголошує: необхідність розвитку мислення в процесі навчання іншомовного мовлення визначається тим очевидним фактом, що мислення і мовлення найтіснішим чином пов'язані між собою. Нерідко навіть говорять, що мислення і мовлення – дві сторони одного явища. Це, звичайно ж, не зовсім так, хоч би тому, що мислення може протікати і не в мовленнєвій формі. Таке, наприклад, наочно-дієве мислення дитини, а також дорослого, зайнятого конкретною практичною працею [326, с. 52].

Звичайно, мовлення можна назвати, як це часто і робиться, інструментом, засобом або формою мислення. Але, за образним висловом С. Рубінштейна, «мовлення – це не просто зовнішній одяг думки, яку вона скидає або одягає, не змінюючи цим своєї суті. Мовлення, слово служать не лише для того, щоб висловити, винести назовні, передати іншому вже готову без мовлення думку. У мовленні ми формуємо думку, але, формулюючи її, ми часто-густо її формуємо. Мовлення тут щось більше, ніж зовнішнє знаряддя думки; воно включається в сам процес мислення як форма, пов'язана з його змістом. Мислення, створюючи мовленнєву форму, й саме формується. Мислення в мовленні не лише виявляється, але здебільшого воно в мовленні здійснюється» [272, с. 395]. Здійснюється цей «внутрішній резерв» в процесі реалізації практичної мети навчання.

Щодо іноземної мови як засобу розвитку креативного мислення молодших школярів, ми солідарні з думкою С. Кельнер, що навчання дітей іноземних мов має бути одним із найбільш провідних чинників їхнього загального розумового розвитку. При цьому вагомою вважаємо дослідницьку позицію щодо обґрунтування доцільності починати навчання іноземної мови

тоді, коли в дітей сформується диференційовані настанови на користування як рідною мовою, так і іншою (в умовах двомовності). Заняття з іноземної мови мають спонукати не лише до практичного оволодіння нею, а й стати джерелом розумового розвитку дітей, тобто сприяти розвитку їхньої пам'яті, уваги, мислення, уяви. Науковцем експериментально доведено, що розвиток аналітичних здібностей під час оволодіння іноземною мовою позитивно впливає на математичні і комунікативні здібності учнів. Такий «подвійний» (навчальний і розвивальний) ефект занять можливий за умови умілого, психологічно обґрунтованого керування розумовою, мовленнєвою діяльністю дітей із боку вчителя [135, с. 59].

Крізь призму викладеного можна стверджувати: вивчення іноземної мови має значний освітній, виховний і розвивальний потенціал для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Це може бути комунікативно-пізнавальна діяльність (слухання, говор, читання, письмо), результатом якої є розширення загальноосвітнього світогляду, розвиток мислення, пам'яті, емоцій і почуттів учнів. А також процес іншомовного спілкування, в ході якого формуються соціально-ціннісні якості особи: світогляд, риси вдачі, моральні цінності і переконання.

Зауважимо, тезу про те, що вивчення іноземної мови розширює філологічний світогляд учнів, детально обґрунтував свого часу академік Л. Щерба, вважаючи іноземну мову своєрідним еталоном для порівняння і глибокого розуміння різних засобів оформлення думки, який покращує практичне володіння рідною мовою і сприяє розвитку мовленнєвих здібностей учнів в цілому [195, с. 59].

Конструктивною вважаємо думку С. Роман [270, с. 23] про те, що системне вивчення іноземної мови в початковій школі корисне всім дітям незалежно від їхніх стартових можливостей, оскільки воно позитивно впливає на розвиток психічних функцій молодшого школяра (пам'ять, увага, мислення, сприймання, уява) і стимулює розвиток загальномовленнєвих умінь. До того ж суттєвим є те, що на відміну від дорослих і підлітків, діти молодшого

шкільного віку, наголошує О. Кміть, внутрішньо схильні до міжкультурної комунікації, психологічно готові виступати посередниками у руйнуванні культурних бар'єрів. Це значно полегшує формування готовності дітей до спілкування іноземною мовою [139, с. 15].

Підкреслюється (Л. Гаделія [62]), найкраще починати вивчення іноземної мови у молодшому шкільному віці тоді, коли система рідної мови добре засвоєна, а до нової мови вже сформувалося усвідомлене ставлення. Саме в цьому віці ще мало мовних штампів, легко перебудовувати свої думки на нову конструкцію і немає великих труднощів під час вступу в контакт іноземною мовою. І якщо методична система побудована грамотно з лінгводидактичної і психолінгвістичної позицій, то успіх в оволодінні запропонованим обмеженим мовним матеріалом і створення необхідних передумов для подальшого засвоєння іноземної мови забезпечені практично всім дітям. Як відзначають Т. Пахомова, Г. Савицька, автори методичних рекомендацій щодо введення нового стандарту початкової освіти у процесі викладання іноземної мови в початковій школі, ефект від занять іноземною мовою в молодшому шкільному віці неодмінно позитивно позначиться на розвитку дітей (і творчому зокрема), культурі спілкування, впливатиме на активізацію всіх психічних функцій, розширить загальний кругозір дітей. [230, с. 7].

Початковий етап важливий ще й тому, що від нього залежить успіх в оволодінні предметом на наступних етапах. Відтак, не можна не погодитися з посиленням Н. Варченко [38] на англійського методиста Г. Пальмера, який свого часу наголошував: («Take care of the first two stages and the rest will take care of itself» – «Подбайте про перші етапи, решта потурбується про себе сама» [381]). Цей вислів красномовно підтверджує необхідність вивчення іноземної мови вже на початковому етапі навчання в школі не тільки як підґрунтя більш якісного її вивчення в основній ланці, але й як засобу розвитку креативного мислення у процесі навчання іноземної мови в початковій школі.

За новим Державним стандартом початкової загальної освіти ефективність раннього початку вивчення іноземної мови не викликає сумнівів, тому що мова,

вивчена в дитинстві, розкриває мовні й комунікативні здібності учня: мимоволі зіставляються факти двох мов; мовна картина світу створюється окремо для кожної мови; мислення стає багаторівневим – абстракція від конкретної мови, можливість бачення світу крізь призму кожної з мов, побажання значення або відтінку думки, що не передається однією мовою, але має стандартні форми вираження в іншій [83].

Як бачимо, сучасне українське суспільство розглядає іноземні мови як важливий засіб спілкування на міжкультурному рівні [195, с. 56]. Іноземна мова, володіючи значним виховним, освітнім і розвивальним потенціалом щодо розвитку творчих здібностей учнів, розширює при цьому загальноосвітній світогляд, розвиває мислення, пам'ять, почуття і емоції, формує соціально-ціннісні якості особистості: світогляд, моральні цінності та переконання, риси характеру. На уроці іноземної мови необхідно не тільки засвоювати знання учнів про фонетику, лексику і граматику іншої мови, але і розвинути вміння школярів мислити і творити на ній, щоб можна було вільно вступати в мовну комунікацію з носіями мови. Виконання творчих завдань сприяє розвитку креативного мислення молодших школярів, мовних умінь, допомагає закріпити раніше вивчений матеріал, розширює словниковий запас учнів. На підтвердження означеного пропонуємо порівняльну характеристику розвитку традиційного та креативного мислення у процесі вивчення іноземної мови. (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Порівняльна характеристика розвитку традиційного і креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови

| <i>Традиційне мислення</i> | <i>Креативне мислення</i> |
|---|---|
| ✓ Орієнтовано на правильність, коректність породжуваної ідеї | ✓ Орієнтовано на «плодючість» – породження більшої кількості ідей, і навіть якщо не всі з них коректні і здійсненні |
| ✓ Цілеспрямовано рухається в заданому напрямі | ✓ Можливий «рух заради руху» без чіткої мети |
| ✓ Аналітично, увага приділяється комплексу деталей | ✓ Синтетично, орієнтовано на інтуїтивне «схоплювання» проблемної ситуації в її цілісності |
| ✓ Послідовно, вимагає правильності кожного кроку. При помилці на одній із стадій загальний результат теж виявляється помилковим | ✓ Здійснюється відразу в декількох напрямках, не завжди послідовно. Помилки в конкретних кроках не обов'язково ведуть до помилковості загального результату |
| ✓ Пошук рішень здійснюється в найбільш вірогідних напрямках, спочатку перевіряються очевидні гіпотези | ✓ Пошук рішень здійснюється в неочікуваних напрямках, що є маловірогідними, «на периферії» нашої свідомості |
| ✓ Активно використовується заперечення ідеї, визнані помилковими, виключаються з подальшого пошуку | ✓ Використання заперечення уникається, здійснюється пошук шляхів інтеграції будь-яких альтернатив, що навіть є взаємовиключними |

✓ Продуктивно в ситуаціях визначеності, за наявності повних початкових даних і способів вирішення проблеми, коли точно відомо, який результат вимагається отримати.

✓ Продуктивно в ситуаціях невизначеності, при неповних початкових даних, коли способи вирішення проблеми і необхідні результати відомі в недостатньому ступені.

Як видно з порівняльної таблиці 1.2., у творчому мисленні помилковість якогось конкретного кроку не обов'язково веде до помилкового кінцевого результату. Так відбувається тому, що таке мислення протікає відразу декількома напрямками, є свого роду «мережевим пошуком» вирішення проблеми. Тому навіть якщо деякі його напрями виявляються тупиковими, це ще не означає невдачу загалом. Більше того, є підстави стверджувати, що бажання бути увесь час правим, боязнь помилок – це серйозні бар'єри, які перешкоджають творчому пошуку. При творчому мисленні нам важливе не те, наскільки є правильними ті або інші елементи інформації, а те, наскільки виявиться корисним певне їх поєднання, чи дозволить воно побачити проблему в новому, незвичайному ракурсі, побачити можливі способи її вирішення. Ідеї оцінюються не з позиції правильності/неправильності, а з позиції функціональності, можливості застосування в конкретних умовах, що є суттєвим при вивченні іноземної мови.

Природно, немає підстав стверджувати, що учневі завжди потрібно користуватися однією і тією ж стратегією мислення, хоча перевага певної з них може бути виражена досить яскраво. Одна і та ж людина може мислити в одних ситуаціях традиційно, а в інших – творчо. Саме такий варіант, коли дитина здатна гнучко змінювати стратегію вирішення проблеми залежно від особливостей завдання, що стоїть перед нею на уроці, найбільш адаптивний. Таким чином, завдання педагога – не навчити дитину творчо/креативно мислити завжди і скрізь, а навчити бачити ситуації, де необхідно застосовувати творче або креативне мислення, і користуватися ним у міру необхідності.

Відтак, виникає необхідність визначення чинників, які можуть сприяти або навпаки перешкоджати розвитку креативного мислення. Так, результати досліджень [390] засвідчують, що креативність залежить від багатьох зовнішніх умов, таких як: відсутність критики, оцінок або стресу, які дають можливість краще справлятися з творчими та інтелектуальними завданнями. Серед умов, що перешкоджають розвитку креативності мислення, виділяють [156, с. 12; 173; 221; 223, с. 284] такі: *конформізм* – бажання бути схожим на інших, не відрізнятися від них у своїх думках і вчинках, тенденція людини змінювати свою поведінку під впливом інших людей таким чином, щоб вона відповідала думкам оточуючих, прагнення пристосувати її до їхніх вимог, безпринципне дотримання будь-якого зразка, що володіє найбільшою силою тиску; *цензура* – несхвалення з боку оточуючих; *ригідність* – прагнення користуватися старими знаннями; ускладненість (аж до повної нездатності) у зміні наміченої програми діяльності в умовах, що вимагає її переналаштування; недостатня рухливість, перемикання мислення щодо мінливих вимог середовища; *бажання знайти відповідь негайно*: надмірно висока мотивація часто сприяє прийняттю непродуманих, неадекватних рішень; *схилання перед авторитетами*; *прагнення до успіху* за будь-що [155; 296].

Існує думка [172], що навчання іноземній мові у початковій школі можна умовно поділити на два етапи: спочатку – це практично безперервна гра з елементами «вкраплення» вправ з навчання написанню літер, їх озвученню, а дещо пізніше – вправ з навчання читанню. Через ігри та пісні, що обов’язково супроводжуються рухами, діти вчаться сприймати іноземну мову на слух, розуміти зміст фраз і речень. Учні молодшого шкільного віку, вивчаючи лексику, не просто фонетично її відтворюють. Процес засвоєння лексичного матеріалу – процес креативний. Діти малюють, розфарбовують, вирізають, приклеюють. Вони продовжують перебувати у природному для них світі гри та творчості, отримуючи від своєї діяльності емоційне задоволення. Школярі, навчаючись відтворювати почуте, вчаться ділитися своєю інформацією з

товаришами, спілкуватись іноземною мовою, що теж є процесом творчим [172, с. 97].

Вочевидь, засобами іноземної мови можна і треба розвивати навички креативного мислення учнів молодшого шкільного віку, але це не повинно бути самоціллю, а лише інструментом для розвитку мовленнєвих знань, умінь і навичок учнів. Оскільки «педагогічний аспект формування мислення загалом полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів і засобів розвитку мислення учнів в освітньому процесі» [75, с. 208]. Цілком правомірно розвиток креативного мислення молодших школярів розглядати як складний динамічний процес інтелектуально-творчої діяльності, формування творчих здібностей учнів, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності знаходити оригінальні рішення проблем та утворювати нові системи зв'язків як результат їх творчого застосування на практиці, зокрема при вивченні іноземних мов.

Сучасних школярів необхідно постійно мотивувати, зацікавлювати. Мотивація важлива на будь-якому ступені навчання – як молодших школярів, так і старшокласників. Учитель повинен побачити блиск в очах дитини, тільки тоді можна досягти хороших результатів. Завдання це не з легких. Застосування інноваційних технологій розвитку креативного мислення учнів може допомогти вирішити це завдання, зробити процес навчання захоплюючим. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, сприяє розвитку творчої особистості. Створення ситуації успіху, сприятливих умов для повноцінної діяльності кожної дитини – основна мета, що покладена в основу інноваційних технологій навчання. Багато з них варті уваги сучасного педагога, який прагне дати якісний рівень знань, зробити урок цікавим, досягти максимального взаєморозуміння і співпраці між учителем і учнем.

Інтерактивне навчання – це навчання, основане на діалогічному мовленні, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя і учня. При цьому вони – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання і не відчувається домінування

одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. В таких умовах учні швидше привчаються бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані самостійні рішення [247, с. 3]. Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним сам освітній процес. Потрібно пам'ятати, що суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес повинен бути постійно наповнений активною взаємодією всіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: вчитель – учень, учень – учень. Застосування інтерактивного навчання на уроках англійської мови слід здійснювати шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних ігор та методів, що сприяють навчанню вміння дискутувати. Найбільш уживаними, на думку науковців, стають такі технології:

- при фронтальній формі роботи: «мікрофон», «мозковий штурм», «ажурна пилка», «незакінчене речення»;
- при кооперативній формі: робота в парах («Обличчя до обличчя», «Один – удвох – усі разом»), робота в малих групах, акваріум;
- інтерактивні ігри: «Рольова гра», «Драматизація», «Спрощене судове слухання»;
- технології навчання у дискусії: метод «Прес», «Обери позицію» [95, с. 8].

Варто відзначити, що молодші школярі із задоволенням слухають іншомовні звуки та слова, повторюють їх. Вони з цікавістю читають казки іноземною мовою. Головне при цьому не втратити початкову мотивацію, а навпаки, всіляко підсилювати її. Цього можна досягати двома способами. По-перше, – бачити успіхи і не помічати невдачі. Адже невдача веде до розчарування, розчарування – до браку мотивації, брак мотивації – до прямої відмови зробити ще одну спробу. І навпаки, успіх веде до перемоги – перемога – до мотивації, мотивація – до бажання перемагати, до нових успіхів. По-друге,

– «навчати, граючись» або «граючись, навчати». Учням молодшого шкільного віку подобаються короткі смішні оповідання, сценки, діалоги, в яких беруть участь усі діти, зокрема рольові ігри.

Щодо ролі гри у творчому розвитку дітей відомий швейцарський психолог Ж. Піаже наголошував свого часу: «Гра – це місток між конкретним досвідом дитини і абстрактним мисленням. У зв'язку із цим найважливішою функцією гри є її символічний характер. У грі діти організовують свій досвід. Вона надає конкретної форми і виразу внутрішньому світу дитини» [236, с. 53]. Аналогічної позиції дотримувався і В. Сухомлинський, стверджуючи: «У грі розкривається перед дітьми світ, творчі можливості особистості. Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку... Гра – величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань [305, с. 236].

Використання гри у навчанні школярів є дійсно актуальною проблемою. Це питання достатньо опрацьовано й обгрунтовано в працях багатьох педагогів, психологів і методистів (А. Богуш, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Зимня, Г. Люблинська, Т. Олійник, А. Панова, А. Співаковська та ін.), на думку яких, гра – це унікальна діяльність, яка не лише здійснює значний вплив на психічний розвиток дитини, перетворює навчання в радісний процес, а й непомітно для школярів сприяє засвоєнню ними певного мовного матеріалу, зокрема формуванню умінь і навичок іншомовного спілкування. У дидактичній грі навчальні завдання подаються опосередковано, що і забезпечує їх ефективність. «Гра є одним із найхарактерніших виявів дитячої природи, що має велике значення у формуванні особистості людини», стверджує А. Назарчук, цитуючи Ж. Руссо [204, с. 203].

Гра для дітей – це також радість, а застосування ігрової діяльності в навчальному процесі мотивує молодших школярів, збуджує їх інтерес, розвиває комунікативні навички. Під час гри дитина позасвідомо, без напруги засвоює і закріплює надзвичайно багато матеріалу. Використання дидактичної

гри у процесі навчання активізує навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів, сприяє розвитку творчого мислення, умотивовує навчальну діяльність [183]. Гра в початковій школі, як пише М. Суровицька, є засобом пізнання навколишнього світу і себе в ньому, усвідомлення дітьми мети своєї діяльності, розвитку творчої уяви та здібностей [303, с. 172]. Дитина, граючись, не ставить навчального завдання, але в результаті гри вона чогось навчається.

Існує думка [27], що метою використання ігор на уроці англійської мови у початковій школі є формування мовних навичок іншомовного спілкування; розвиток мовної творчої активності, мовної реакції учнів; формування вмінь вживати мовні зразки, що містять певні граматичні труднощі; тренування учнів у вживанні лексики в ситуаціях, наближених до природної обстановки; створення природної ситуації для використання даного мовного зразка.

Отже, сьогодні суспільство вимагає виховання і навчання мислячої, самостійної, творчої особистості, що, вочевидь, підтверджує актуальність і доцільність обраного аспекту дослідження. Особливо гостро відчувається проблема розвитку творчого мислення учнів початкової школи і фахової підготовки вчителя до означеного процесу.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене вважаємо за необхідне наголосити, що креативне мислення можна і варто розвивати на уроках іноземної мови у початкових класах. Однак для проектування організації навчального процесу щодо ефективного розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної мови в початковій школі вважаємо за необхідне у процесі подальшої дослідницько-експериментальної роботи на констатувальному етапі визначити компоненти, критерії, показники, рівні розвитку креативного мислення учнів під час вивчення іноземної мови та на їх підставі виявити реальний стан його сформованості в сучасній практиці початкової школи.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукової літератури дає можливість стверджувати, що мислення є соціально зумовленим процесом, який відіграє важливу роль у пізнанні, розширюючи його грані, забезпечуючи можливість виходу за межі безпосереднього досвіду відчуттів і сприйняття, якість якого змінюється під час розвитку, що виникає на основі практичної діяльності.

Узагальнено сутність поняття «мислення» як психолого-педагогічної категорії, не тільки пізнавальної, але і комбінаторної, творчої діяльності, в результаті якої створюються нові предмети та явища матеріальної й духовної культури людей, що відбувається як процес вирішення конкретних завдань, які стосуються природи, суспільства, самої людини та її мислення.

Уточнено сутність дефініції «креативне мислення» через характеристику понять «мислення», «творчість», «креативність», «творчі здібності», «творча особистість» та «творче мислення», що дало змогу вважати поняття «творче мислення» та «креативне мислення» умовно синонімічними і припустити паралельне вживання їх у дослідженні. Поняття «креативне мислення» потрактовано у дослідженні як складний феномен, який вивчається комплексно у філософському, психологічному, мистецтвознавчому та педагогічному аспектах як поєднання певних психічних та особистісних якостей людини. Означений феномен розглядається нами як складний процес інтелектуально-творчої діяльності, формування творчих здібностей особистості, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності їх творчого застосування на практиці. Творча діяльність дітей певного віку має свої особливості та характеризується суб'єктивною новизною продукту діяльності. Її цінність полягає не стільки у результаті, скільки у самому процесі творчості, який є для дитини насамперед процесом пізнання, що виражається в здатності мислити творчо та є однією з найважливіших складових досвіду творчої діяльності. Навчити дітей мислити – означає правильно поставити запитання, спрямувати увагу в певне русло, вчити їх знаходити рішення, роботи власні висновки.

Внесено уточнення щодо трактування і розведення понять «розвиток» і «формування», які нерідко вживаються як синонімічні. Розвиток – це специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового; сходження від нижчого до вищого, від простого до складного; процес становлення особистості, вдосконалення її фізичних та духовних сил під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких найважливішими є цілеспрямоване виховання й навчання, а формування – це процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку і виховання.

Схарактеризовано, що молодший шкільний вік – найбільш сензитивний період для розвитку креативного мислення, ключовими ознаками якого є вміння: генерувати нові ідеї, знаходити альтернативні підходи та шляхи вирішення навчальних завдань; удосконалювати та втілювати власні ідеї; долати психологічну інерцію мислення у творчій навчально-ігровій діяльності. Поняття «розвиток креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної мови» трактується як динамічний процес формування інтелектуальних здібностей, вміння знаходити оригінальні рішення проблем та утворювати нові системи зв'язків для вирішення творчих завдань.

У ході дослідження з'ясовано, що вивчення навчальних предметів гуманітарного циклу, і зокрема іноземної мови, має значний освітній, виховний і розвивальний потенціал для розвитку креативного мислення молодших школярів. Наголошено на доцільності починати розвивати вміння спілкуватися іноземними мовами тоді, коли в дітей сформовані диференційовані настанови на користування як рідною мовою, так і іншими мовами, що має спонукати не лише до практичного оволодіння нею, а й стати джерелом розумового розвитку дітей, тобто сприяти розвитку їхньої пам'яті, уваги, уяви, мислення загалом, і креативного мислення зокрема. Визначено, що розвиток креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов – це складний динамічний процес інтелектуально-творчої діяльності, формування творчих здібностей учнів, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері,

здатності знаходити оригінальні рішення проблем та утворювати нові системи зв'язків як результат їх творчого застосування на практиці, зокрема при вивченні іноземних мов.

У процесі навчання іноземної мови необхідно не просто дати учням знання про її фонетику, лексику і граматику, але і розвинути вміння школярів мислити і творити її засобами, щоб можна було вільно вступати в мовну комунікацію з носіями мови. Виконання творчих завдань ігрового характеру сприяє розвитку креативного мислення молодших школярів, мовних умінь, допомагає закріпити раніше вивчений матеріал, розширює словниковий запас учнів, оскільки гра – це унікальна діяльність, яка не лише здійснює значний вплив на психічний розвиток дитини, перетворює навчання в радісний процес, а й непомітно для школярів сприяє засвоєнню ними конкретного мовного матеріалу, зокрема формуванню умінь і навичок іншомовного спілкування.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [330; 334; 336; 337].

РОЗДІЛ 2

ДІАГНОСТИКА РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Структурно-компонентна та критеріально-рівнева характеристика сформованості креативного мислення молодших школярів

Однією із важливих проблем педагогічного дослідження є діагностика початкового стану навчальних досягнень, а також результативності педагогічного процесу, який забезпечує його ефективні зміни. Вирішення даної проблеми у контексті дослідження передбачає, передусім, визначення структурно-компонентної та критеріально-рівневої характеристики сформованості креативного мислення молодших школярів, розвиток якого відбувається у процесі спеціально організованої педагогічної діяльності.

Зауважимо, проблему визначення компонентів, критеріїв та показників сформованості умінь і навичок, різних видів компетентностей і компетенцій у різні часи розв'язувало багато науковців, зокрема Н. Баловсяк [10], М. Барна [15], О. Барановська [13], Н. Гарашкіна [66], Є. Гончарова [76], О. Жерновникова [110], О. Осаульчик [225], Ю. Поповський [246] та інші. Однак на сьогодні немає чітко визначених підходів до виокремлення компонентів, критеріїв, показників та рівнів розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови.

Так, наприклад, О. Грушко у структурі розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності виокремлює індивідуально-типологічний, когнітивно-пізнавальний, емоційно-вольовий, потребово-мотиваційний, екзистенційний і дієво-практичний компоненти [84].

Заслуговують на увагу наукові розвідки В. Рогозіної, присвячені дослідженню феномена формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності. Поняття «формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності» учена розглядає як

інтегративне утворення особистості, що складається з мотиваційного, мислительного і практично-діяльнісного компонентів [268].

В. Григор'єва фокусує увагу на розвитку творчого мислення молодших школярів в процесі мистецької діяльності, в основу якої покладено сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: *емоційно-мотиваційний* (визначає потреби, інтереси та основні мотиви творчої діяльності дитини); *інтелектуальний* (включає дивергентні якості мислення – оригінальність, гнучкість та творчу уяву); *комунікативний* (передбачає наявність у словнику дитини оригінальних висловлювань і дає можливість більш продуктивно сприймати твори мистецтва та спілкуватися з приводу їхньої художньої цінності) [79].

Отже, крізь призму викладеного на основі теоретичного аналізу наукової літератури з урахуванням змістової сутності досліджуваного феномена (див. п.1.3) виокремлюємо такі структурні компоненти сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов: *ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний*.

✓ **Ціле-мотиваційний компонент** – акумулює мотиваційне ставлення до процесу навчання, вивчення іноземних мов та розвитку креативного мислення; відображає систему потреб, мотивів і цілей організації творчої діяльності молодших школярів.

✓ **Когнітивний компонент** – віддзеркалює наявність знань (оригінальних висловлювань) із предмета як підґрунтя творчої навчально-пізнавальної діяльності, продуктивного спілкування учнів.

✓ **Практично-діяльнісний компонент** визначається системою креативних умінь та навичок (оригінальність, гнучкість, творча уява) застосування знань молодшими школярами у процесі творчої навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання іноземної мови.

Деталізуємо зміст виокремлених нами структурних компонентів.

Ціле-мотиваційний компонент є ключовим для процесу розвитку креативного мислення як «енергопродуцент» та дороговказ. Оскільки здібності

проявляються і розвиваються тільки в результаті відповідної діяльності, а діяльність – результат спонукання мотивів, можна зробити висновок, що без мотивації розвиток креативного мислення неможливий.

Означений компонент розглядається у нашому дослідженні крізь призму суб'єктивних емоційних переживань учня, його здатності до прояву творчих здібностей та креативного мислення, виявлення особистісного ставлення до розвитку креативного мислення під час вивчення іноземних мов.

Велике значення має мотиваційна сфера, адже вона є визначальною у процесі навчання, кінцевим суспільно важливим результатом якого є набуття людиною професіоналізму, в тому розумінні, що професіонал – це фахівець, який постійно розвивається для суспільного блага [241, с. 19].

Мотиваційна сфера закладається у ранньому віці та розвивається протягом усього життя. Мріючи, дитина вчиться працювати з мотивацією (фантазує). З віком мрія-фантазія повинна переростати у мрію-план, тобто в мотиваційну настанову, що позбавляє від витрат у самоорганізації, заряджає енергією, спонукає до досягнення [200]. Мотиваційна сфера включає всю сукупність потреб, мотивів і цілей людини, які формуються і розвиваються протягом усього його життя [78].

Крізь призму викладеного вважаємо за необхідне уточнити ключові поняття, що стосуються мотиваційної сфери, а саме: «потреба», «мотив», «мотивація» та «ціль», розгляд яких буде викладено нижче. При цьому роль первинного мотиваційного феномена, на наш погляд, виконує потреба.

У психологічному словнику за редакцією В. Войтка *потреба* визначається як необхідність у чомусь [261]. Є. Ільїн виокремлює потреби органічні та особистісні. Органічна потреба – це нужда організму, нестача у будь-чому. Потреба особистості – це переживання стану внутрішньої напруги, що виникає внаслідок відображення у свідомості нужди та спонукає психічну активність, пов'язану із цільовизначенням [121].

Мотиви учіння молодших школярів, особливості розвитку мотиваційної сфери в умовах навчальної діяльності вивчали Л. Божович, Л. Виготський,

В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, М. Ксьонзенко, О. Леонт'єв, А. Маркова, М. Матюхіна та ін. Так, М. Ксьонзенко наголошує на тісному зв'язку між потребою та мотивом, адже мотив не тільки висловлює потребу, а й, надаючи сенс поведінці, спрямовує його на об'єкти, в яких потреба знаходить задоволення, тому знання мотивів дозволяє передбачити напрям поведінки і тим самим контролювати його. Сила мотивів виникає за рахунок потреб. Наші потреби сильніші за наші мотиви [159, с. 91].

Зауважимо, мотив зумовлює формування намірів людини прийняти рішення вчинити певні дії або утриматись від них задля досягнення поставленої мети. За Є. Ільїним, мотив – це складне психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій та вчинків, слугує основою (обґрунтуванням) [121].

У сучасній психології (Б. Анан'єв, Л. Божович, М. Данилов, Є. Ільїн, О. Леонт'єв) мотивом називають усвідомлену причину, яка визначає спрямованість дій і вчинків людини. Дж.-Б. Вотсон, З. Фрейд приписують мотиву спонукальну і спрямовувальну функцію. Основою мотивованої діяльності особистості є її різноманітні потреби [259].

У психологічному словнику за редакцією В. Давидова зазначається, що первинною формою існування мотивів є предмети, які відповідають простим матеріальним потребам людини. Згодом мотивами стають ідеальні предмети, що виступають у формі тих або інших спонукальних уявлень або свідомих цілей (мотиви-цілі). Діяльність людини спонукається одночасно декількома мотивами, один із яких є основним (провідним), а інші – підпорядкованими, що іноді виконують лише функції додаткової стимуляції (наприклад, мотив відмінного навчання та його матеріальне стимулювання). Мотиви можуть знаходитися в різних відносинах між собою та зовнішніми обставинами: підсилювати або послаблювати один одного, вступати у взаємні протиріччя з об'єктивними можливостями реалізації дії.

Тому мотивація як процес спонуки людини до здійснення тих або інших дій і вчинків часто є складним актом, що вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору й ухвалення рішень [257]. Термін «мотивація» вперше використав

А. Шопенгауер у статті «Чотири принципи достатньої причини» [121]. Потім він увійшов до психологічного використання для пояснення причин поведінки людини та тварин. Нині мотивація – це психічне явище, що трактується по-різному, як:

- 1) сукупність чинників, що підтримують, спрямовують, визначають поведінку (К. Мадсен, Ж. Годфруа);
- 2) сукупність мотивів (К. Платонов);
- 3) спонука, що зумовлює активність організму та визначає її спрямованість.

Окрім того, мотивацію характеризують як:

- процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов);
- процес дії мотиву, механізм, що визначає виникнення, напрям та способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидарьян);
- сукупна система процесів, що відповідають за спонуку та діяльність (В. Вілюнас) [121].

На підтвердження цього народна мудрість говорить «ти можеш підвести коня до водопою, але ти не можеш змусити його пити», те ж саме можна сказати і про процес навчання: «невмотивованого учня неможливо змусити вчитися».

Підсумовуючи вищесказане, ми погоджуємося із Ф. Подшивайловим, що *мотивація – це динамічний процес переходу потреби в мотив, коли відбувається усвідомлення та обґрунтування дій, спрямованих на задоволення потреби*. На основі цього визначення цілком правомірно розглядати *мотив як усвідомлену потребу* [241].

О. Вербицький, вивчаючи мотивацію виділяє дві групи мотивів у процесі навчання: *мотиви досягнення й пізнання* [45]. Співвідношення різних мотивів впливає на вибір змісту, форм і методів навчання та на умови організації процесу щодо розвитку креативного мислення учнів початкових класів. На теперішній час доведено, що майже 25 % успіху у навчанні залежить від мотивації до навчальної діяльності.

Нам імпонує підхід до розподілу мотивів навчальної діяльності В. Петерса, який виділяє *внутрішні і зовнішні мотиви*. Внутрішні мотиви закладені в самій навчальній діяльності та пов'язані зі змістом навчання. В учнів з'являється бажання пізнавати нові факти, оволодівати новими знаннями, проникати у суть явищ. Сам процес навчання спонукає учня виявляти інтелектуальну активність, долати перешкоди у процесі розв'язання навчальних завдань. Зовнішні мотиви поза навчальною діяльністю. Це, насамперед, соціальні мотиви: бажання зайняти певне місце в суспільстві, почуття відповідальності перед ним, необхідність самореалізації та самовдосконалення; особистісні мотиви: бажання отримати подяку, бути першим; негативні мотиви: намагання уникнути негараздів, докорів з боку викладача та батьків [234].

Слід зазначити, що розвиток внутрішніх мотивів відбувається шляхом переходу зовнішніх мотивів у внутрішні, але «ми не можемо обмежитися лише формуванням пізнавальних інтересів, а поряд із цим повинні активно розвивати соціально значущі мотиви – обов'язку, відповідальності, взаємодопомоги та ін.» [325].

Наступне поняття, яке потребує обґрунтування, – це *ціль*. Щоб поставити перед собою мету, необхідно мати відповідний мотив: самоствердження, самореалізація, матеріальний стимул, інтерес до змісту діяльності тощо. Мета, як правило, детермінується декількома мотивами. Так, розуміння мотивації учня допомагає учителеві розвивати у школяра соціально бажані мотиви навчання (адже значно краще, коли активність спонукається таким мотивом, як інтерес до знань, ніж прагненням уникнути покарання і докорів дорослих). Оскільки цілі тісно пов'язані з мотивами, вони, як і мотиви, спонукають учня до діяльності. Постановка мети стимулює його докладати відповідне зусилля для її досягнення. Чим конкретніша ціль, тим сильніше вона спонукає до виконання діяльності. Спільні цілі, поки вони не конкретизовані, часто мають характер декларацій і не стимулюють до діяльності. В деяких випадках ціль є конкретизацією мотиву, в інших – ціль може приховувати істинні мотиви. *Ціль* – усвідомлений образ результату, що передбачається, на досягнення якого

спрямована дія учня [302]. Кожна з потреб може бути реалізованою багатьма мотивами; кожний мотив може бути задоволений різною сукупністю цілей [347, с. 194].

Отже, мотиваційна сфера є визначальною у процесі навчання як *ядро (центр) простору особистості, в якому перетинаються осі координат (властивостей), що її характеризують* [241]. На користь цього визначення Є. Ільїн висловлюється так: «Цілеспрямоване формування мотиваційної сфери особистості – це, по суті, формування самої особистості...» [121]. Ми вважаємо, що потреби і цілі – основні складові мотиваційної сфери людини.

Параметрами (характеристиками) мотиваційної сфери, на думку М. Шивандрина, є:

✓ *розвинутість*, яка характеризує якісну різноманітність мотиваційних факторів;

✓ *гнучкість*, яка описує рухливість зв'язків, що існують між різними рівнями організації мотиваційної сфери (між потребами і мотивами, мотивами і цілями, потребами і цілями);

✓ *ієрархізованість* – це характеристика рангової упорядкованості будови кожного окремо взятого рівня в організації мотиваційної сфери [347, с. 194-196].

Ми погоджуємося з С. Обмачевською: чим більше різноманітних потреб, мотивів і цілей у людини, тим розвиненішою її мотиваційна система. Чим різноманітніші способи задоволення потреб, тим гнучкіша мотивація [226].

У наукових працях психологів (Г. Костюк [152], О. Леонт'єв [170], А. Маркова [188], М. Матюхіна [190] та ін.) з проблем навчальної мотивації вказується на зв'язок між рівнем розумового розвитку учнів і сформованістю їхньої мотиваційної сфери. Так, на матеріалі дослідження особливостей мотивації навчання молодших школярів М. Матюхіна з'ясувала, що розвиток мотивації корелює з психічним розвитком. Це дало науковцю можливість стверджувати, що високий початковий рівень розумового розвитку є, з одного боку, важливою умовою реалізації початкового рівня мотивації дитини, а з

іншого – умовою формування позитивної мотивації у процесі пізнавальної діяльності [190].

Психологічні дослідження В. Мухіної, О. Проскури та ін. дають змогу виявити як сприятливі, так і несприятливі *передумови формування в молодших школярів позитивних мотивів учіння*. Серед сприятливих називається те, що в більшості дітей 6-9 років переважають:

- позитивне ставлення до школи;
- повна довіра до вчителя, навіть абсолютизація його як людини, що все знає і має велику владу;
- готовність сприймати й наслідувати;
- гостра потреба у нових враженнях;
- природна допитливість [324].

Ми погоджуємося із А. Назаретовою [203], що сприятливими особливостями мотивації в учнів, які впливають на розвиток креативності є:

- загальна активність учня (*прагнення розширювати сферу своєї діяльності, здатність нести в собі потенціал енергії, сили, творчості*), його готовність включатися в різні види діяльності з дорослими й однолітками;
- прагнення дитини до самостійності (самостійність – властивість і стан, уміння діяти без сторонньої допомоги або керівництва; самостійні дії [294, Т. 9, с. 47]);
- розширення кругозору, широкі інтереси та їх різноманітність («інтерес» (від лат. Interest – мати значення) – властивість будь-якого соціального суб'єкта, що є спонукальним механізмом пізнання і діяльності, підштовхуючи даного індивіда до глибшого ознайомлення з новими фактами, подіями, теоріями в будь-якій сфері дійсності, до перетворення останньої у відповідності зі своїми прагненнями, уявленнями, цілями);
- зростання визначеності і стійкості інтересів;
- розвиток прагнення до вдосконалення у різних галузях творчості (музика, література, техніка).

Серед факторів, що негативно впливають на розвиток креативності, погоджуючись із А. Назаретовою, ми виділяємо такі:

- надмірна активність, яка призводить до «розкиданості» інтересів;
- невміння доробити почате та кінця;
- «розкиданість» бажань вивчати нове, незвідане [203, с. 26].

Як відзначив Л. Виготський ще у 1926 р., «можна не тільки талановито мислити, але і талановито вшановувати» [59, с. 142], тобто емоційна сфера, що характеризується емоціями і почуттями, тривожністю і самооцінкою [78] також важлива для повноцінного розвитку індивідуальності учня. На думку В. Гордона, «в креативному процесі емоційний фактор більш важливий, ніж інтелектуальний» [378]. При цьому ознаками креативності мислення є стійка, і разом із тим, досить гнучка самооцінка, яка за необхідності може змінюватися під впливом нової інформації, набуття досвіду, оцінок оточуючих. Така самооцінка сприяє як розвитку креативного мислення, так і продуктивної діяльності. У плані розвитку креативності саме молодшого школяра, на наш погляд, слід приділити увагу тривожності, що виявляється в підвищеному почутті занепокоєння у різних життєвих ситуаціях. Високий рівень тривожності може створювати незручності для учня, оскільки в цьому стані учень легко дратується, засмучується через дрібниці, губиться в простих ситуаціях, не впевнений, боїться невдач, швидко збуджується. При завищеній або заниженій самооцінці він відчуває складність у спілкуванні, болісно реагує на зауваження. Якщо до тривожності додається інтелектуальне неблагополуччя, то, за твердженням психологів [43; 327], в такому випадку є ознаки синдрому «хронічної неуспішності».

Навчання в школі має бути для дитини джерелом позитивних емоцій, що допоможе знайти своє місце серед однолітків, підтримає впевненість у собі, своїх силах. У школі дитина зустрічає чужих людей, з якими потрібно будувати ділові, партнерські стосунки. Навчання у школі має бути для дитини джерелом позитивних емоцій. Важливо, щоб ці позитивні емоції пов'язувались із самою навчальною діяльністю, її процесом та першими результатами [290, с. 623].

Навчити дитину можна лише тоді, коли у неї вдається викликати інтерес і бажання зробити те, що вимагає від дитини вчитель. «Виховання, в самому широкому змісті цього слова, повинно, по суті, бути основним стержнем, навколо якого будується розвиток особистості дитини», – писав Л. Виготський [59].

Визначення ціле-мотиваційного компонента як домінантного в структурі розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов пояснюємо тим, що мотивація забезпечує передумови для реалізації й інших компонентів.

Виокремлення *когнітивного компонента* зумовлене тим, що формування будь-якого психічного утворення вимагає певної інформації, певних знань, усвідомлених особистістю. При цьому, як стверджує О. Єжова, тільки спираючись на знання, можна проводити відповідну діяльність у школах з розвитку креативного мислення учнів початкових класів [109, с. 316].

Акцентуємо, саме когнітивний компонент забезпечує можливість визначення ступеня засвоєння учнями теоретичних знань при вивченні іноземних мов, що є одним із важливих у структурі пізнавальної активності загалом. Тільки спираючись на знання, можна здійснювати вплив на мотиваційний, а значить і діяльнісний компоненти.

Зауважимо, знання (за В. Копиловим) – це відбиття світу у свідомості людини у вигляді думок [148, с. 67], фактів. Відтак, вважаємо за необхідне уточнити поняття «інформація», «факти», «знання».

У довідковій літературі термін «інформація» подається як «відомості про які-небудь події, чийось діяльність, повідомлення про щось» [128, с. 796]. Поняття «факти» тлумачиться як «дійсна подія, явище, випадок; те, що служить підтвердженням будь-якого положення або висновку; реальність, дійсність; те, що об'єктивно існує» [217, с. 500]. Цілком очевидно є співвіднесеність означених понять.

Категорію «знання» новий тлумачний словник української мови трактує як «осягнення, зрозуміння дійсності свідомістю; сукупність відомостей в якій-

небудь галузі» [217, с. 155], що засвідчує певну етимологічну близькість понять «інформація» і «знання». Однак, як стверджують В. Мозолін [198], І. Щеголев [355] та ін., в сучасних умовах упровадження нових інформаційних технологій відбувається їх «підміна» або «змішування». А. Козак [143] це пояснює тим, що можливість активного використання інформації в якості суспільного продукту і забезпечення доступу до неї без будь-яких обмежень часто подається як засвоєння самої інформації. Але передача інформації в цілому не тотожна знанням, оскільки «... важливо підкреслити, що інформація як перетворена форма знання не співпадає із самим знанням. Інформація (в узагальненому розумінні) існує як тексти, котрі зберігаються і передаються у суспільстві, а знання ж існують як особисте надбання тих, хто знає...» [355]. Виходячи з цього можна стверджувати, що завдання навчання, спрямованого на розвиток креативного мислення учнів, полягає в тому, щоб «інформацію перетворити в особисте надбання тих, хто навчається, тобто у знання» [198].

Щодо *практично-діяльнісного компонента*, то він, як відзначає Л. Корміна, оцінює наявність тенденцій до перетворення знань у переконання особистості та її готовність до реалізації власних знань, про що свідчить сформованість у школяра певних умінь і навичок (стійких, ситуативних чи низьких) [149, с. 39].

Ми переконані, що цей компонент відповідає за поведінку і діяльність особистості і базується на отриманих раніше знаннях, інтелектуальних уміннях і навичках і є сукупністю різних за складністю видів і способів діяльності учнів, які спрямовані на формування у них практичних умінь та навичок, стійкої мотивації й потреби активно діяти у процесі розв'язання поставленої проблем.

Відзначимо, що виокремлені компоненти змістової характеристики феномена «розвиток креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов» слугуватимуть підґрунтям для визначення *критеріїв* та показників їх вияву, окреслення *рівнів* сформованості досліджуваного феномена. Передусім, вважаємо за необхідне проаналізувати сутність понять «критерій», «показник» та «рівень» як категорій педагогіки.

Під «критерієм» сучасна наука розуміє істотну, відмітну ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація [55, с. 45]. Академічний тлумачний словник пропонує чітку дефініцію поняття «критерій» як «підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило», акцентуючи увагу на тому, що «критерієм правильності теоретичних висновків є практика» [294, Т. 4, 349].

Критерій (з грецької *kriterion* – засіб для судження) – мірило, ознака, на основі якої виконується оцінка досліджуваного явища. Критерій є засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою [321]; критерій (з лат. *critterium* «розрізнення») – «підстава для оцінки чогось», це необхідна і достатня умова вияву певного явища чи процесу [128, с. 200].

В. Беспалько під критерієм розуміє об'єктивну кількісну міру деякого явища, або кількісне виокремлення його сторін [21]. А. Галімов зазначає, що «критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ. При цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються у конкретних показниках» [63, с. 93].

Вартісним нам видається трактування О. Барабанщикова та М. Дерюгіна, які подають щонайменше чотири визначення: а) критерій – це показник, об'єктивний прояв чого-небудь; б) критерій – це психологічна установка діагноста; в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватись під час діагностування; г) критерій – це рівень прояву певних якостей за питаннями питальника, анкети, тесту тощо [11].

Дослідник В. Курило вказує на те, що, у педагогічній теорії під критеріями розуміють ті якості явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [166, с. 36].

О. Єжова стверджує, що основна увага приділяється якісним характеристикам досліджуваних явищ, що, в свою чергу, зберігає описовість педагогічних досліджень і утруднює їх статистичну обробку та уніфікацію.

Ми погоджуємося з В. Беспалько [20], який у своїх ранніх роботах висловлює думку не тільки про обґрунтованість і достатність критеріїв, але й про чітку визначеність та однозначність тлумачення показників, що мають підлягати певній формалізації. Тієї ж думки дотримується й О. Єжова [109, с. 312], стверджуючи: науковці акцентують увагу на описовості якісних характеристик досліджуваних явищ, що ускладнює їх статистичну обробку та уніфікацію результатів. При цьому критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких надає змогу досліджувати педагогічні явища та порівнювати результати експериментальних досліджень різних авторів, а саме: об'єктивність, надійність і простота виміру критеріїв [109, с. 312-313].

Зауважимо, що питання критеріїв пов'язані із напрямками підвищення ефективності професійної діяльності. Це питання про те, які параметри даного процесу необхідно вимірювати. Водночас вони є актуальними і щодо визначення якості професійної діяльності.

Відзначимо, основи вироблення загальних вимог щодо критеріального апарату педагогічних досліджень було закладено свого часу у працях Ю. Бабанського. Так, доцільність використання критеріїв у педагогічній діяльності він розглядав за умови, що «критерій» – це об'єктивна ознака, за допомогою якої можлива порівняльна оцінка ступеня розвитку досліджуваного явища в осіб, або можлива класифікація педагогічних факторів і процесів, що вивчаються [231]. Пізніше різні дослідники вносили певні пропозиції щодо розуміння і використання критеріїв та пропонували нові вимоги до покращення якості критеріального апарату наукових досліджень, зокрема таких, як: розуміння критерію як ідеального зразку або еталону [26], спрямованість критерію на управління діяльністю та ефективністю [46].

Л. Білоусова, розвиваючи ідеї Ю. Бабанського, під критерієм розуміє ідеальний зразок, еталон, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, порівняння з яким дозволяє встановити ступінь відповідності і наближення існуючого рівня даного явища до еталону. При цьому критерій подається як сукупність ознак, що дозволяють відрізнити

один рівень від іншого [231]. В. Вергасов, окрім вимог об'єктивності, надійності та високої вірогідності, називає ще спрямованість критерію на управління діяльністю й ефективність [46]. У деяких авторів (В. Дияк, С. Заскалета, В. Курило та ін.) додатковими вимогами до критеріїв постають: узгодження зі складовими явища, комплексність, можливість оцінювати розвиток, а також поточні і кінцеві результати педагогічного явища, відповідність меті і завданням, змісту досліджуваного явища, істотність і стійкість, взаємозумовленість [109, с. 313].

На думку І. Блощинського, при розробці критеріїв і показників необхідно враховувати такі обставини [30, с. 75]:

- розробка критеріїв та показників має узгоджуватися з метою дослідження;
- сформовані критерії повинні відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів;
- ознаки мають бути сталими, вони повинні повторюватись та відображати сутність явища;
- система взаємопов'язаних ознак має розкривати основний зміст критеріїв.

За твердженням О. Новікова, критерії повинні задовольняти низку ознак. Так, вони мають бути активними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці), дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно; адекватними, валідними, тобто оцінювати саме те, що дослідник хоче оцінити, нейтральними щодо досліджуваних явищ, а сукупність критеріїв повинна доволі повно охоплювати всі суттєві характеристики досліджуваного явища, процесу [218, с. 142-143].

С. Іванова зазначає, що критерії також мають відображати динаміку вимірюваної якості в просторі й часі та розкриватися через показники, за інтенсивністю прояву яких можна робити висновки про рівень сформованості певного критерію [127, с. 153].

Неодноразово до проблеми використання критеріїв у педагогіці в своїх працях звертається В. Беспалько [21]. Ми солідарні з міркуваннями науковця щодо виокремлення специфічних ознак, що лежать в основі критеріїв, а саме: характер засвоєння матеріалу (обсяг, повнота, точність, міцність засвоєння знань); особливості виконання роботи (темп, старанність, управність, бездоганне оформлення); якість усних або письмових відповідей учня (обґрунтованість, логічність, послідовність викладу, ступінь самостійності в судженнях, культура мовлення, вміння користуватися набутими знаннями, вміннями і навичками).

А. Кузьмінський [161] указує на те, що критерієм оцінювання вмінь та навичок є точно обрана величина, яка є визначником якості навчальної діяльності. Вважається, що критерії мають бути об'єктивними і містити найсуттєвіші, основні сутнісні ознаки досліджуваного явища, а також відображати динаміку вимірюваної якості у просторі і часі, розкриватися через низку показників, за інтенсивністю прояву яких можна стверджувати про більший чи менший рівень наявності конкретного критерію [127, с. 152]. Отже, показники, входячи до складу критеріїв, є їх конкретними, стійкими вимірниками, які дозволяють проводити спостереження, облік тощо.

Зауважимо, визначення критеріїв – одне із складних завдань педагогічної науки. Для кількісної оцінки сформованості або розвитку якостей, умінь, навичок, компетентностей, підготовленості обґрунтовується доцільність використання різних критеріїв. Кожний критерій розкривається через систему показників, які його характеризують. Показник – це те, за допомогою чого можна судити про розвиток та хід чого-небудь [292, с. 474]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови показник – це «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» [41, с. 838].

В. Тернопільська й О. Дерев'янка зазначають, що показник – це кількісні або якісні характеристики сформованості якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, ступінь сформованості того чи іншого критерію [25; 314, с. 265].

Ступінь виявлення критерію виражається в його сутнісних компонентах – показниках. Найточнішими показниками є ті, що відображають якість, реалізовану в діяльності.

А. Спирін, досліджуючи проблему взаємозв'язку критеріїв і показників, вважає, що кожен показник передбачає визначення відповідних йому критеріїв [297]. Г. Гапончук відмічає, що критерій включає в себе сукупність основних показників, які розкривають певний рівень якого-небудь явища [65].

Відтак, критеріальний підхід до діагностування розвитку креативного мислення учнів молодшого шкільного віку уможлиблює виокремлення рівнів сформованості цієї якості та їх характерних ознак. Уважається, що ознака, яка використовується в якості критерію, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Отже, крізь призму вищевикладеного у нашому розумінні, *критерій – це мірило для визначення реального стану сформованості креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземної мови*, тоді як *показник – вияв критеріїв розвитку креативного мислення учнів початкової школи*, оскільки показники, як слушно відзначає А. Ситников, фіксують певний стан чи рівень розвитку досліджуваного об'єкта за виділеним критерієм [286].

Використовуючи деякі положення дослідження І. Богданової щодо критеріїв, ми вважаємо, що це поняття ширше, ніж показник, оскільки один критерій може акумулювати велику кількість показників. Водночас, між показником та критерієм існує тісний зв'язок, адже якість показника залежить від того, наскільки він об'єктивно та повно характеризує прийнятий критерій і, навпаки, правильний вибір показників зумовлений науково обґрунтованим вибором критерію [369, с. 145].

У дослідженні ми спиралися на вимоги до критеріїв, що були розроблені В. Беспалько:

- *адитивність* – при застосуванні критерію до складових певного явища, його повна міра отримується при складанні результатів:

$$\Pi(A) = \Pi(A_1) + \Pi(A_2) + \Pi(A_3) + \dots + \Pi(A_T),$$

де Π – показник, A_1, A_2, A_3, A_T – складові частини цілого явища.

- *адекватність* – критерій має відповідати досліджуваному явищу і в ньому має відбиватися, як природа явища, так і динаміка змін;

- *кількісний* – критерій має бути числовим, при цьому одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію мають давати однакові числові значення вимірюваних величин [22].

На думку О. Єжової, основними вимогами при розробленні критеріїв мають бути об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, узгодження зі складовими досліджуваного явища, адекватність, адитивність, взаємозумовленість критерію з його показниками [109, с. 314].

Таким чином, при визначенні основних вимог щодо критеріїв розвитку креативного мислення учнів початкових класів на уроках іноземної мови ми спирались на досвід науковців, і зокрема, виокремили такі:

- *адекватність* як еквівалентність та тотожність критеріїв досліджуваному явищу та його складовим, правильність і точність в уявленнях, поняттях, судженнях при вивченні певного явища, відповідність усіх показників-параметрів його сутності та процесуальності;

- *адитивність* (від англ. additivity, нім. addition, additivität, лат. additivus– додано). Унаслідок того, що розвиток креативного мислення учнів початкових класів засобами іноземних мови складається принаймні з трьох компонентів, трьох частин, то вимога адитивності дає можливість стверджувати, що властивості розвитку креативного мислення учнів початкових класів визначаються властивостями його компонентів;

- *взаємозумовленість* критерію його показниками, що забезпечує логічний змістовий опис його окремих сторін у якісному та кількісному вимірах;

- *валідність* (від англ. validity, лат. validus – «сильний, здоровий, гідний»), під якою розуміється міра відповідності кожного окремого критерію меті та завданням дослідження.

У контексті дослідження при визначенні критеріїв ми виходили з того, що змістове навантаження *ціле-мотиваційного компонента* розвитку креативного мислення учнів початкової школи дає підстави для виокремлення *емоційно-спонукального критерію* його вияву.

Провідними показниками названого критерію є: мотивація прагнення до успіху та мотивація уникнення невдачі; мотивація школяра до успішної навчальної діяльності та вивчення іноземної мови; інтерес до оригінального, нестандартного; емоційно забарвлений інтерес до вивчення іноземної мови.

Когнітивний компонент віддзеркалює наявність знань (оригінальних висловлювань) із предмета як підґрунтя творчої навчально-пізнавальної діяльності, продуктивного спілкування молодших школярів. Відштовхуючись від змістового наповнення означеного компонента правомірно критерій його вияву назвати *інформаційно-пізнавальним*, показниками сформованості якого слугує *дієвість* знань, основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування, творчого мислення у процесі навчання іноземних мов. При цьому ми виходимо з того, що дієвість знань визначається вмінням оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових, а нові – для вдосконалення дійсності [119]. Це передбачає, за твердженням В. Ягупова, конкретне визначення основних напрямів застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань [360, с. 412]. У руслі дослідження до їх структури входять знання про творчість, творчу пізнавальну діяльність засобами іноземної мови (оригінальні прийоми, методи, форми, способи виконання вправ, розв'язування завдань), творчі здібності молодших школярів у різних видах навчальної діяльності. Так, Б. Коротяєв [151] визначає творчу навчально-пізнавальну діяльність як сферу, в якій фокусуються всі проблеми шкільної практики: підвищення якості знань, розвиток творчого мислення, формування наукового світогляду, методів пізнання й пізнавальних здібностей високого рівня. Виявляється в здатності відтворювати, узагальнювати і

застосовувати отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання і вміння для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови та усвідомлення і практична орієнтованість знань, розуміння сфери застосування інформації, здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для вирішення конкретних завдань. Важливим є сформувати в учнів потребу постійно розширювати та поглиблювати свої знання.

Змістове навантаження *практично-діяльнісного компонента* розвитку креативного мислення молодших школярів транслює креативні вміння та навички застосування знань молодшими школярами у процесі творчої навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення іноземної мови. Відтак, критерієм вияву практично-діяльнісного компонента визначено *процесуально-поведінковий*, ознаками вияву якого виступають: гнучкість мислення, творча уява (спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності); здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань.

При виявленні рівня розвитку креативного мислення молодшого школяра доцільно враховувати усі названі компоненти та критерії. Відсутність хоча б одного з них спричиняє недостовірність характеристики знань учня, оскільки їх формування передбачає вихід за межі інтелектуально-пізнавальної діяльності особистості.

В основу визначення рівнів сформованості креативного мислення учнів початкових класів у процесі вивчення іноземної мови згідно з виокремленими компонентами, критеріями і показниками вияву було покладено інформацію щодо рівнів навчання (за В. Безпальком [21]), ступінів навченості (за В. Сивоновим [284]), рівня виконання дій (за В. Корольовим [150]), рівнів засвоєння навчального матеріалу (за І. Лернером, М. Скаткіним). Ми виходимо з того, що рівень – це міра величини, розвитку, значущості чогось [41]. Це дало

нам можливість визначити три рівні сформованості креативного мислення учнів початкових класів у процесі вивчення іноземної мови: високий, середній та початковий, змістову характеристику яких подаємо в таблиці 2.1 (див. додаток А), а також критеріально-рівневу характеристику досліджуваного феномена (див. додаток А).

Таблиця 2.1

**Компонентно-критеріальна характеристика та рівні сформованості
креативного мислення учнів початкової школи**

| Ком- поне- нти | Кри- те- рії | Рівні | | |
|--------------------------|-----------------------|---|--|---|
| | | Високий | Середній | Початковий |
| Ціле-мотиваційний | Емоційно-спонукальний | Учень виявляє стійкий інтерес до оригінального, нестандартного; прагнення до успішної навчальної діяльності та нових знань з іноземної мови, розвитку умінь розв'язувати нестандартні, творчі завдання; бажання вивчати іноземну мову; емоційно забарвлений інтерес до вивчення іноземної мови. | Учень виявляє ситуативний інтерес до оригінального, нестандартного та прагнення до успішної навчальної діяльності. Діяльність щодо розвитку знань та умінь з вивчення іноземної мови нестійка та лише у рамках навчальної діяльності; фрагментарний вияв емоційно забарвленого інтересу до вивчення іноземної мови | Учень не виявляє інтересу до оригінального, нестандартного; незначне прагнення до навчальної діяльності та нових знань з іноземної мови. Розв'язує нестандартні, творчі завдання із допомогою вчителя; не проявляє емоційно забарвленого інтересу до вивчення іноземної мови. |

Продовження таблиці 2.1

| | | | | |
|--------------------|---------------------------|--|---|--|
| Когнітивний | Інформаційно-пізнавальний | <p>Учень вміє оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових; виявляє здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання і вміння для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови. Усвідомлює і розуміє сфери застосування інформації, виявляє здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для вирішення конкретних завдань.</p> | <p>Учень не завжди оперує знаннями, мобілізує колишні знання для отримання нових; ситуативно виявляє здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання і вміння для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови. Не завжди усвідомлює і розуміє сфери застосування інформації, здатність накопичувати і виділяти знання, необхідні для вирішення конкретних завдань виявляє ситуативно.</p> | <p>Учень відтворює, узагальнює і застосовує отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання і розв'язує завдань із іноземної мови із допомогою вчителя; виділяє знання, необхідні для вирішення конкретних завдань лише за зразком.</p> |
| | | | | |

Продовження таблиці 2.1

| | | | | | | |
|-----------------------|---------------------------|---|---|---|--|--|
| Практично-діяльнісний | Процесуально-поведінковий | <p>Учень виявляє гнучкість мислення, творчу уяву, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; вміє знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань.</p> | <p>Учень ситуативно виявляє гнучкість мислення, творчу уяву, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; не завжди вміє знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань виявляє ситуативно або частково за допомогою вчителя.</p> | <p>Учень не виявляє гнучкість мислення, творчу уяву, учень у разі необхідності і за допомогою вчителя знаходить для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; не виявляє здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та самостійність у процесі виконання творчих завдань.</p> | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

Отже, проведене дослідження дало нам можливість обґрунтувати та розкрити сутність компонентів (ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний), критеріїв (емоційно-спонукальний, інформаційно-пізнавальний, процесуально-поведінковий) та показників сформованості креативного мислення учнів молодшого шкільного віку, схарактеризувати рівні (високий, середній та початковий) розвитку досліджуваного феномена у школярів на під час вивчення іноземної мови. Це забезпечує можливість проведення подальших моніторингових досліджень із даного питання і є

перспективою пошуків у цьому напрямку з метою визначення реального стану сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови у практиці початкової школи.

2.2. Діагностика сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов

Наступним логічним кроком на шляху досягнення мети дослідження є вивчення стану сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, тобто діагностування означеного процесу на констатувальному етапі педагогічного експерименту. Педагогічна діагностика – один із основних факторів керівництва творчою діяльністю, спрямованою на виявлення сформованості креативного мислення молодших школярів.

Відтак, вважаємо за необхідне внести уточнення щодо трактування понять «діагностування», «діагностика». Ми солідарні з думкою С. Мартиненко, що «діагностування (від гр. «dia» – «прозорий» та «gnosis» – «знання») означає пояснення, розпізнавання. Його можна тлумачити і як отримання інформації про стан, і розвиток контрольованого об'єкта, його відхилення від норми. Діагностування перебуває у нерозривному зв'язку з прогнозуванням та проектуванням, які логічно завершують ланцюжок дослідницької процедури. Діагностика, наголошує науковець, – це система технологій, засобів, процедур, методик і методів висвітлення обставин, умов і факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків у зв'язку із заходами, що передбачаються або здійснюються» [189, с. 11].

Зауважимо, значний внесок у розробку проблеми діагностування мислення загалом, і творчого мислення зокрема, внесли І. Аверіна, Г. Альтшуллер, Р. Амтхауер, Д. Богоявленська, Д. Векслер, Дж. Гілфорд,

Х. Зіверт, Р. Кеттелл, Дж. Равен, М. Саллівен, П. Торренс, О. Тунік, О. Щєбланова та ін.

Ми погоджуємося з думкою науковців [6], В. Беспалько [21], А. Зотов [120], що особливу важливість має констатувальний етап експерименту, оскільки результати формувального етапу значною мірою пов'язані з початковим (вихідним) станом явища, що вивчається і саме він дає можливість визначення реального стану, зокрема сформованості креативного мислення учнів початкових класів на уроках іноземних мов. Відтак, нами було розроблено програму дослідницько-експериментальної роботи, до якої включено такі елементи:

- виявлення реального стану та вихідних рівнів сформованості креативного мислення учнів молодших школярів при вивченні іноземних мов;
- аналіз даних, отриманих у результаті проведеної експериментальної роботи.

Для виявлення реального стану та вихідних рівнів сформованості креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов *першим напрямом* констатувального етапу експерименту був вибір діагностувальних методик.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми діагностики креативного мислення (О. Барабаш [12], К. Горбунова [77], В. Григор'єва [80]) дав нам можливість констатувати, що ця проблема є однією з найменш розроблених галузей психодіагностики, що пов'язано зі складністю досліджуваного феномена. Відтак, вважаємо за необхідне, передусім, проаналізувати наукові позиції щодо створення діагностичних матеріалів вивчення креативності, творчого мислення в рамках різних парадигм, що, на нашу думку, поглиблює розуміння природної складності означеного феномена, багатомірності його діагностування.

У процесі створення діагностичних матеріалів науковці прагнули отримати моделі творчих процесів, що відображають їх природну складність.

Існує низка методів діагностики креативності, створених у рамках різних наукових парадигм. Початок розробки методів діагностики креативності пов'язується сучасною наукою із працями Дж. Гілфорда. Однак, як зазначає Ф. Баррон, перші дослідження в даній галузі належать ще Ф. Гальтону [5], в роботах якого закладене розуміння творчості як прояву загальної розумової обдарованості, що, у свою чергу, розглядалася як генетично детермінована. Таке розуміння загальних здібностей є типовим для природнонаукової парадигми, що склалася в завершеному вигляді до кінця XIX століття (М. Мамардашвили, 1984). Ці ж позиції відстоював і Л. Термен, який створив перші тести загальної інтелектуальної обдарованості, що оцінювалася за допомогою коефіцієнта інтелекту. В умовах «тестового буму» в 20-х роках XX ст. у США таке розуміння творчої обдарованості а, отже, такий підхід до її діагностики, став визначальним на кілька десятиліть уперед [256]. Класичні дослідження творчого мислення, проведені в межах гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Дункер) окреслили інший підхід до діагностики креативності, заснований на застосуванні експериментальних методів. Суттєвими принципами такого підходу стали: індивідуалізовані завдання тестів, вивчення процесу творчого мислення, а не його результат, активна участь експериментатора. Роботи Дж. Гілфорда і П. Торренса поклали початок нового етапу в розвитку діагностики креативності, заснованому на використанні стандартизованих тестів для вивчення творчого потенціалу людини. Істотною відмінністю нового підходу до діагностики креативності було вивчення останньої як самостійного фактора, що не зводиться до загальної розумової обдарованості. Після робіт вищезазначених учених, за твердженням О. Белової, розрізнення інтелекту як загальної здібності до застосування знань і креативності як загальної здібності до їхнього перетворення стало загальноприйнятим [17], а тестологічне вивчення креативності виділилося в самостійну галузь психодіагностики [5].

Цей підхід до вивчення креативності згодом одержав подальший розвиток, а поняття креативності – істотно переглянуте. Так, П. Торренс

указував, що креативність не зводиться до дивергентного мислення, факторів інтелекту, як зазначав Дж. Гілфорд, а містить у собі чутливість до проблем і здатність до їхнього перевизначення. Надалі поняття креативності формувалось під впливом гуманістичної психології, представники якої аналізували цей феномен у контексті проблеми особистісної зрілості (К. Роджерс, Н. Роджерс, Р. Мэй). Особистісні особливості обдарованих дітей розглядалися як невід'ємні властивості особистості.

У дослідженні творчої обдарованості на зміну природнонаукової прийшла гуманітарна парадигма. Наприкінці ХХ століття виникли суперечливі підходи до проблеми діагностики креативності, згідно з якими одні вчені (О. Дьяченко, О. Пороцька, Е. Торренс та ін.) визначають новизну як критерій творчості, другі (Ю. Афонькіна, Г. Урунтаєва) – діагностують процесуальну характеристику творчого мислення; інший аспект дитячої творчості як процесу виділяє О. Белова, [17], пропонуючи порівнювати результати самостійної творчості дитини (наприклад, при складанні казок) і при розвивальній допомозі з боку дорослого. Вчені І. Аверіна [1], А. Матюшкін [191], Н. Шумакова [354], які адаптували для вітчизняної вибірки, у тому числі і для старших дошкільників та молодших школярів, тест невербальної креативності П. Торренса, діагностують творче мислення з позицій розумових здібностей [354]. Їхні праці мають велике значення в контексті розвитку вітчизняної психодіагностики творчого мислення. Але разом із тим визнається недостатність застосування одних лише стандартизованих тестів і необхідність використання, поряд із ними, методик якісного характеру за типом функційних проб, а також спостережень, опитувань та аналізу робіт. Сучасні вчені (Д. Богоявленська [31], А. Матюшкін [191]) відзначають, що сформульоване Торренсом поняття творчого мислення використовується для створення ними адаптованих варіантів психодіагностичних тестів. Так, розроблені Д. Богоявленською варіанти методики креативного поля для роботи з дітьми шкільного віку і сформульоване в її працях розуміння інтелектуальної ініціативи як одиниці

аналізу креативності є найбільш близькими до такого визначення. Представлені підходи до розуміння творчого мислення не є взаємовиключними, а навпаки, доповнюють один одного.

Таким чином, резюмуючи викладене, можна стверджувати, що креативне мислення є багатомірним і багаторівневим утворенням, а відтак, усі згадані методи його діагностики досліджують різні аспекти того самого явища. Аналіз перспективних напрямків, за якими розвивається діагностика креативності, показує, що сучасні методики мало схожі на класичні тести з лімітом часу. На думку В. Григор'євої [79], ці методики діагностики повинні мати характер експериментальних процедур, «функціональних» проб із гнучким алгоритмом проведення і переважно якісною інтерпретацією.

На наш погляд, теоретичне переосмислення сучасних діагностичних методик та адаптація існуючих для виявлення рівнів сформованості креативного мислення учнів початкової школи саме при вивченні іноземних мов є проблемою, яка вирішена поверхнево й однобічно, оскільки більшість методик діагностують творче мислення або як процес, або як продукт, як здібність чи рису особистості. До того ж більшу частину методик важко застосовувати через їх неекономічність. Ми намагалися розробити такі анкети із запитаннями, які не вимагають довготривалих часових затрат щодо діагностування рівня розвитку дітей та обробку результатів. Відтак, основним завданням нашого дослідження в питанні діагностики є створення комплексної методики, яка б дала можливість продіагностувати сформованість необхідних компонентів креативного мислення учнів при вивченні іноземної мови.

Отже, узагальнюючи викладене щодо методик діагностики креативності, у контексті дослідження виокремлюємо тести, спрямовані на виявлення сформованості креативного мислення молодших школярів за кожним компонентом, зокрема такі:

Ціле-мотиваційний компонент:

- Тест мотивації школяра до навчання у школі О. Ануфрієва та С. Костроміної.
- Тест-питальник мотивації досягнення А. Мехрабіяна, створений для виміру мотивації досягнення (ТМД), а також для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі, де оцінюють, який із цих двох мотивів у випробуваного домінує.

Когнітивний компонент:

- тест «Три слова» (метод, запропонований В. Меде та Г. Піорковським) дозволяє оцінити творчу уяву, визначити дієвість знань, основних понять із різних видів пізнавальної діяльності.

Практично-діяльнісний компонент:

- тест «Три слова» для визначення індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування, творчого мислення; вміння оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових умінь учнів, знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру; нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань; здатність до імпровізації та творчої комунікації як безпосереднє самовираження учнів молодших класів у творчій діяльності при вивченні іноземної мови.
- тест «Креативне мислення» Торренса для визначення швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості (деталізації) образів.

На наш погляд, діагностичні методики повинні мати високу оперативність, інформативну місткість і змістовність в одержанні даних про рівень розвитку інтелектуально-креативних здібностей школярів, можливість застосування їх безпосередньо на уроках, не порушуючи природного перебігу освітнього процесу, а, крім діагностичного навантаження, також мають виконувати розвивальну та навчальну функції. Під оперативністю ми

розуміємо достатню швидкість і своєчасність досліджень. Інформативна місткість і змістовність досягаються завдяки виявленню не тільки вихідного рівня, але й індивідуальних особливостей інтелектуально-творчої сфери молодших школярів, виражених окремими компонентами їхніх розумових та креативних здібностей. Також методи діагностики, за твердженням В. Григор'євої, повинні відповідати умовам, за яких можливо максимально забезпечити індивідуальний підхід у дослідженні розвитку творчого мислення школярів, а саме:

- необмежений час виконання завдань;
- індивідуальний підхід в оцінці результатів;
- мінімальний вплив змагальності при проведенні діагностики;
- створення доброзичливої й спокійної атмосфери [80].

Другим напрямом констатувального етапу експерименту є проведення діагностики за обраними методиками для визначення реального стану сформованості креативного мислення учнів початкової школи під час вивчення іноземних мов.

У констатувальному зрізі всього взяло участь 225 учнів базових закладів загальної середньої освіти (КЗ «ЛНВК ЗОШ I-II ступенів № 7 – природничий ліцей», Луцька спеціалізована школа I-III ступенів № 5, ЗОШ I-III ступенів смт. Сенкевичівка, ЗОШ I-III ступенів № 20 (м. Павлоград Дніпропетровської області), ЗОШ I-III ступенів №1 ім. І.Я. Франка м. Горохів), із них 109 учнів – 3-го класу та 116 – 4-го. Відповідно – контрольна група (КГ) 114 та експериментальна група (ЕГ) 111 молодших школярів (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Склад учасників експерименту

| Назва навчального закладу | | | | | | |
|---------------------------|---|--|---|--|---|------------|
| | КЗ «ЛНВК ЗОШ І-ІІ ступенів № 7 – природничий ліцей» | Луцька спеціалізова на школа І- ІІІ ступенів № 5 | ЗОШ І-ІІІ ступенів сmt. Сенкевичів ка | Павлоград ська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 20 | ЗОШ І-ІІІ ступенів № 1 ім. І.Я. Франка м. Горохів | Всь ого |
| Учні 3-х клас ів | 27 | 21 | 28 | 19 | 14 | 109 |
| ЕГ/ КГ | 13 / 14 | 11 / 10 | 13 / 15 | 10 / 9 | 7 / 7 | 54/55 |
| Учні 4-х клас ів | 29 | 18 | 30 | 17 | 22 | 116 |
| ЕГ/ КГ | 15 / 14 | 9 / 9 | 15 / 15 | 8 / 9 | 10 / 12 | 57/59 |

Програма констатувального етапу експерименту передбачала застосування трьох наборів діагностичних методик відповідно до визначених компонентів та показників їх вияву.

Так, тест визначення мотивації школяра до навчання у школі О. Ануфрієва, С. Костроміної (Додаток Б) дає нам можливість визначити чи сформована мотивація молодших школярів до навчання та чи емоційно забарвлений їхній інтерес до навчального процесу загалом, у тому числі й навчання іноземної мови. Дітям пропонується відповісти на запитання анкети, використовуючи відповіді «так», «ні», «не знаю».

За кожну відповідь, що стоїть в анкеті на першому місці, нараховується 3 бали, на другому місці – 1 бал, на останньому місці – 0 балів. Максимальна оцінка – 30 балів. Зі зростанням кількості балів підвищується рівень мотивації. Щодо рівневого вияву бали розподілялися так:

30–25 балів – сформоване ставлення до себе як до школяра, висока навчальна активність (високий рівень);

24–15 бали – ставлення до себе як до школяра практично сформовано; позитивне ставлення до школи, але школа більше приваблює позашкільними справами (середній рівень);

14–10 балів і менше – ставлення до себе як до школяра не сформовано або негативне (початковий рівень).

Результати сформованості мотивації школяра до навчання за ціле-мотиваційним компонентом подаємо у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Сформованість мотивації школяра до навчання у школі

| Показник сформованості ціле-мотиваційного компонента креативного мислення | Групи | Рівні | | | | | |
|---|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Мотивація школяра до навчання</i> | ЕГ | 59 | 52 | 50 | 44 | 5 | 4 |
| | КГ | 63 | 57 | 42 | 38 | 6 | 5 |

Як бачимо з таблиці 2.3, більшість учнів не виявили високого рівня сформованості мотивації до навчання, тобто низький рівень є домінантним, що свідчить про несформованість або часткову сформованість ставлення учнів до себе як до школяра, або негативне ставлення до школи загалом та відсутність емоційно забарвленого інтересу до навчання. Усе це демонструє низьку вмотивованість учнів до навчання, що, вочевидь, унеможлиблює і мотивацію до вивчення іноземної мови, і розвитку креативного мислення у цьому процесі.

Тест-питальник мотивації досягнення А. Мехрабіяна (Додаток В) для виміру мотивації досягнення (ТМД) запропонував М. Магомет-Емінов. ТМД призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі. Тест є питальником, що має дві форми – чоловічу і жіночу (Додаток В).

Тест складається з 32 (для хлопчиків) та 30 (для дівчаток) тверджень, що стосуються певних сторін характеру, а також думок і почуттів із приводу деяких життєвих ситуацій та ключів. Щоб оцінити ступінь згоди або незгоди за кожним твердженням, використовується така шкала:

- +3 – цілком погоджуюсь;
- +2 – погоджуюсь;
- +1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 0 – нейтральний;
- 1 – швидше погоджуюсь, ніж не погоджуюсь;
- 2 – не погоджуюсь;
- 3 – цілком не погоджуюсь.

Якщо сума балів за ключами виявляється в інтервалі від 165 до 210, то робиться висновок про те, що в мотивації досягнення успіхів у даного випробуваного домінує прагнення до успіху (високий рівень). Якщо ця сума балів знаходиться в межах від 76 до 164, то робиться висновок про домінування прагнення уникати невдачі (середній рівень). Сума балів у межах від 30 до 75 дозволяє зробити висновок про відсутність домінування обох прагнень щодо мотивації – досягнення успіхів або уникнення невдач (початковий рівень). Результати сформованості мотивації досягнення за ціле-мотиваційним критерієм подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Сформованість у молодших школярів мотивації досягнення

| Показник сформованості ціле-мотиваційного компонента креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|---|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Мотивація досягнення</i> | ЕГ | 62 | 56 | 49 | 44 | 0 | 0 |
| | КГ | 67 | 59 | 47 | 41 | 0 | 0 |

Аналіз результатів теста-питальника мотивації досягнення А. Мехрабіана забезпечує можливість констатувати, що ніхто із учнів не показав високого

рівня сформованості мотивації досягнення, а лише середній та початковий рівні, оскільки сумарно учні набрали бали від 161 до 45, що є підставою зробити висновок про відсутність у молодших школярів прагнення до успіху, а натомість, домінування прагнення уникати невдачі у навчанні, що, на наш погляд, є свідченням не сформованості у молодших школярів інтересу до оригінального, нестандартного.

Відповідно до діагностувально-критеріального апарату дослідження нами був розроблений *тест «Креативне мислення»* (Додаток Д), який дає можливість визначити рівень сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов. Для проведення тестування ми використовували формат А5 (пів-А4), а перед його початком учням зачитувалася коротка інструкція: «Діти, це завдання допоможе дізнатися, наскільки вам подобається вивчати іноземну мову та наскільки ви здатні креативно мислити при цьому. Вам пропонується 13 речень, навпроти яких потрібно поставити знаки «X» чи «√» у графах «так», «ні», «не знаю / не визначився». На виконання завдання у вас є 10-15 хв. Не намагайтеся дати зразкові відповіді. Відповідайте так, як вважаєте за необхідне».

Відповіді на запитання «Мені подобається створювати щось нове», «Я завжди прагну до досконалості, самореалізації», «Я витрачаю більше часу на виконання домашнього завдання з англійської мови, тому що мені подобається цей предмет», «Я люблю розв'язувати завдання самостійно, без допомоги та підказок друзів і старших», «Мені цікава англійська мова, адже я можу проявити себе на уроці», «Мені подобається, коли під час уроку англійської мови відбувається швидка зміна різних видів діяльності», «Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру» та «Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні шляхи виконання вправ» характеризують сформованість *ціле-мотиваційного критерію*, зокрема через розкриття таких показників, як: мотивація школяра до успішної навчальної діяльності та вивчення іноземної мови; інтерес до оригінального, нестандартного; емоційно забарвлений інтерес до вивчення іноземної мови.

Сформованість креативного мислення молодших школярів за результатами тестування за означеним компонентом подаємо у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Сформованість креативного мислення молодших школярів
за тестом «Креативне мислення» (ціле-мотиваційний компонент)**

| Сформованість креативного мислення (ціле-мотиваційний компонент) молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| За тестом «Креативне мислення» | ЕГ | 57 | 51 | 50 | 45 | 4 | 4 |
| | КГ | 64 | 56 | 47 | 41 | 3 | 3 |

Дані таблиці 2.5 свідчать, що лише 4 % та 3 % молодших школярів мають високий рівень сформованості креативного мислення за ціле-мотиваційним компонентом, а домінантним є середній та початковий рівні. Отримані дані засвідчують недостатню вмотивованість учнів початкової школи до розвитку креативного мислення під час вивчення іноземної мови.

Узагальнення результатів діагностування щодо сформованості креативного мислення молодших школярів за ціле-мотиваційним компонентом подаємо в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Узагальнення результатів сформованості креативного мислення
молодших школярів за ціле-мотиваційним компонентом**

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Ціле-мотиваційний</i> | ЕГ | 60 | 54 | 49 | 44 | 2 | 2 |
| | КГ | 66 | 58 | 46 | 40 | 2 | 2 |

За результатами, поданими в таблиці 2.7, цілком правомірно зробити висновок про домінування початкового рівня сформованості креативного

мислення учнів молодшого шкільного віку за ціле-мотиваційним критерієм, що засвідчує низьку вмотивованість учнів і унеможлиблює бажання вивчати іноземну мову як ключовий предмет у контексті дослідження.

До другого набору методик увійшов тест «Три слова», що дає можливість визначити дієвість знань, основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, запропонований В. Меде та Г. Піорковським ще в 1917 році. Суттєвим є те, що С. Рубінштейн уважав цей тест є одним із основних методів дослідження комбінаторної уяви, коли обстежуваному пропонують побудувати речення таким чином, щоб вони включали в себе всі три зазначених слова. Речення занотовуються на аркуші чистого паперу. Робота триває протягом 5 хвилин і за вимогою «стоп» – припиняється. Потім оцінюється кожне речення за п'ятибальною системою та виводиться загальна оцінка або коефіцієнт творчої уяви.

За цією методикою у базових закладах загальної середньої освіти ми запропонували учням 3-4 класів такі 3 слова: Flowers (квіти), field (поле), summer (літо).

Написані молодшими школярами речення оцінюються за двома параметрами :

- підраховується кількість речень;
- виводиться коефіцієнт творчої уяви.

Кожне речення оцінюється за п'ятибальною шкалою відповідно до запропонованих компонентів. Показники зводяться до підсумкового коефіцієнта творчого мислення, який дорівнює сумі проставлених балів, поділений на кількість речень, написаних за 5 хвилин.

Інтерпретація результатів:

$K = \dots$ де K – коефіцієнт творчої уяви,

n – сума балів за всі речення

m – кількість речень.

5 – дотепна, оригінальна комбінація.

4 – правильне, логічне поєднання слів.

3 – мабуть, і так можна.

2 – два слова пов’язані, а третє – алогічне.

1 – безглузде поєднання слів.

Оцінювання: 5 балів – високий рівень, 4-3 бали – середній рівень, 2-1 бал – низький рівень.

Результати сформованості когнітивного компонента креативного мислення молодших школярів за тестом «Три слова» (комбінаторна уява) подаємо у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Сформованість когнітивного компонента креативного мислення молодших школярів за тестом «Три слова» (комбінаторна уява)

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Когнітивний</i> | ЕГ | 67 | 60 | 47 | 40 | 0 | 0 |
| | КГ | 66 | 58 | 48 | 42 | 0 | 0 |

Дані таблиці 2.7 свідчать, що оцінка сформованості когнітивного компонента креативного мислення молодших школярів за тестом «Три слова» (комбінаторна уява) засвідчує відсутність високого рівня і домінування початкового рівня у порівнянні з середнім, оскільки менше половини учнів склали декілька змістовних речень англійською, набравши за кожне 4-3 бали. Це були речення такого типу: Flowers on the field in summer (Квіти на полі влітку). Summer flowers on the field (Літні квіти на полі). Проте 60 % (ЕГ) та 58% (КГ) практично не впоралися із завданням, склавши алогічні речення та речення із словами, які не пов’язані змістовно. Наприклад, Summer and flowers field (Літо та квіти, поле). Field with flowers (Поле з квітами).

Звертаємо увагу на те, що розроблений нами *тест «Креативне мислення»* (Додаток Д) забезпечує можливість зробити ґрунтовний висновок щодо сформованості креативного мислення школярів і за когнітивним критерієм. При цьому ми виходимо з того, що твердження «Я швидко

запам'ятовую та відтворюю інформацію, отриману на уроках», «Я люблю розв'язувати завдання самостійно, без допомоги та підказок друзів та старших», «Мені подобається, коли під час уроку англійської мови відбувається швидка зміна різних видів діяльності», «Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру», «Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні шляхи виконання вправ» указують на сформованість таких показників *когнітивного критерію*, як: усвідомлені, практично орієнтовані знання (дієвість знань), розуміння сфери застосування інформації; вміння оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових; здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання і вміння для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови.

Результати сформованості когнітивного компонента креативного мислення молодших школярів за тестом «Креативне мислення» подаємо у таблиці 2.8, а узагальнення результатів діагностування щодо сформованості креативного мислення молодших школярів за названим критерієм – в таблиці 2.9.

Таблиця 2.8

**Сформованість когнітивного компонента креативного мислення
молодших школярів за тестом «Креативне мислення»**

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Когнітивний</i> | ЕГ | 73 | 66 | 38 | 34 | 0 | 0 |
| | КГ | 70 | 61 | 44 | 39 | 0 | 0 |

Результати, подані в таблиці 2.9, ілюструють відсутність високого рівня та домінування початкового рівня сформованості креативного мислення молодших школярів за когнітивним компонентом під час навчання іноземної мови.

Таблиця 2.9

**Узагальнення результатів діагностування рівнів сформованості
креативного мислення молодших школярів
за когнітивним компонентом**

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|---|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Когнітивний</i> | ЕГ | 71 | 64 | 40 | 36 | 0 | 0 |
| | КГ | 68 | 60 | 46 | 40 | 0 | 0 |

До третього набору методик щодо діагностування рівня сформованості креативного мислення молодших школярів увійшов уже апробований нами тест «Три слова» (когнітивний компонент, табл. 2.7) та тест «Креативне мислення» Торренса, що забезпечив можливість нам встановити також рівень вияву деяких показників *практично-діяльничого компонента*, а саме: гнучкість мислення, творча уява (спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності); здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань.

А такі твердження *тесту «Креативне мислення»* (Додаток Д), як: «Я часто уявляю себе учасником певної розповіді, ситуації або книги під час їх читання чи від відгадування нових подій», «Мені подобається виявляти вміння оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру», «Я вмію застосовувати знання, отримані на уроці англійської мови, у житті», «Я люблю розв'язувати завдання самостійно, без допомоги та підказок друзів та старших», «Мені подобається, коли під час уроку англійської мови відбувається швидка зміна різних видів діяльності», «Мені подобається виконувати роботу за розробленим планом, схемою, інструкцією», «Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру», «Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні шляхи виконання вправ» указують на сформованість

таких показників *практично-діяльнісного компонента*: знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань.

Результати сформованості креативного мислення молодших школярів за *практично-діяльнісним компонентом* (тест «Креативне мислення») подаємо у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10

Сформованість практично-діяльнісного компонента креативного мислення молодших школярів (тест «Креативне мислення»)

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Практично-діяльнісний</i> | ЕГ | 59 | 53 | 52 | 47 | 0 | 0 |
| | КГ | 54 | 47 | 60 | 53 | 0 | 0 |

Для виявлення рівня сформованості *практично-діяльнісного компонента* креативного мислення молодших школярів на констатувальному етапі у базових закладах загальної середньої освіти нами було застосовано тест «Творче мислення» П. Торренса (Дод. Ж), що дає можливість оцінити творче мислення за такими параметрами, як: швидкість, оригінальність, гнучкість та розробленість (деталізація образів). Проводився тест з учнями 3-4 класів у 3 етапи.

Перший має назву «Намалюй картинку». Учням було запропоновано матеріал у вигляді овалу, вирізаного з кольорового паперу (колір обирається самостійно, а розмір – з куряче яйце). З цього матеріалу дитина повинна створити «завершену картинку», що включає в себе вихідний елемент і дати їй назву іноземною мовою.

Другий етап «Закінчи малюнок» передбачав такі дії: з запропонованого довільного набору фігур треба було скомбінувати «осмислену картинку»,

супроводжуючи кожну дію письмовим коментарем того, що зображується, щоб правильно оцінити результат, а також перевірити відповідність створеного його назві.

Третій, останній етап, «Що повторюють лінії». Завдання учнів намалювати якомога більше предметів або сюжетних картинок із кожної пари ліній. Ці лінії повинні становити основну частину створеної картини. Олівцем учні мають додати лінії до кожної пари, щоб картина була закінчена. Дітям дозволяється малювати між лініями, над лініями, навколо ліній – де завгодно. Потрібно скласти якомога більше предметів або картинок. Дитина повинна зробити їх якомога більш цікавими та підписати кожну картинку, придумавши оригінальну назву.

Із завданням «Намалюй картину» усі діти справилися успішно. Діти намалювали смайлики, мордочки тварин, тарілку з їжею, палітру фарб, озеро, овочі овальної форми. Такі зображення за вимогами оцінюються в 0 балів, позаяк не зображена сюжетна лінія.

Із завдання «Закінчи малюнок» не усі діти справилися за 10 хв. і не встигли опрацювати усі заготовки. Їхні малюнки були досить різнопланові:

- 1) окуляри, птиця, хмара, серце і т.ін.
- 2) рогатка, дерево, квітка
- 3) вітрильний корабель, човен, банан, лук і стріли, місяць
- 4) хвиля, море, змія, ложка, ополоник, черв'як ...
- 5) блюдо, ваза, чаша, човен, озеро, гриб, губи ...
- 6) сходи, гора, скеля, ялина, блискавка
- 7) серп, черпак, ложка, ополоник, окуляри, ракетка для настільного тенісу
- 8) людина, дерево, одяг
- 9) гори, пагорби, буква М, верблюд, вовк ...
- 10) качка, ялина, Буратіно, птиця

Проте назвати зображення викликало труднощі в учнів. Не усі намальовані малюнки діти змогли оригінально назвати.

У завданні «Що повторюють лінії» учні зобразили книгу, зошит, дерево, двері, будинок, паркан, олівець, вікно, ракета, цифри і т.ін.

Обробка даних. Нагадаємо, сформованість практично-діяльнісного компонента креативного мислення молодших школярів оцінювалася за такими параметрами, як швидкість, оригінальність, гнучкість та розробленість (деталізація образів).

Швидкість (легкість) – кількісний показник, що відображає здатність до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів). Швидкість оцінюється підрахунком завершених завдань: тому, що тестується по 1 балу за кожне виконане завдання. Слід зазначити, що цей показник не є прямою оцінкою творчого мислення. Він використовується лише в якості орієнтира для інших параметрів.

Бали за *оригінальність* нараховуються за статистично найбільш часті відповіді на завдання, які заслуговують на 0 або 1 бали, рідко зустрічаються і незвичайні варіанти оцінюються 2 очками. Цей показник є найбільш значущим. Високі результати за шкалою оригінальності говорять про здатність випробуваного знаходити нестандартні рішення, відмінні від загальноприйнятих і банальних. За оригінальність бали слід розділити на кількість завершених завдань і помножити на 100%.

Гнучкість. Цей показник дозволяє оцінити здатність дитини переходити від однієї стратегії до іншої, рівень інформованості і мотивації. Розмаїття ідей і підходів у випробуваного виявляється кількістю категорій, до яких можуть бути віднесені його відповіді (як малюнки, так і підписи до них). Розділивши це значення на показник швидкості і помноживши його на 100%, можна отримати індекс гнучкості. Низькі результати говорять про стандартність мислення або про недостатній інтерес до виконання тесту.

Розробленість (*ретельність, деталізація образів*) – фіксує здатність до винахідництва, конструктивної творчої діяльності. Розробленість має на увазі ступінь деталізації малюнка – наявність уточнюючих елементів, штрихування, тіней, різноманітність кольорів. Вимірюється кількістю істотних і несуттєвих

деталей при розробці основної ідеї. Високі показники розробленості говорять про високу мотивацію, успішність, винахідливість і здатність до конструктивної творчої діяльності. Низькі характерні для дітей зі слабкою мотивацією і успішністю.

Додатковий бал нараховується за:

- кожен істотну деталь загальної відповіді. При цьому кожна деталь оцінюється один раз і при повторенні не враховується (наприклад, при густому листі зараховується 1 бал за весь елемент, незважаючи на кількість промальованих листочків).

- колір, якщо його використання доповнює основний сюжет зображення.

- особливе штрихування (але не за кожен ліній, а за загальну ідею) - тіні, обсяг, відтінки.

- кожен ідею оформлення (крім суто кількісних повторень) малюнка, значиму з точки зору сюжету. Наприклад, однакові предмети іноді зображуються для створення відчуття простору.

- поворот малюнка на 90 градусів і більше, оригінальність ракурсу (вид знизу або зсередини, наприклад), вихід зображення за рамки стимулу.

- обґрунтований заголовок.

У тесті оцінюються не тільки малюнки учнів, а й оригінальні назви-пояснення, які вони їм дають. Бали за заголовки нараховуються за такою шкалою:

- 0: очевидні назви, прості, що констатують клас, до якого належить намальований об'єкт, що складаються з одного слова («Сад», «Гори», «Булочка» тощо);

- 1: прості назви, що описують конкретні властивості намальованих об'єктів, які виражають лише те, що ми бачимо на малюнку, або описують те, що людина, тварина або предмет роблять на зображенні, або з яких, легко виводяться найменування класу, до якого належить об'єкт («Мурка», «Летюча чайка», «Новорічна ялинка», «Саяни», «Хлопчик хворіє» та інші);

- 2: образні назви («Загадкова русалка», «SOS»), що описують почуття, думки (наприклад, «Давай пограємо»);
- 3: абстрактні та філософські заголовки, що виражають суть малюнка, його глибинний сенс («Мій відгомін», «Навіщо виходити звідти, куди ти повернешся ввечері» і подібні).

Всі виставлені бали сумуються і діляться на кількість категорій, за якими оцінювалася робота дитини (швидкість, оригінальність і так далі). Результати звіряються з такою шкалою:

Нище 30-39 – початковий рівень

40-60 – середній рівень

61-70 та вище – високий рівень

Під час підрахунку, оцінивши всі 4 параметри (додавши результати та поділивши на 4), отримуємо такі результати (табл 2.11):

Таблиця 2.11

Сформованість практично-діяльнісного компонента креативного мислення молодших школярів (тест «Креативне мислення» Торренса)

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів за тестом «Креативне мислення» | Групи | Рівні | | | | | |
|---|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Практично-діяльнісний</i> | ЕГ | 66 | 59 | 45 | 41 | 0 | 0 |
| | КГ | 65 | 57 | 49 | 43 | 0 | 0 |

Узагальнення результатів діагностування щодо сформованості креативного мислення молодших школярів за практично-діяльнісним компонентом подаємо в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Узагальнення результатів діагностики сформованості креативного мислення молодших школярів за практично-діяльним компонентом

| Компонент сформованості креативного мислення | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Практично-діяльній</i> | ЕГ | 62 | 56 | 49 | 44 | 0 | 0 |
| | КГ | 60 | 53 | 54 | 47 | 0 | 0 |

Аналіз результатів діагностування третього набору методик показав, що для більшості учнів початкової школи виконання творчих задач є складним завданням. У групі досліджуваних (ЕГ і КГ) домінує середній та початковий рівні прояву практично-діяльного критерію сформованості креативного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови.

Аналіз емпіричних даних, які були отримані в процесі діагностики стану сформованості компонентів досліджуваного феномена, здійснювався за таким алгоритмом:

1. Проведено табулювання емпіричних даних та їх представлення у формі відсоткових розподілів.
2. Одержані розподіли подано у графічній формі.
3. Здійснено оцінку статистичної достовірності відмінностей і співпадань у рівневі досліджуваної ознаки за допомогою методів математичної статистики – мультифункціональних статистичних критеріїв (λ -критерію Колмогорова-Смірнова).

Результати констатувального зрізу щодо вихідних рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної (англійської) мови за кожним компонентом наводимо в таблиці 2.13.

Таблиця 2.13

**Вихідні рівні сформованості креативного мислення молодших школярів
під час вивчення іноземних мов (констатувальний зріз)**

| Компоненти сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Рівні | | | | | |
|---|-------|------------|----|----------|----|---------|---|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Ціле-мотиваційний</i> | ЕГ | 60 | 54 | 49 | 44 | 2 | 2 |
| | КГ | 66 | 58 | 46 | 40 | 2 | 2 |
| <i>Когнітивний</i> | ЕГ | 71 | 64 | 40 | 36 | 0 | 0 |
| | КГ | 68 | 60 | 46 | 40 | 0 | 0 |
| <i>Практично-діяльнісний</i> | ЕГ | 62 | 56 | 49 | 44 | 0 | 0 |
| | КГ | 60 | 53 | 54 | 47 | 0 | 0 |
| <i>Узагальнені дані</i> | ЕГ | 64 | 58 | 46 | 41 | 1 | 1 |
| | КГ | 65 | 57 | 48 | 42 | 1 | 1 |

Дані, наведені в таблиці 2.14, засвідчують наявність високого рівня за *ціле-мотиваційним компонентом* в КГ лише у 2 % учнів і ЕГ 2 %. На середньому ж рівні результати виявилися такими: *ціле-мотиваційний компонент* – початковий рівень: ЕГ – 54 %, КГ – 58 %; середній рівень: ЕГ – 44 %, КГ – 40 %; *когнітивний компонент* – початковий рівень: ЕГ – 64 %, КГ – 60 %; середній рівень: ЕГ – 36 %, КГ – 40 %; *практично-діяльнісний компонент* – початковий рівень: ЕГ – 56 %, КГ – 53 %; середній рівень: ЕГ – 44 %; КГ – 47 %.

Аналіз отриманих даних, вочевидь, підтверджує існуючий у педагогіці закономірний зв'язок між рівнем мотивації, рівнем знань та рівнем умінь із предмета, що вивчається. Низькі показники, виявлені за кожною методикою, забезпечують можливість зробити висновок про неефективність традиційних засобів навчання, де домінантне місце найчастіше займають репродуктивні методи, які спричиняють пасивну позицію учнів у навчанні. До того ж застосування типових алгоритмів із виконання навчальних завдань не сприяє розвитку креативного мислення молодших школярів при вивченні іноземної

мови. Окрім цього, аналіз результатів констатувального зрізу, спостереження за роботою вчителів і власний педагогічний досвід дають змогу припустити, що причинами незадовільного розвитку креативного мислення учнів початкової школи є брак цілісного розуміння педагогами стратегії розвитку креативного мислення, обмеженість методів і прийомів, які вони використовують, недостатність методичної літератури, відсутність у школярів стійкої позитивної мотивації щодо творчої діяльності.

Як бачимо, показники, що характеризують відповідні компоненти розвитку учнів у досліджуваному аспекті виявляються майже рівномірно. Це забезпечує можливість розрахувати узагальнені дані щодо рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови, спираючись на результати констатувального етапу педагогічного експерименту. Одержані дані подано в гістограмі (рис.2.1.)

Дані гістограми переконливо доводять, що найбільша кількість респондентів за результатами констатувального етапу експерименту перебувала на початковому (ЕГ 58 % і КГ 57 %), середньому (ЕГ 41 % і КГ 42 %) та високому (ЕГ 1% і КГ 1 %) рівнях сформованості креативного мислення під час вивчення іноземних мов.

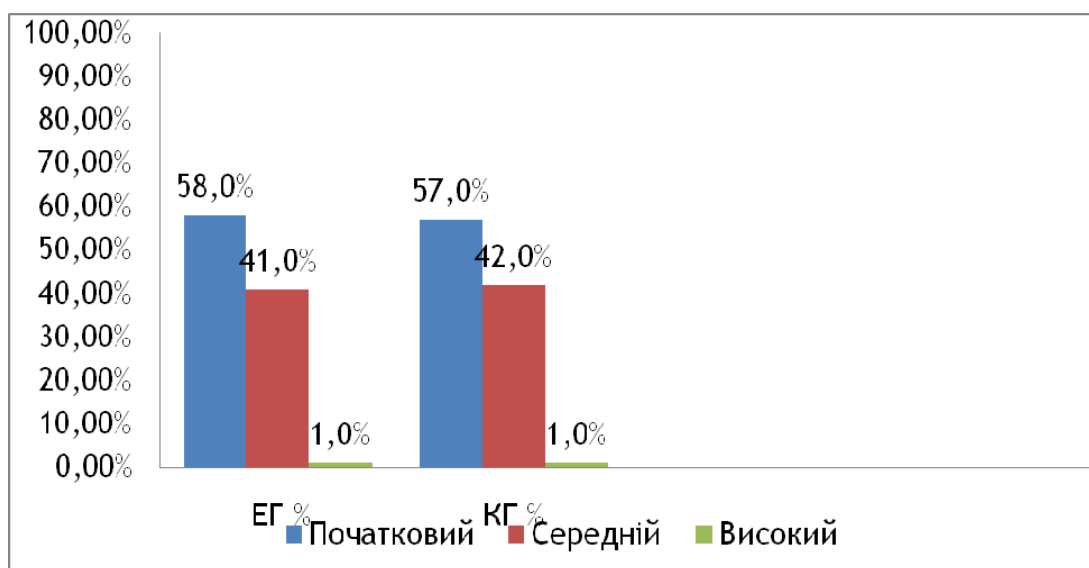


Рис.2.1. Узагальнені дані щодо рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної мови (за результатами «констатувального зрізу»)

Аналіз результатів діагностики вихідного рівня сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов, одержаних на констатувальному етапі дослідження, підтвердив існування суперечності між потребою сучасного суспільства у знаннях іноземних мов та учнях із розвинутим креативним мислення та наявним станом сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов.

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей сформованості креативного мислення за визначеними компонентами та рівнями між учнями КГ та ЕГ нами застосовано статистичний критерій Колмогорова-Смірнова. Цей метод використовується у випадках, коли здійснюється, зокрема, порівняння двох розподілів (емпіричного з теоретичним або одного емпіричного з іншим емпіричним розподілом), що дає змогу знайти точку, в якій сума накопичених відмінностей між двома розподілами є найбільшою, та оцінити достовірність цих відмінностей. Крім того, ми не можемо прийняти за можливе параметри закону розподілу показника, що вивчається. Також показники, які вивчаються, нами вимірюються за шкалою найменувань [9].

Проілюструємо практичне застосування цього методу для визначення статистичної достовірності виявлених відмінностей між учнями початкових класів КГ та ЕГ за рівнями сформованості ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів. Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Відмінності між рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів в учнів початкових класів КГ і ЕГ статистично недостовірні.

H_1 : Відмінності між рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів в учнів початкових класів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез знайдемо емпіричне значення компонента за формулою (4) та порівняємо його з критичними значеннями для рівня значущості $p \leq 0,05$ (враховуючи, що для педагогічних досліджень допустимою є величина похибки $\pm 5\%$). Для цього спочатку підрахуємо

емпіричні частоти за кожним рівнем градації ознаки (рівнем сформованості показника) для розподілів КГ та ЕГ за формулами:

$$f_e^* = \frac{f_e}{N} \quad (1)$$

$$f_e^* = \frac{f_e}{M} \quad (2)$$

де f_e – емпірична частота на відповідному рівні градації знань; N – кількість учнів у контрольній групі, M – у експериментальній. Далі потрібно підрахувати накопичені емпіричні частотності для розподілу школярів КГ та ЕГ за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^* \quad (3)$$

де, $\sum f_{j-1}^*$ – частотність, накопичена на попередніх рівнях градації знань, j – порядковий номер рівня градації знань, f_j^* – частотність цього рівня градації ознаки.

Після цього обчислюються різниці між накопиченими частотностями за кожним рівнем градації знань молодших школярів, знаходяться абсолютні величини різниць, без їх знаку, які позначають через d . Серед цих різниць знаходиться d_{\max} , яке підставляється у формулу:

$$\lambda_{\text{емп.}} = d_{\max} \sqrt{\frac{N \cdot M}{N + M}} \quad (3)$$

де N – кількість спостережень у КГ; M – кількість спостережень у ЕГ; d_{\max} – найбільша абсолютна величина різниці між накопиченими частотностями за кожним рівнем градації знань учнів. Проведемо обчислення на основі даних показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів серед учнів початкових класів ЕГ і КГ при вивченні іноземної мови.

За результатами обчислень статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості ціле-мотиваційного компонента креативного мислення учнів початкових класів КГ і ЕГ, що подані в таблиці вище $\lambda_{\text{емп.}} = 0,285$. З таблиці критичних значень знаходимо, що для рівня значущості $p \leq 0,05$

(приймається для педагогічних досліджень) $\lambda_k = 1,36$. Отже, при порівнянні виконується співвідношення: $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_k$. Отож, потрібно прийняти нульову гіпотезу, а відхилити альтернативну, тобто відмінності між рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів в учнів початкової школи КГ і ЕГ статистично недостовірні. Це означає, що групи максимально ідентичні за рівнем сформованості креативного мислення.

Аналогічно здійснювалося оцінювання статистичної достовірності відмінностей між учнями КГ та ЕГ за когнітивним та практично-діяльним компонентами. На основі отриманих даних емпіричні значення критерію Колмогорова-Смірнова за всіма показниками рівнів сформованості компонентів креативного мислення молодших школярів (подано в додатку К) ми можемо стверджувати, що приймається гіпотеза H_0 , а отже групи максимально ідентичні за всіма показниками. Це дає право продовжувати в них експериментальну роботу.

Результати констатувального експерименту засвідчують необхідність визначення дидактичних умов, за яких розвиток креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов буде ефективним.

Висновки до розділу 2

На основі теоретичного аналізу наукової літератури з урахуванням змістової сутності досліджуваного феномена визначено структурні компоненти сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов (*ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний*); критерії (емоційно-спонукальний, інформаційно-пізнавальний, процесуально-поведінковий), показники їх вияву та схарактеризовано рівні (високий, середній, початковий), на підставі яких виявлено реальний стан сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту з'ясовано реальний стан сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. Для одержання достовірної інформації використано комплекс діагностувальних методик: «Тест мотивації школяра до навчання у школі» (О. Ануфрієв та С. Костроміна); «Тест-питальник мотивації досягнення» (А. Мехрабіян) (ціле-мотиваційний компонент); тест «Три слова» (В. Меде та Г. Піорковський) (когнітивний компонент); тест «Три слова» (В. Меде та Г. Піорковський), тест «Креативне мислення» (П. Торренс) (практично-діяльнісний компонент).

За результатами діагностування встановлено, що високого рівня за *ціле-мотиваційним компонентом* у КГ досягли лише у 2 % учнів і ЕГ – 2 %. На середньому ж рівні результати виявилися такими: *ціле-мотиваційний компонент* – початковий рівень: ЕГ – 54 %, КГ – 58 %; середній рівень: ЕГ – 44 %, КГ – 40 %; *когнітивний компонент* – початковий рівень: ЕГ – 64 %, КГ – 60 %; середній рівень: ЕГ – 36 %, КГ – 40 %; *практично-діяльнісний компонент* – початковий рівень: ЕГ – 56 %, КГ – 53 %; середній рівень: ЕГ – 44 %, КГ – 47 %.

Аналіз отриманих даних, вочевидь, підтверджує наявний у педагогіці закономірний зв'язок між рівнем мотивації, рівнем знань та рівнем умінь із предмета. Низькі показники, виявлені за кожною методикою, забезпечують можливість зробити висновок про неефективність традиційних засобів навчання, де домінують місце найчастіше займають репродуктивні методи, які спричиняють пасивну позицію учнів у навчанні, крім того, застосування типових алгоритмів із виконання навчальних завдань зовсім не сприяє розвитку креативного мислення молодших школярів при вивченні іноземної мови. Окрім цього, аналіз результатів констатувального зрізу, спостереження за роботою вчителів і власний педагогічний досвід дають змогу припустити, що причинами незадовільного розвитку креативного мислення учнів початкової школи є брак цілісного розуміння педагогами стратегії розвитку креативного мислення, обмеженість методів і прийомів, які вони використовують, недостатність

методичної літератури, відсутність у школярів стійкої позитивної мотивації щодо творчої діяльності.

Аналіз наслідків діагностики вихідного рівня сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов, одержаних на констатувальному етапі дослідження, підтвердив існування суперечності між потребою сучасного суспільства у знаннях іноземних мов та учнів із розвинутим креативним мисленням та наявним станом сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов.

Результати констатувального експерименту засвідчують необхідність визначення дидактичних умов, за яких розвиток креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов буде ефективним.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [329; 335; 339; 372].

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

3.1. Дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов

Теоретичні узагальнення, представлені в першому та другому розділах, забезпечують можливість для обґрунтування дидактичних умов розвитку креативного мислення учнів початкових класів у процесі вивчення іноземних мов, зокрема англійської мови.

Для визначення дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови вважаємо за необхідне, передусім, проаналізувати поняття «умова» як філософську, психологічну та педагогічну категорію, звернувшись до академічних видань. Так, у Великому тлумачному словнику сучасної української мови слово «умова» має багато значень, серед яких ми виділяємо такі: 1) необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, дійсності, що забезпечують нормальну роботу чого-небудь [41, с. 1506].

У довідковій літературі здебільшого під «умовами» розуміються обставини, від яких щось залежить; правила, запроваджені в певній галузі життя і діяльності; середовище, в якому щось відбувається [224].

За філософським словником «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [322, с. 703]. За наявності відповідних умов властивості речей переходять із ймовірності в реалію [319]. У філософській літературі дане поняття пов'язується з відношенням предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати: «те, від чого залежить дещо інше; суттєвий

компонент комплексу об'єктів, із наявності якого слідує існування даного явища» [321, с. 707].

Варте уваги визначення Л. Кондрашової, за яким умова – це філософська категорія, що виражає відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може, сам предмет виступає як щось обумовлене, а умова як відносно зовнішнє предмету різноманіття об'єктивного світу. На відміну від причин, що безпосередньо породжують те або інше або процес, умова складає те середовище, обстановку, в якій останні виникають, існують і розвиваються [145, с. 28].

Як філософська категорія «умова» розуміється нами як те, що виражає ставлення об'єкта до оточуючих його предметів і явищ, без яких він не може існувати; як середовище, обстановка, в якій вони виникають, існують і розвиваються.

Психолог Р. Немов трактує дане поняття в контексті психічного розвитку як сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, прискорюють чи уповільнюють його, впливаючи при цьому на процес розвитку, його динаміку і кінцевий результат [211, с. 270].

Подібної позиції дотримується російський педагог В. Полонський, який розглядає умови як сукупність природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, його поведінку та навчання, формування особистості [244, с. 36].

За визначенням В. Ширшова, під умовою розуміють обставини, від яких залежать наявність чи зміна чогось іншого, що називається в такому разі обумовленим [300].

Н. Єрошина трактує умови як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних факторів та методичних чинників, які впливають на навчальний процес, керівництво ним із застосуванням ефективних форм, методів та прийомів [108, с. 22].

Ми солідарні з О. Гурською, що умова є сукупністю причин, обставин, чинників, які впливають на розвиток, виховання і навчання людини та можуть

його прискорювати чи уповільнювати, впливаючи цим самим на кінцевий результат [88, с. 100].

Отже, резюмуючи викладене, цілком правомірно стверджувати, що в сучасній психолого-педагогічній літературі категорія «умова» розглядається як видова щодо родових понять «середовище», «обставини», «обстановка», що розширює сукупність об'єктів, необхідних для виникнення, існування, зміни педагогічної системи.

Узагальнені результати визначень поняття «умова» як різноаспектної наукової категорії подаємо у вигляді схеми (рис. 3.1).

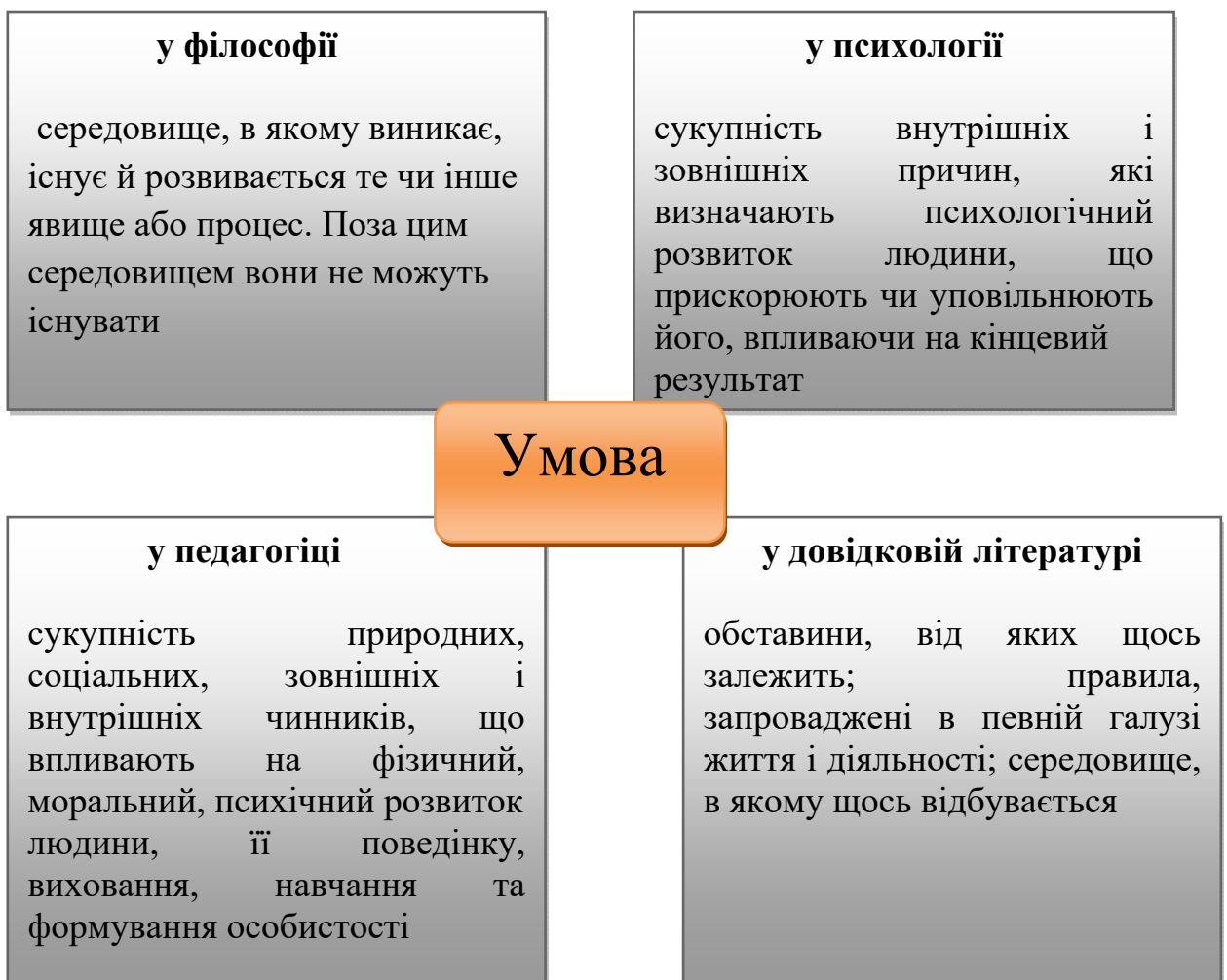


Рис. 3.1. Визначення поняття «умова» як різноаспектної наукової категорії

Як бачимо (рис.3.1) єдиної класифікації умов в розрізі педагогічної науки немає. При цьому вчені, спираючись на різні ознаки, виділяють розрізнені групи умов. Таким чином, результати комплексного аналізу дозволяють

зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а його сутність у педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями, які є суттєвими у контексті дослідження:

- ✓ умова є сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо;
- ✓ означена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
- ✓ вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку та кінцеві результати.

Відзначимо, проблема умов набуває «педагогічного» забарвлення в дослідженнях (В. Андреев, С. Диніна, М. Зверева, Н. Іпполітова, Б. Купріянов, А. Найн, Н. Яковлев та ін.), знаходячи своє відображення в численних трактуваннях терміна «педагогічні умови», а саме:

- як сукупність заходів педагогічного впливу і можливостей матеріально-просторового середовища (В. Андреев, А. Найн, Н. Яковлева);
- як комплекс заходів, зміст, методи (прийоми) й організаційні форми навчання і виховання (В. Андреев) [6];
- як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн) [205, с. 44-49];
- сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу (Н. Яковлева) [362].

Іншої позиції дотримуються дослідники (Н. Іпполітова, М. Зверева та ін), що пов'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, зокрема, як:

- компонент педагогічної системи, який відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяє реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток [124];

➤ змістовна характеристика одного з компонентів педагогічної системи, в якості якого виступають зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями (М. Зверева) [117, с. 29-32].

Заслуговує на увагу думка науковців (С. Диніна, Б. Купріянов та ін), згідно якої педагогічні умови – це планомірна робота з уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження [165].

Суттєвим у руслі дослідження нам видається твердження О. Винограда, що педагогічні умови підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам: зовнішні – організація навчально-виховного процесу; зміст навчального матеріалу; міжособистісні взаємодії; внутрішні – мотивація суб'єктів навчання; потреба у самовдосконаленні; нахили; вподобання тощо [48]. Отже, вивчення й аналіз науково-педагогічних досліджень показує, що в теорії і практиці педагогічної науки мають місце різні дефініції педагогічних умов, що логічним чином розширюють і поглиблюють розуміння поняття «педагогічні умови». Узагальнення вищевказаних наукових позицій дає змогу упорядкувати педагогічні умови за певними класифікаційними ознаками (таблиця 3.1) і розглядати їх як один із компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, що забезпечує її ефективне функціонування і розвиток.

Таблиця 3.1

Класифікація педагогічних умов

| Класифікаційні ознаки | Умови функціонування | Характеристика педагогічних умов |
|-----------------------------|----------------------|---|
| <i>За сферою впливу</i> | Зовнішні | Природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні, довкілля. |
| | Внутрішні | Навчально-матеріальні, гігієнічні, морально-психологічні, естетичні. |
| <i>За характером впливу</i> | Об'єктивні | Нормативно-правова база сфери освіти, засоби інформації та ін. |
| | Суб'єктивні | Узгодженість дій суб'єктів, ступінь особистої значущості, цільових пріоритетів та провідних задумів освіти для студентів. |

| | | |
|-------------------------------------|---------------------------|--|
| <i>За специфікою об'єкта впливу</i> | Загальні | Соціальні, економічні, культурні, національні та ін. |
| | Специфічні | Особливості соціально-демографічного складу студентів; місцезнаходження навчального закладу; матеріальні можливості освітнього закладу, засоби навчально-виховного процесу; виховні можливості навколишнього середовища. |
| <i>За педагогічною специфікою</i> | Організаційно-педагогічні | Сукупність цілеспрямовано сконструйованих можливостей змісту, форм, методів, засобів, технологій, що лежать в основі управління функціонуванням та розвитком процесуального аспекту педагогічної системи. |
| | Психолого-педагогічні | Засоби впливу на розвиток особистісного аспекту педагогічної системи можливостями освітнього і матеріально-просторового цілеспрямованого взаємопов'язаного та взаємозумовленого середовища. |
| | Дидактичні | Елементи змісту, організаційних форм, методів навчання, цілеспрямовано сконструйовані та відібрані для досягнення дидактичних цілей. |

Окремо, зокрема М. Рутковська, виділяє *дидактичні умови*, називаючи їх обставинами, передумовами, в яких, по-перше, враховані наявні умови навчання, по-друге, передбачені способи перетворення цих умов в напрямку цілей навчання, по-третє, визначеним способом відібрані, побудовані та використані елементи змісту, методи (прийоми) й організаційні форми навчання. На думку О. Гурської [88] дидактичні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання та навчальної діяльності для досягнення основних дидактичних цілей. Нам імпонує позиція науковця [88, с. 102], що дидактичні умови є обставинами, які сприяють успішному функціонуванню дидактичної системи. У свою чергу дидактична система – це сукупність взаємопов'язаних елементів, якими є цілі, зміст, методи, засоби і організаційні форми навчання [184, с. 124]. Вона є

посередником суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що виконує функцію перенесення дії від викладача до студента. Оскільки педагогічна система як і будь-яка система діє, функціонує в певному середовищі, то умова – це компонент, складова цього середовища. Вочевидь, дидактичні умови є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей.

На думку М. Глебової, М. Зверєвої, Н. Страхової дидактичні умови є компонентом педагогічної системи, в якості якої виступає зміст, організаційні форми і засоби навчання та характер взаємостосунків між викладачем і студентами [72; 117; 124]. Під дидактичними умовами О. Малихін розуміє визначену комплексну сукупність потенційно містких дидактичних ресурсів і вихідних положень, створення й реалізація яких буде сприяти вдосконаленню процесу навчання з урахуванням постійно змінюваних вимог до якості отриманих знань, умінь, навичок, що у своїй структурно-функціональній єдності забезпечують формування необхідних компетенцій і компетентностей [185].

Отже, під дидактичними умовами ми розуміємо обставини, науково обґрунтовані дії, які сприятимуть успішному розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов. Вважаємо, що таке визначення відповідає продуктивному компонуванню елементів системи (досліджуваного феномена), організації ефективної розумової діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови через оптимальний вибір та реалізацію змісту, форм, методів, засобів педагогічної взаємодії у процесі навчання, що забезпечує успішне вирішення освітніх завдань.

Виявлення умов, що забезпечують функціонування і розвиток цілісного педагогічного процесу, є одним із найважливіших завдань педагогічних досліджень, а успішне їх дотримання сприяє покращенню ефективності досліджуваного процесу та реалізації поставлених цілей. Відтак, вважаємо за необхідне розглянути деякі дисертаційні дослідження, де подано різні

інтерпретації змістового трактування ключового поняття. На наш погляд, це поглибить обґрунтованість визначення дидактичних умов у контексті дослідження.

Так, С. Пескун виокремлює такі дидактичні умови [233]:

– врахування психолого-педагогічних досліджень, що базуються на провідних концепціях творчого розвитку школярів (Л. Виготський, О. Дусавицький, Д. Дьюї, Л. Занков, Г. Костюк, О. Леонтьєв, В. Паламарчук, Ж. Піаже, О. Савченко, З. Фрейд), розвивальні технології (І. Волков, І. Іванов, Г. Селевко, І. Якиманська);

– технологічна компетентність учителя – система його креативно-технологічних знань і умінь педагогічної діяльності. Формування технологічної компетентності спеціаліста здійснюється у процесі засвоєння змістового, діяльнісного й особистісно орієнтованого компонентів діяльності;

– творчість учителя, що передбачає: ефективне застосування педагогічного досвіду в нових умовах, удосконалення, раціоналізацію, модернізацію відомого згідно з новими завданнями, засвоєння наукових розробок, їх творче застосування; гнучкість при виконанні запланованого в неочікуваних ситуаціях; вдале імпровізування як на основі точного знання й компетентного розрахунку, так і інтуїтивно; вміння обґрунтовувати як раніше підготовлені, так й інтуїтивні рішення; вміння бачити близьку, середню і далекую перспективу в роботі; розмаїття варіантів розвитку ідеї, реалізації її в конкретних умовах, вміння трансформувати рекомендації методичних посібників;

– структура діяльності вчителя, що включає організаційно-прогностичну, конструктивно-проектувальну, організаційну, аналітично-оціночну, дослідницько-творчу складові;

– мотиви навчання учнів – комплекс педагогічних стимулюючих факторів, що забезпечують успішний старт творчої роботи учнів і включають доброзичливе й чітке роз'яснення мети, завдань, значення самостійного розв'язання певної проблеми, надання права самим учням спинитись на

певному рівні її виконання (креативному, евристичному, пошуковому), формі діяльності, визначенні орієнтовного часу і способах діяльності, коли вона є поглибленим пошуком справді значущого для учнів знання;

– мисленнєві операції при формуванні в свідомості учнів природничонаукової картини світу, котрі передбачають глибоке осмислення, усвідомлення, розуміння сутності світу природи – середовища існування людини, яка в свою чергу зацікавлена у збереженні цілісності, чистоти, гармонії у природі. Природничонаукова картина світу – це інтегральний образ природи, створений шляхом синтезу природничонаукових знань на основі системи фундаментальних закономірностей природи;

– уміння застосовувати здобуті знання в нових умовах, які передбачають розвиток психологічних механізмів використання освоєних способів дій, насамперед таких узагальнених прийомів розумової діяльності, як абстрагування, порівняння, узагальнювання, аналіз, синтез і перенос, які проявляються в різних видах діяльності. До нових умов належить подальша навчальна практична творча діяльність.

В якості дидактичних умов розвитку продуктивного мислення учнів в процесі навчання М. Глібова вважає доцільним виділити такі:

- своєчасна діагностика інтелектуальних і творчих здібностей учнів;
- зміст освіти, який адекватно відбиває систему знань про світ, природу і сутність особистості, повноту й системність видів діяльності, необхідних для розвитку її здібностей;
- орієнтація пізнавальної діяльності учнів у напрямку оволодіння методами і законами наукового пізнання;
- спільна творча діяльність учителя й учня, що реалізується в активних формах навчання: діалог, полілог, дискусія;
- застосування вчителем власних розумових прийомів, що враховують індивідуальні особистісні якості і стиль розумової діяльності учнів;
- психологічне забезпечення педагогічного процесу;
- спонукально-інтенсифікуюча діяльність учителя [72].

При визначенні дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов ми виходили з того, що їх сутність має створювати таку цілісну структуру, яка б, урахувуючи динаміку досліджуваного процесу, корельована з компонентами, критеріями і показниками його вияву, функціонуючи в оптимальному режимі. Відтак, нами виокремлено такі дидактичні умови:

✓ формування мотивації молодших школярів до навчання та прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху;

✓ розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування;

✓ організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови.

Перша умова – формування мотивації молодших школярів до навчання та прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху – передбачає розвиток інтересу учнів початкових класів до вивчення не тільки загальних дисциплін, але і до процесу здобуття знань із іноземної мови, вияв вольових зусиль у процесі оволодіння знаннями; мотивацію уникнення невдачі; формування особистісних якостей і вмінь, потреби саморозвитку. Розвиток пізнавальної мотивації забезпечує подолання учнями труднощів у навчальній роботі, стимулює їхню пізнавальну активність та ініціативність. При цьому ми виходимо з того, що у навчанні важлива позитивна спрямованість учня на творчість (потреба у самовираженні, самореалізації, спрямованість та стійкий інтерес до рефлексивної творчої діяльності); мотивації на розвиток креативного мислення. Найважливіше значення має емоційно забарвлений інтерес до вивченні іноземної мови, оскільки цей мотив пов'язаний із кінцевими цілями навчання. Сформованість мотиву набуття знань та прагнення учня до творчого прояву себе є невід'ємною

складовою ефективності навчальної діяльності. Важливо також, щоб домінувала внутрішня мотивація, безпосередньо пов'язана зі змістом цієї діяльності, щоб учень знаходив у ній задоволення найбільш глибоких пізнавальних потреб, інтересів і схильностей, потреби в особистісному саморозвитку.

Аналіз процесу формування креативного мислення учнів початкової школи під час вивчення іноземної мови свідчить про важливість мотиваційної складової, адже саме це є запорукою успішного навчання. «Щоб сформувати зацікавлене ставлення учнів до пізнання, – зазначає О. Савченко, – треба спиратися не лише на почуття обов'язку, волі, які в цьому віці є слабкими регуляторами поведінки, а й на природну допитливість, емоційність, інтелектуальні почуття дитини, її самооцінку, роль у колективі тощо» [277, с. 9].

Чи не найбільше про виховання почуттів у процесі засвоєння знань писав свого часу В. Сухомлинський, стверджуючи, що навчання повинно стати для учня джерелом інтересу і духовного збагачення: «Спостерігаючи протягом багатьох років розумову працю учнів початкових класів, я переконався, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше. Думка учня початкових класів невід'ємна від почуттів і переживань. Емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення» [306, с. 45-46].

Ми солідарні з думкою О. Савченко: «Не будемо повторювати як заклинання, що «початкова школа» має бути «школою радості». Не з'явиться така школа під впливом миттєвих емоцій дітей, час від часу проведеної гри або цікавої розповіді вчителя. Від емоційної захопленості молодшого школяра навчанням до усталеної потреби вчитися довгий шлях, на якому сприятливі зовнішні умови дають лише імпульс для яскравих емоцій і почуттів» [277, с. 9]. При цьому до зовнішніх умов належать: емоційна підготовка учнів, емоційна насиченість навчального матеріалу й обраних методів, незвичність способу

постановки завдання, чіткість, динамічність переходу від однієї діяльності до іншої, вчасний перехід від пояснення до практичних дій учнів. Внутрішніми умовами емоційного збагачення процесу засвоєння учнями знань, умінь і навичок, на наш погляд, є ті процеси, що відбуваються під впливом власної активності дітей, емоційності, прагнення до успіху, попереднього досвіду, вміння учнів долати труднощі у навчальній роботі, емоційно забарвлений інтерес до вивчення іноземної мови.

Наші узагальнення базуються на твердженні психологів (О. Запорожець, Я. Неверович та ін.), які наголошують, що у людини спостерігається виникнення нових емоційних переживань саме в процесі діяльності. У подальшому, на основі зовнішньої практичної діяльності, починає складатися внутрішня діяльність – емоційна уява, яка являє собою сплав афективних та когнітивних процесів, єдність інтелекту й афекту, характерну для вищих почуттів (за Л. Виготським) [356].

Сучасна наука трактує емоції як «психічні стани і процеси, в яких реалізуються ситуативні переживання» і через які виявляється «ставлення індивіда до певних об'єктів, сфер діяльності, до інших людей, до самого себе» [261, с. 52].

Зауважимо, емоції, залежно від стану задоволення потреби, поділяються на позитивні, негативні та нейтральні. *Позитивні емоції* виникають при задоволенні потреб, бажань, успішному досягненні мети діяльності. У навчальній діяльності вони проявляються при задоволенні мотивації навчання, мотивації досягнення у вигляді радісного відгуку, підвищеного настрою, гарного самопочуття. Позитивні емоції виникають у ситуаціях, що «обіцяють» успіх, досягнення мети, задоволення потреби. Звичайно не завжди сама ситуація породжує таку емоцію. Позитивною емоційна реакція буде і в тому випадку, якщо людина знає, як діяти, яким шляхом в даній ситуації досягти бажаного. Позитивні емоції, таким чином, є сигналом власної поведінкової компетентності. Якщо ж успіх досягається за рахунок вдалої знахідки, нового підходу, то позитивна емоція сприяє їх закріпленню і заохоченню.

Негативні емоції виникають у ситуації фрустрації, тобто при появі перешкод на шляху до мети. У повсякденному житті ці перешкоди часто бувають уявними і перебільшеними. Ще Епіктет зауважив, що людей частіше страшать не самі справи, а думки про ці справи. Негативні емоції пов'язані також із некомпетентністю, втратами, боязню відповідальності, а також егоцентризмом, що породжує нездійсненні очікування. Негативні емоції дозволяють побачити проблеми і напрямки особистісного зростання. Ці емоції блокують неефективні стратегії поведінки. Вони стимулюють розвиток людини, тільки якщо він приймає їх, а не прагнути їх придушувати. Негативні емоції, крім того, активують механізми психологічного захисту, завдяки яким людина не помічає багато чого, що могло б остаточно «отруїти» його життя [263].

У *нейтральних емоціях* немає безпосереднього зв'язку між ступенем задоволення потреби та реакцією психіки: інтерес, здивування. Вчені (Т. Герлянд [69], П. Лузан [176], Л. Нестерова [212], О. Слатвінська [291], М. Шимановський [349]) встановили, що емоційний компонент чинить суттєвий вплив на характер розумової діяльності людини. На тлі позитивних емоцій втома виникає та зростає більш повільно.

Саме емоції особистості визначають її ставлення до навчального процесу, до предмету, потреби в знаннях та наявність інтересу до процесу засвоєння знань. Таким чином, можна стверджувати, що роль емоцій та почуттів у формуванні в молодших школярів бажання і вміння, потреби і здатності вчитися незаперечна.

За даними психолого-педагогічних досліджень, досягнень науковців і практиків різних поколінь (Ш. Амонашвілі [4], І. Бех [23], П. Блонський [29], Н. Коломінський [144], Я. Коменський [146], А. Леонтьєв [170], О. Митник [196], О. Савченко [276], В. Сухомлинський [305], К. Ушинський [320]) без емоцій, позитивних почуттів, мотивації учіння сформувати креативне мислення молодших школярів неможливо.

Невід'ємною складовою мотивації є пізнавальний інтерес. Слово «інтерес» багатозначне. Можна цікавитись чим-небудь і бути зацікавленим у чому-небудь. Ці речі різні, хоча й, безсумнівно, пов'язані між собою. У психологічному словнику поняття «інтерес» визначається як мотив або мотиваційний стан, який спонукає до пізнавальної діяльності. За визначенням К. Платонова, інтерес – одна із форм спрямованості особистості; забарвлене позитивною емоцією зосередження уваги на певному феномені, що викликає інтерес [240]. Н. Морозова визначає інтерес як «емоційно-пізнавальне ставлення (виникає з емоційно-пізнавального переживання) до предмета або до безпосередньо мотивованої діяльності, ставлення, яке переходить за сприятливих умов у емоційно-пізнавальну спрямованість особистості» [199, с. 11]. Отже, інтерес – виявлення пізнавальної потреби.

Пізнавальний інтерес як мотив навчальної діяльності вивчали Л. Божович [32], Б. Додонов [96], Л. Славіна [290]. Багато в чому вони спиралися на праці С. Рубінштейна, який називав пізнавальний інтерес найціннішим мотивом навчання, який знаходить «будівельний матеріал» із зовнішнього світу. За цими авторами розвиток пізнавальної активності неможливий без розвитку пізнавального інтересу.

Пізнавальний інтерес підвищує ефективність засвоєння знань, умінь та навичок, надає пізнавальній діяльності цілеспрямованого характеру. Засвоювані з інтересом знання підвищують життєвий тонус, мають більшу міцність, поглибленість, спонукають учнів до самостійності та творчого підходу до навчання.

Низка вчених [32] пізнавальним інтересом вважають потребу, що стала властивістю особистості людини і спонукає її до такої діяльності, яка задовольняє потребу в об'єктивних досягненнях і приносить їй бажане емоційне насичення.

Н. Бібік, аналізуючи сутність поняття «пізнавальний інтерес», визначає його в різноманітних модифікаціях: як засіб навчання, мотив навчальної діяльності, стійку якість особистості. «Пізнавальний інтерес, – зазначає

науковець, – відбиває найбільш значущі сторони внутрішнього розвитку особистості і характеризується об'єктивними умовами виникнення і розвитку» [24, с. 199].

Підтримуючи думку таких дослідників, як Н. Бібик [24], Л. Божович [32], О. Дусавицький [102], О. Леонтьєв [170], М. Матюхіна [190], О. Савченко [276] визнаємо існування пізнавального інтересу як найсильнішого і найефективнішого мотиву учіння. Взаємозв'язок мотивації та пізнавального інтересу – «явище складне, і, передусім, у структурі мотивації він може відігравати провідну роль, а може бути підпорядкованим іншим мотивам» [24, с. 27].

В. Манько, розглядаючи пізнавальний інтерес як одну з форм пізнавальної спрямованості особистості, запропонував таке його визначення: пізнавальний інтерес – це форма пізнавальної спрямованості особистості, що проявляється в зосередженні уваги та активізації інтелектуальних психічних процесів як на самому процесі, так і на об'єкті пізнання, супроводжується позитивними емоціями й визначає смислоутворюючу мотивацію особистості [187].

Пізнавальний інтерес викликає суттєві зміни в способах розумової діяльності, оскільки підвищує інтенсивність розумової праці, мобілізує увагу, знімає втому – все це приводить до покращення якості засвоєваних знань, до їх розширення та поглиблення. Т. Шамова відзначає роль стійкого інтересу в підтриманні й подальшому розвитку пізнавальної активності, в спонуканні до діяльності навіть у тих випадках, коли умови для цього несприятливі [343].

Своєрідність пізнавального інтересу, вважають науковці (Т. Герлянд, П. Лузан, В. Манько, Л. Нестерова, О. Слатвінська, М. Шимановський) [207, с. 112-113], полягає, насамперед, у спрямованості учня «заглиблюватись» у суть процесів, явищ пізнання, а не залишатися на їх поверхні, зовнішніх ознаках тощо. Пізнавальний інтерес є важливим елементом навчання, що лежить в основі позитивного ставлення учнів до знань і спонукає вчитися з бажанням,

супроводжується радісними переживаннями, постійним прагненням зануритися у вивчення однієї або декількох навчальних дисциплін.

Т. Пушкарьова розглядає пізнавальний інтерес як найбільш домінуючий серед інших мотивів діяльності шестирічних учнів, що суттєво змінює силу діяльності, впливає на характер дитини, розвивається раніше від інших мотивів, взаємодіючи з ними [267, с. 84].

Крім того, дослідниця зазначає, що пізнавальні інтереси першокласників мають також і негативні характеристики, які перешкоджають процесу учіння, оскільки можуть бути:

- нестійкими, тобто ситуативними (швидко задовольняються і можуть згасати без підтримки вчителя);
- малоусвідомленими (учні, зазвичай, не можуть визначити, що їм подобається у тому чи іншому предметі);
- недостатньо дієвими (самостійно не можуть довго підтримувати навчальну діяльність);
- недостатньо узагальненими (об'єднують ті чи інші предмети за зовнішніми ознаками);
- орієнтованими на результат навчання, а не на способи навчальної діяльності [267, с. 85].

Лише наприкінці молодшого шкільного віку з'являється інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей, а потім – і до способів здобуття знань. Більшість учених (Я. Кодлюк, С. Коробко, О. Проскура, О. Савченко, З. Шабаліна та інші) наполягають на сформованості у молодших школярів таких мотивів, що спонукають до навчальної діяльності й надають їй визначеної сутності, зокрема, за допомогою формування навчальних інтересів на основі найпростіших – через полегшення механічних видів роботи, використання наочності, ігрових моментів. Наприклад, для формування мотивації щодо навчання іноземної мови дітям можна організувати листування, обмін листівками, фотографіями з однолітками із англомовних країн. Увести дитину у світ культури іншої країни, мову якої вивчають, – дуже важливе

завдання вчителя. І найголовніше, у процесі навчання іноземної мови слід пам'ятати, що, дитина, приходячи на такі уроки, має почуватися, немов вона потрапила в іншу країну. Особливу увагу потрібно звертати на оформлення кабінету іноземної мови. Окрім звичайної наочності, тут має бути символіка та прапор країни, фотографії визначних місць, портрети відомих англійських письменників. Тобто, усі характерні реалії, атрибути країн, мову яких вивчають діти, повинні бути присутні, що, поза сумнівом, стимулюватиме інтерес до іншомовної культури та традицій, і тим самим – до іноземної мови. Діти молодшого шкільного віку ще не готові сприймати правила, пояснення, абстрактні розмови про закони мови. Крім цього, відомо, що дитина не може довго концентрувати свою увагу. Тому завдання вчителя – спробувати зробити уроки цікавими і динамічними. Тоді мотивація дитини зросте.

На рівень активності учнів позитивно впливає і емоційність освітнього процесу та створення доброзичливої атмосфери в процесі навчання. Вивчення англійської мови за допомогою пісень, віршів, римівок, широке використання вербальних та невербальних опор веде не тільки до підтримки початкової мотивації, але й до розвитку емоційно забарвленого інтересу до вивчення іноземної мови молодшими школярами.

Друга умова – розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування – через виконання завдань творчого характеру, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розкриття творчого потенціалу та творчих здібностей учнів, інтеграцію навчальних предметів із іноземною мовою та диференціацію навчання відповідно до запитів, нахилів та здібностей учнів, посилення спілкування учнів і вчителя та учнів між собою, збільшення питомої ваги самостійної навчальної діяльності дослідницького характеру, розкриття творчого потенціалу учнів і викладачів з урахуванням їхніх позицій та вподобань, специфіки перебігу навчального процесу початкової школи.

Молодші школярі, повторюючи вивчений матеріал, закріплюють тим самим знання основних понять із різних видів пізнавальної діяльності,

індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування та творчого мислення та роблять їх дієвими (формується вміння оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових, а нові – для вдосконалення дійсності). Результати такої діяльності приносять учню задоволення, стимулюють бажання працювати, набувати нових знань. При цьому важливо сформувати знання учнів про творчість, творчу пізнавальну діяльність засобами іноземної мови, навчити оригінальним прийомам, методам, формам, способам виконання вправ, розв'язування завдань та, основне, таким чином сформувати вміння розвитку в учнів потреби постійно розширювати та поглиблювати свої знання.

Дослідники Дж. Брунер та У. Ріверс констатують, що учень є не лише об'єктом діяльності вчителя, а, передусім, активним учасником навчального процесу [158].

Кожен учень, як слушно відзначає І. Сverdлова, має усвідомити свій індивідуальний шлях вивчення іноземної мови, що водночас стимулюватиме його до прояву особистої активності та розвитку креативного мислення, а вчителя – до творчої реалізації для якісного досягнення запланованих результатів. Науковець вважає, що без усвідомлення викладачем фундаментальних теоретичних передумов сучасної концепції навчання, зазначений процес часто зводиться до використання ними невпорядкованої маси стратегій, технологій та інструкції, що, так само, гальмує опанування учнями іноземної мови [280, с. 82]. А, відтак, потребує відповідної організації освітнього процесу в початковій школі.

Третя умова – організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови – реалізується через формування у молодших школярів уміння гнучко мислити, творчо уявляти (спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації вирішення за допомогою комбінації відомих ідей, навичок, способів творчої пізнавальної

діяльності; здатності оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі їх виконання.

У психології «середовище» розуміють як сукупність умов, що оточують людину і взаємодіють з нею як з організмом та особистістю. Розрізняють середовище внутрішнє і зовнішнє. У взаємодії середовища та особистості зміни останньої можуть відставати від змін середовища, що створює протиріччя, врахування яких суттєве для виховання й перевиховання особистості [240, с. 141].

У вітчизняній педагогіці і психології термін «середовище» з'явився в 1920-ті роки, коли досить часто вживалися поняття «педагогіка середовища» (С. Шацький [345]), «суспільне середовище дитини» (П. Блонський [28]), «довкілля» (А. Макаренко[180]). У низці досліджень послідовно і докладно доводилося, що об'єктом впливу педагога повинна бути не дитина, не її риси (якості) і навіть не її поведінка, а умови, в яких вона існує: зовнішні умови – середовище, оточення, міжособистісні відносини, діяльність. А також внутрішні – емоційний стан дитини, її ставлення до самої себе, життєвий досвід, установки [141, с. 94].

Категорія «освітнє середовище» Н. Гонтаровська визначає як елемент соціуму, відкриту педагогічну систему, яка є цілеспрямовано організованою, керованою, багатофункціональною, у межах якої учень усвідомлює себе як соціально розвинену цілісність [73].

І. Карабаєва описує освітнє середовище як: сукупність соціально-психологічної, педагогічної, інформаційної, технічної та інших підсистем, які забезпечують досягнення мети освітнього процесу; сукупність матеріальних, духовних і суспільних умов його здійснення [132].

О. Нечаєва освітнє середовище ототожнює зі спеціально змодельованим місцем і умовами, які забезпечують різноманітні шляхи оптимального розвитку й дорослішання особистості [213].

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив, що освітнє середовище – це сукупність соціокультурних духовних та матеріальних умов і впливів, які

забезпечують досягнення поставленої мети освітнього процесу та задоволення освітніх потреб його учасників.

Проаналізуємо поняття «розвивальне середовище». Такі науковці, як Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, О. Леонт'єв розуміють розвивальне середовище як певним чином організований освітній простір, де здійснюється розвивальне навчання [153, с. 316].

М. Сідун стверджує, що розвивальне середовище виникає на засадах ситуативності і ґрунтується на взаємодії між усіма учасниками навчальної-виховного процесу [287].

У контексті проектування педагогічної реальності поняття «розвивальне середовище» і «освітнє середовище» є взаємозумовленими й утворюють конструкцію «освітньо-розвивальне середовище». Як відносно новий термін «освітньо-розвивальне середовище» не є достатньо обґрунтованим та висвітленим. Низка авторів (І. Карабаєва, К. Крутій, О. Савченко) визначають освітньо-розвивальне середовище як сукупність певних умов, впливів, об'єднання суб'єктів освіти, які забезпечують розвиток, навчання, виховання особистості, її самоусвідомлення. Розвивальне освітнє середовище як сферу особистісного зростання, життєдіяльності людини, взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного накопичення знань, де здійснюється цілеспрямований розвиток особистості визначають О. Писарчук [237], К. Шевченко [348], В. Шулдик [353].

У контексті дослідження під освітньо-розвивальним середовищем ми розуміємо систему впливів, які сприяють активному розвитку креативного мислення молодших школярів, навчання, виховання особистості дитини, її здатності до активної, творчої, самостійної діяльності у процесі навчання іноземних мов.

Необхідною передумовою формування освітньо-розвивального середовища в початковій школі під час вивчення іноземних мов є підбір оптимальних методів та засобів освітнього процесу. З метою формування освітньо-розвивального середовища у процесі навчання іноземної мови нами

використовується система вправ, що реалізується у процесі інтерактивної взаємодії, позаяк таке навчання спрямовано на підвищення пізнавальної активності учнів, посилення діяльнісного підходу в навчанні і реалізацію спільної діяльності, націленої на кооперативну обробку навчальної інформації з виробленням нових знань особисто кожним учнем в оптимальному тільки для нього режимі.

Однак задля формування успішного освітньо-розвивального середовища потрібно дотримуватися певних правил, а саме:

1. Уникайте несхвальних оцінок її творчих ідей.
2. Будьте терплячі до дивних ідей, поважайте допитливість, запитання й ідеї дитини. Намагайтесь відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються абсурдними.
3. Давайте дитині можливість побути одному і дозволяйте, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати творчість.
4. Допмагайте дитині вчитися будувати її систему цінностей, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями. Таким чином, її саму будуть цінувати інші.
5. Допмагайте дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любові, поваги до себе і оточуючих).
6. Виявляйте симпатію до її перших незграбних спроб виражати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим.
7. Знаходьте слова підтримки для нових творчих починань дитини, уникайте критикувати перші спроби – якими б невдалими вони не були. Ставтеся до них з теплом: дитина прагне творити не лише для себе, але й для тих, кого любить та поважає.
8. Підтримуйте необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині уникнути суспільного несхвалення.

Важливим у розвитку креативного мислення учнів початкової школи відіграє творча навчально-ігрова діяльність. Саме вона активізує творчі

механізми активності дитини і тому виступає найважливішим засобом розвитку креативного розвитку учнів.

В Українському педагогічному словнику «ігрова діяльність» з'ясовується як «різновид активної діяльності дітей, у процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми» [75, с. 139].

Усі компоненти ігрової діяльності знаходяться у взаємозв'язку та взаємозалежності. Їх внутрішнє наповнення зумовлює різновиди ігор. Результатом гри є отримані від її процесу почуття й особистісні зміни – розвиток уваги, мовлення, пам'яті, самосвідомості, моральних якостей тощо.

Під час гри в учнів формується звичка зосереджуватися, самотійно думати, розвивати увагу, мислення. Захопившись грою, учні не помічають, що, навчаються, а до активної діяльності залучаються навіть найпасивніші учні.

У грі формується дитина як особистість. Гра, для учня початкової школи, стає напруженою працею і через зусилля, необхідність швидко знаходити правильне рішення веде до задоволення. Саме в іграх розпочинається невимушене спілкування дитини з колективом класу, взаєморозуміння між учителем і учнем. У процесі гри в дітей виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самотійно, розвивається увага, пам'ять, прагнення до знань [303].

Ігри як домінуючу освітньо-розвивальну середовищу вияву творчих здібностей учнів початкової школи важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи і урізноманітнюючи їх у відповідності до нагромадження в учнів знань, вироблення вмінь і навичок, засвоєння правил гри, розвитку пам'яті, виховання кмітливості, самостійності, наполегливості тощо.

Узагальнення наукових позицій дало змогу дійти висновку, що у нашому дослідженні дидактичні умови – це обставини, обґрунтовані дії, які сприятимуть успішному розвитку креативного мислення молодших школярів

під час вивчення іноземних мов. Варто підкреслити, що розвиток креативного мислення учнів забезпечується спеціальним чином підібраними дидактичними умовами, кожна з яких є суттєвим компонентом педагогічного процесу, безпосередньо пов'язаним із досліджуваним явищем і потрібним для його функціонування; сприяє раціоналізації процесу навчання, взаємореалізації і взаєморозвитку вчителя і учня; визначає загальнодидактичні шляхи вдосконалення навчання в сучасній школі. Таким чином, успішність розвитку креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови, на нашу думку, забезпечується дотриманням таких дидактичних умов: формування мотивації школярів до навчання та прагнення до успіху, розширення та поглиблення теоретичної бази знань з іноземної мови і надання результатам навчання практичної значущості, забезпечення освітньо-розвивального середовища вияву творчих умінь, способів креативної пізнавальної діяльності, самовираження учнів молодших класів у творчій діяльності, активація використання знань, отриманих при вивченні іноземної мови.

Відповідно дослідницького задуму метою подальшої роботи на формульованому етапі є конкретизація змісту і методики реалізації виокремлених дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови. Звертаємо увагу на те, що провідним інструментарієм визначених дидактичних умов і водночас підґрунтям методики їх комплексної реалізації згідно дослідницького задуму визначено систему ігор-вправ креативного спрямування.

3.2. Зміст і методика реалізації дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов

Навчати творчості так, як навчають стандартних дій та операцій, неможливо. Щоб дитина спроможна була креативно мислити потрібно розробити методику (особливі підходи, різні форми і методи, вправи), застосування якої сприяло би формуванню творчих здібностей, передусім, систематичності і послідовності мислення, уяви (фантазії), пам'яті, креативності, готовності до ризику та відповідальності за прийняте рішення [18, с. 10], що є пріоритетним у розвитку креативного мислення молодших школярів.

Саме тому методика реалізації виокремлених нами дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов за авторським задумом базується на комплексі вправ та ігор, що корелюють із визначеними компонентами сформованості досліджуваного процесу (ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний) (див. п. 2.1). При цьому необхідно підкреслити:

- кожна з розроблених нами вправ має психологічно закріпити звичку та вміння креативно мислити в тих чи інших ситуаціях, набувати досвіду такого мислення на конкретному навчальному або виховному матеріалі. Отже, головною психолого-педагогічною засадою формування креативного мислення є досвід, який органічно пов'язаний із традиційним навчальним процесом.

- описані нами вправи є основою для творчого розвитку учнів відповідно до конкретних умов, особливостей учнів та змісту навчального матеріалу;

- велике насичення уроку спеціальними вправами, прийомами не сприяє формуванню потрібних умінь та навичок, адже вони при неправильному використанні можуть знизити активність класу. Тому вправи для формування креативного мислення слід вводити дозовано та протягом тривалого періоду часу.

Для реалізації першої дидактичної умови – формування мотивації молодших школярів до навчання та прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху – передусім, ми виходили з того, що будь-яка навчальна, ігрова, трудова діяльність учня на уроці може бути результативною лише за умови її реалізації на підставі його потреб та намірів. Важливим є створення мотиву діяльності учня.

При доборі завдань ми керувалися тим, що бажання вивчати іноземну мову потрібно постійно мотивувати різними цікавинками, оскільки англійська мова містить багато приводів дивуватись: наприклад, в ній немає м'якого знаку, «я» завжди пишеться з великої літери, є міжзубні звуки, які відсутні в українській мові, є літери, що не читаються, але пишуться і часто зустрічаються в скоромовках, віршах-драматизаціях, наприклад таких, як «Кіт і миша», «Розмова з вівцею». До того ж пісні «Алюетта» (тренування частин тіла), «Братик Джеймс» (тренування теперішнього тривалого часу), «Старий Макдональд» (тварини), вірші зі збірника Матінки Гуски. У контексті дослідження цінність названих творів посилюється тим, що вони є аутентичними, а відтак, забезпечують інтерес учнів (мотивують) до вивчення англійської мови, водночас знижуючи тривожність школярів.

На нашу думку, використання автентичних текстів та матеріалів забезпечує об'єктивність інформації та створює умови для розуміння дитиною спільних та відмінних рис національної культури і культури країни, мова якої вивчається. При цьому учні сприймають ляльок, казкових персонажів як «носіїв мови», з якими процес спілкування вчителя й учнів відбувається іноземною мовою.

Значний вплив на школярів у процесі навчання мають такі види діяльності, які передбачають виготовлення ними предметів, іграшок, малюнків, ігор тощо. При цьому коментар вчителя щодо дій та алгоритмів діяльності учнів має відбуватися іноземною мовою та підкріплюватися показом, жестами, мімікою. До того ж учні мають можливість використовувати зроблені речі у подальшому спілкуванні: малюнки можуть стати ілюстраціями до прочитаного

чи прослуханого тексту під час усного його відтворенні; приладдя (карти, таблиці, колажі тощо) можна використати під час організації ігрової діяльності; ляльки, елементи одягу, предмети тощо можуть бути використані під час драматизації та інсценуваннях.

Безпосередній помічник, який мотивує молодших школярів вивчати іноземну мову і говорити на ній є, передусім, навчальний кабінет. Увійшовши до кабінету, дитина повинна відчувати себе у світі іноземних мов і культур. Все в нім повинно здаватися незвичайним – від базових наочних засобів до самих дрібниць, він повинен відрізнитися від усіх інших кабінетів школи. Стіни кабінету можна пофарбувати незвичайним чином, наприклад в такі кольори, які символізують країни мови, що вивчається. На стінах повішені карти, схеми, таблички з граматичними правилами, фотографії з головними пам'ятками країни, портрети видатних людей, наприклад, сімейне дерево династії королів Великобританії. На партах можна розмістити настільні прапорці – копії державних прапорів країн мови, що вивчається. Також кожен клас, що вивчає іноземну мову може оформити свій куточок, в якому знаходитиметься інформація про учнів на мові, що вивчається [274].

Розглянемо вправи, які забезпечують розвиток кожного з визначених компонентів креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземної мови. Цілком зрозуміло, що віднесення їх до формування того чи іншого компонента є умовним, позаяк кожна з вправ має багатофункціональний характер, тобто може сприяти розвитку того чи іншого компонента. Проте для забезпечення цілеспрямованості розвитку креативного мислення та з урахуванням сутності психологічного впливу кожної вправи на означений процес ми віднесли її до тієї групи, яка найбільшим чином забезпечує формування певного компонента.

Так, комплекс ігор-вправ, що корелює з *ціле-мотиваційним* компонентом розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземної мови і водночас на *реалізацію першої дидактичної умови* розглядається нами як система завдань, спрямованих на розвиток мотивації,

логічного мислення і творчих здібностей учнів, що мотивує молодших школярів до навчання, прагнення до успіху; стимулює позитивну спрямованість особистості учня на творчість під час вивчення іноземної мови; прагнення учня до творчого прояву себе та виявлення інтересу до оригінального й нестандартного. Творчі завдання не вимагають спеціальних знань, а тільки роздуму, кмітливості, ухвалення самостійних рішень. Проілюструємо окреслені позиції конкретними прикладами ігор-вправ.

Game “Zoologic mosaic” («Зоологічна мозаїка»)

Змістова цінність вправи полягає у розвитку позитивної спрямованості особистості учня на творчість (виготовляються картинки, де зображено окремо голови, тулуби, кінцівки, хвости тварин), фантазії (комбінуючи картинки, учні створюють фантастичних звірів), уяви, креативного мислення, логіки школярів із залученням попереднього досвіду. Молодшим школярам пропонуються завдання такого типу:

Make an animal that can fly and swim. (Зробіть тварину, яка може літати і плавати.) Make an animal that can jump and eat trees. (Зробіть тварину, яка може стрибати і їсти дерева.) Make an animal that can live in the ground. (Зробіть тварину, яка може жити у землі.)

Game “Take a photo” «Сфотографуй»

Для розвитку мислення учнів загалом, і креативного зокрема, позитивної спрямованості особистості учня на творчість, позитивного ставлення учнів до навчання та вивчення іноземної мови доцільно застосувати такий творчий підхід. Групі учнів з 5-6 осіб пропонується створити «сімейну фотографію». Учасники гри мають придумати і розподілити між собою сімейні ролі, а потім утілити їх у конкретні образи. Так, наприклад, одна група учнів обрала ролі старого дідуся-кавалериста, мами-професорки, дочки-фотомоделі, онука в памперсах і з пестушкою, пса – улюбленця сім'ї і тому подібне. Згідно з завданням, «фотографія» має бути любительською і спонтанною, тобто відображувати момент повсякденного життя людей, фрагмент їх взаємин, ненавмисно збережений на плівці. Для цього потрібно вигадані персонажі

помістити в певну ситуацію. Люди з "фото" мають прийняти характерні пози, зображувати потрібні жести і міміку і на декілька миттєвостей завмерти. Після цих миттєвостей «фотографія» несподівано «оживає», герої фото ніби повертаються в збережене на плівці минуле і починають робити свої незавершені справи, вести розмову і з'ясовувати стосунки. Так, у згаданих вище персонажів це був час сніданку: розсіяна мати-професорка насипала в яєчню замість солі цукор, що викликало гнів доньки-фотомоделі і невимовну радість пса, який цю яєчню тихенько вкрав зі столу і їв її на підлозі в компанії з дитиною. А старий дідусь-кавалерист, що страждає склерозом, прийняв свист чайника за сигнал до наступу і поскакав верхи на стільці, як на коні, вигукуючи хвалу Чапаєву і дратуючи усіх, окрім радісного немовляти і пса [326, с. 54].

Щоб внутрішня активність особистості проявила себе, викладачеві потрібно вселити учням віру у власні сили. Як тільки людина повірить в себе і скаже собі: «Я можу це зробити», вона звільняє в собі творче начало, яке потім дуже важко заглушити. Домогтися такого ефекту в учнів можна за певних умов. Передусім, заохочуванням їх висловлювати власну точку зору, пропозицією вирішення певного завдання, сприянням розкриттю неповторного внутрішнього світу особистості, формуванням самомотивації і позитивного мислення. Людина з позитивним мисленням свідомо контролює свої думки й емоції, вірить у досягнення успіху та залишається оптимістом у будь-якій ситуації [131, с. 29]. Позитивне мислення дає людині віру у власні сили, сприяє досягненню успіху, адаптує її до змін у сучасному мінливому світі, привчає до оптимізму, самовладання, впевненості у своїх можливостях, доброзичливості, формує позитивну Я-концепцію, високу самооцінку та високу мотивацію до навчальної діяльності [130, с. 69–70].

Наголосимо, основою запропонованої методики є спеціально розроблена система навчальних завдань, доопрацьованих та систематизованих нами відповідно до їх спрямованості на розвиток у молодших школярів мотивації до навчання, продуктивної уваги, позитивної спрямованості на творчість, прагнення учня до творчого прояву себе (Додаток 3).

Отже, узагальнимо: запропоновані нами ігри-вправи передбачають розвиток інтересу учнів початкової школи до процесу здобуття знань із іноземної мови, позаяк вони не є складними та непосильними, і що найголовніше, сприяють розвитку у молодших школярів мотивації прагнення до успіху та мотивація уникнення невдачі; мотивації школяра до успішної навчальної діяльності та вивчення іноземної мови; інтересу до оригінального, нестандартного; емоційно забарвленого інтересу до вивчення іноземної мови відповідно до показників вияву ціле-мотиваційного компонента досліджуваного феномена.

Для реалізації другої дидактичної умови – розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування – ми виходимо з того, що навчання повинно дати ґрунтовні знання, вміння накопичувати та застосовувати їх у разі необхідності.

Відтак, комплекс ігрових вправ, що корелює з *когнітивним* компонентом розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземної мови розглядається нами як система завдань, спрямованих на засвоєння знань, основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування, творчого мислення у процесі навчання іноземних мов; формування вміння оперувати, відтворювати, узагальнювати і застосовувати їх під час вивчення різних навчальних предметів для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови, розуміння сфери застосування отриманої інформації.

Важливим є сформувати в учнів потребу постійно розширювати та поглиблювати свої знання.

Для сформованості *когнітивного компонента* пропонуємо такі вправи, які сприяють розвиткові знань іноземної мови учнів початкової школи, а саме:

Game “Associations” («Асоціації»). Вибір цієї гри-вправи зумовлений її спрямованістю на активізацію («включення») уваги, пам'яті, мислення молодших школярів під час обирання того місця, де можуть мешкати

тваринки. Відповіді учнів можуть бути різними і, водночас, усі вони є правильними. У процесі виконання цієї вправи у дітей розвивається здатність до тематичного узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять іноземною мовою для розв'язання поставленого завдання; здатність об'єктивувати і застосовувати отримані при вивченні різних навчальних предметів знання і вміння для розв'язання конкретних завдань на уроках іноземної мови.

What word do you associate with? Запишіть, з яким словом (іменником) у вас асоціюється кожна назва тварин. (Робота виконується протягом 3 хв).

E.g. A bird – sky, a dolphin – sea.

A squirrel, a fox, a cow, a snake, a cat, a frog, a fish, a hedgehog.

Game “Draw” («Намалюй»)

Виконання цієї вправи сприяє розвитку основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування, творчого мислення молодших школярів.

Draw symbols to following words. (Намалюй символи до наступних слів)

Money –

Family –

Song –

Happiness –

Love –

Trip –

Звертаємо увагу на те, що запропоновані вправи загалом розвивають *дієвість знань* молодших школярів, коли вони розуміють сферу застосування отриманої інформації, здатні накопичувати і виокремлювати знання, необхідні для розв'язання конкретних завдань, свідченням чого є інтегрованість знань, вільне оперування учнями основними поняттями з різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальними способами сприймання, запам'ятовування, творчого мислення, виявлення при цьому вміння мобілізувати колишні знання для отримання нових, творчих здібностей у різних видах навчальної діяльності, здатності до тематичного узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять іноземною мовою.

*Для реалізації третьої дидактичної умови – організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови, що корелює зі сформованістю *практично-діяльнісного компонента* креативного мислення молодших школярів пропонуємо такі вправи-ігри, які дають змогу продемонструвати та розвинути вміння молодших школярів практичного застосування знань, тобто показати знання у дії. Подані нижче ігрові вправи сприяють розвитку у молодших школярів уміння застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань.*

За твердженням Йоганна Гете [361], нас створює і формує те, що ми любимо, тому потрібно створити таке середовище, де б молодші школярі із задоволенням вивчали іноземну мову, не боячись висловлювати свої думки, якими вони не були б.

Звертаємо також увагу на те, що використання таких ігрових моментів на уроці, не потребуючи тривалої підготовки від учителя і, що суттєво, не перевантажуючи в часі урочне навчання, стимулює пізнавальну активність учнів, розвиває їхню пам'ять, мислення, уяву, коли учні вправляються в адекватному використанні отриманих знань, умінь і навичок.

Game “Find new purpose ” («Знайди нове призначення»)

Учням пропонується знайти нове призначення для знайомих предметів. До уваги беруться найфантастичніші пропозиції. Наприклад, пропонуються такі предмети: ручка, папір, сніг, ложка тощо. При виконанні цього завдання молодші школярі за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності намагаються знайти для кожної ситуації нове рішення, що сприяє формуванню у них здатності до імпровізації.

Game “Imagine yourself” («Уяви себе»)

Дана гра розвиває в учнів початкових класів здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру; нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності.

Під час виконання цієї вправи вчитель пропонує дітям уявити себе на місці певного предмета: маленької рибки, великої хмари, вовка, білочки, горішка і т.д. А відтак, молодші школярі мають «приміряти на себе» обрані образи, «перевтілитися» в них і дати відповіді на такі запитання:

Who / What are you afraid of? (Кого / Чого ти боїшся?)

Who is your friend? (Хто твій друг?)

What do you like doing? (Що ти любиш робити?)

What do you like eating? (Що ти любиш їсти?)

Game “Guessing games” («Гра здогадка»)

У процесі виконання цієї гри-вправи вчитель (або ведучий учень) загадує якесь слово (можливо із теми, яка вивчається). Учні задають «навідні» запитання, які допоможуть здогадатися, яке слово загадане. Наприклад:

A head or a teacher thinks of a word (it can be a word of the studying topic). Children try to guess what word it is asking different elaborative questions such as: Is it alive / unalive / big / small / black / red / outdoor / indoor / made of wood / plastic / in this room etc. The head should answer just Yes or No.

Відтак, ця вправа тренує учнів у постановці граматично правильних запитань. Під час її виконання молодші школярі вправляються в застосуванні знань на практиці, в спроможності якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал, виявляючи нестандартність, образність мислення.

Game “How can you travel from Lutsk to Odessa?” («Як ти доберешся з Луцька до Одеси?»)

Вправа зорієнтована на знаходження нового рішення виконання завдання

за допомогою комбінації відомих ідей, знань та навичок, здатність оригінально виконувати завдання творчого характеру; нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання завдань.

Діти, дивлячись на карту України, на якій позначена штрих-пунктирна лінія з Луцька до Одеси, мають назвати можливості доїзду. При цьому приймаються навіть нереальні варіанти (on food, by bus, by Bla-bla car, by flying broom, by plane, by magic bird etc.).

Отже, узагальнюючи викладене, відзначимо: запропоновані нами ігри-вправи передбачають розвиток у молодших школярів уміння аналізувати життєві ситуації, застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру; нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань; сприяти якісній оцінці сформованого вміння; здатність до імпровізації та творчої комунікації як безпосереднє самовираження учнів молодших класів у творчій діяльності при вивченні іноземної мови.

Запропоновані нами вправи спрямовувались не лише на формування в учнів початкової школи основ креативного мислення у процесі навчання іноземної мови, але і розвиток багатьох інших рис особистості. Їх використання у навчанні дає можливість збагачувати світоглядну і моральну основу суджень як окремої особистості, так і громадської думки учнівського колективу. З допомогою цих вправ учні навчалися поважати власну думку та думку інших, зрозуміти, що не завжди те, що висловлює більшість є істинним.

При цьому учні отримували велике задоволення як від самого процесу навчання, так і від його результатів. Залучені в процес креативного мислення, вони самостійно здобувають знання, разом висували ідеї, використовували отримані знання і вміння в нових ситуаціях повсякденного життя, творили,

вчилися формулювати власні думки й ідеї, ставилися з повагою до думки інших. Знання і застосування окреслених прийомів у дидактиці, методиці навчання англійській мові дало змогу зробити практичну роботу вчителя цікавішою і різноманітнішою, а головне, допомогло виконати основне завдання, що стоїть перед учителем сьогодні, – знайти ефективні засоби навчання для якісної освіти дітей, навчити їх самостійно добувати потрібну інформацію, аналізувати отримувані знання і застосовувати їх для вирішення нових.

Навчання іноземної мови допомагає дітям оволодівати новими засобами оформлення думок, замислюватись над особливостями рідної мови, над атрибутами будови нової мови (фонетичної, лексичної, граматичної), над своєрідністю її правопису. При ознайомленні з іншою системою понять у дітей виникає можливість «усвідомлювати своє мислення»; у них формується і розширюється філологічний кругозір, удосконалюються розумові здібності. Учні дізнаються про ті граматичні явища, які відсутні в рідній мові. Послідовна систематизація лексико-граматичного матеріалу заохочує дітей до інтенсивної розумової діяльності. Вона стимулює активне здійснення операцій аналізу, синтезу, зіставлення, умовиводу і тим самим сприяє ранньому формуванню логічного мислення [242; 323] загалом, і креативного зокрема.

Відтак, наше подальше дослідження буде спрямоване на визначення динаміки сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови: порівняння ефективності традиційного та експериментального підходів.

3.3. Динаміка сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов

Дослідження проблеми розвитку креативного мислення учнів початкової школи під час вивчення іноземних мов передбачало здійснення контрольного етапу дослідження для доведення ефективності розробленої нами методики реалізації визначених дидактичних умов, де провідним інструментарієм і водночас підґрунтям їх комплексного упровадження була система ігор-вправ креативного спрямування. А також аналізу динаміки змін від початкового етапу експерименту і до завершального.

Динаміка змін відстежувалася шляхом порівняння даних констатувального та контрольного етапів експерименту за визначеними нами компонентами, критеріям, показниками та рівнями сформованості креативного мислення учнів. Метою контрольних зрізів було з'ясування кількісних та якісних змін, що сталися в ціле-мотиваційному, когнітивному та практично-діяльнісному компонентах креативного мислення дітей восьми-десяти років у експериментальній та контрольній групах. Логіка і цілісність експерименту забезпечувалася використанням однакових діагностичних методів на констатувальному та контрольному етапах дослідження.

У контрольному експерименті взяли участь 225 дітей 3-4 класів базових закладів загальної середньої освіти. Звертаємо увагу на те, що вже початковий зріз засвідчив позитивні зміни в розвитку креативного мислення молодших школярів за ціле-мотиваційним компонентом, оскільки у більшості дітей спостерігалася потреба в отриманні нової інформації, розвиток інтересу учнів початкової школи до вивчення не тільки загальних дисциплін, але і до процесу здобуття знань, зокрема з іноземної мови, домінувала мотивація прагнення до успіху, а не мотивація уникнення невдачі, сформованою є потреба саморозвитку та необхідності нових враженнях, що виражалось в активних пошукових діях, позитивних емоціях, прояві інтересу, який сприяв ініціативності та креативному мисленню учнів у процесі набуття нових знань.

Дані таблиці 3.2 свідчать, що в експериментальній групі, де було запроваджено експериментальну програму, показники щодо вияву ціле-мотиваційного компонента є значно вищими. За результатами тестування збільшився відсоток учнів експериментальних груп на 17 %, які засвідчили схильність до творчих проявів у порівнянні з констатувальним експериментом. У контрольних групах за цим показником відсоток учнів збільшився лише на 7 %.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови за ціле-мотиваційним компонентом (за результатами підсумкового «зрізу»)

| Компонент сформованості креативного мислення учнів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|----|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Ціле-мотиваційний</i> | ЕГ | 16 | 14 | 60 | 54 | 35 | 32 |
| | КГ | 58 | 51 | 51 | 45 | 5 | 4 |

Водночас зауважимо, що після проведення формувального експерименту відбулися зміни не лише в експериментальній, але й у контрольній групах. Однак більш виразною позитивна динаміка виявилась у показниках експериментальної групи. Порівняльні дані, що віддзеркалюють зміни у показниках ціле-мотиваційного компонента розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови після проведення формувального експерименту, подано у вигляді гістограми (рис.3.2.)

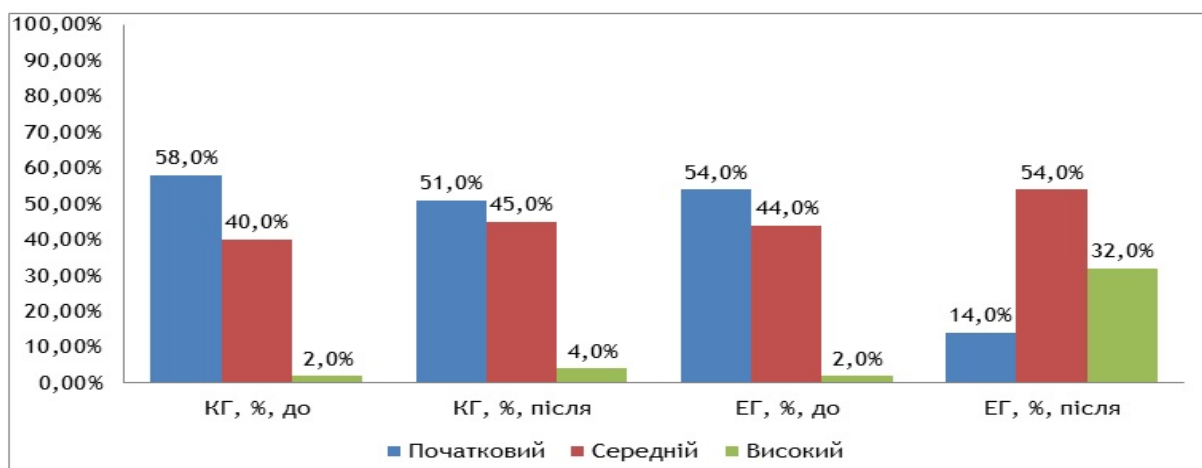


Рис. 3.2. Динаміка змін рівня сформованості ціле-мотиваційного критерію в учнів контрольних та експериментальних груп у порівнянні з констатувальним експериментом

Зауважимо, формувальний експеримент посвідчив суттєві зміни, що відбулися в мотиваційній сфері учнів початкової школи (див. рис.3.3).

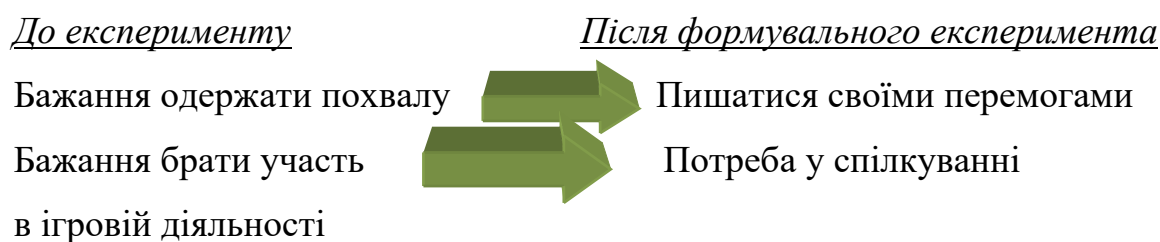


Рис. 3.3 Характер мотиваційних змін учнів початкової школи в процесі розвитку креативного мислення

Отже, набуті результати дають підстави стверджувати, що проведення цілеспрямованої роботи з учнями експериментальної групи позитивно позначилося на їхній мотивації (мотивація прагнення до успіху та мотивація уникнення невдачі); мотивації школяра до успішної навчальної діяльності та вивчення іноземної мови; інтересі до оригінального, нестандартного; емоційно забарвленому інтересі до вивчення іноземної мови. Динаміку рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови за когнітивним компонентом (за результатами підсумкового «зрізу») подаємо в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови за когнітивним компонентом (за результатами підсумкового «зрізу»)

| Компонент сформованості креативного мислення учнів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|----|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Когнітивний</i> | ЕГ | 21 | 19 | 61 | 55 | 29 | 26 |
| | КГ | 62 | 54 | 49 | 43 | 3 | 3 |

Наочно порівняльні дані щодо змін у показниках когнітивного компонента сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови після проведення формувального експерименту подано у гістограмі (рис.3.4).

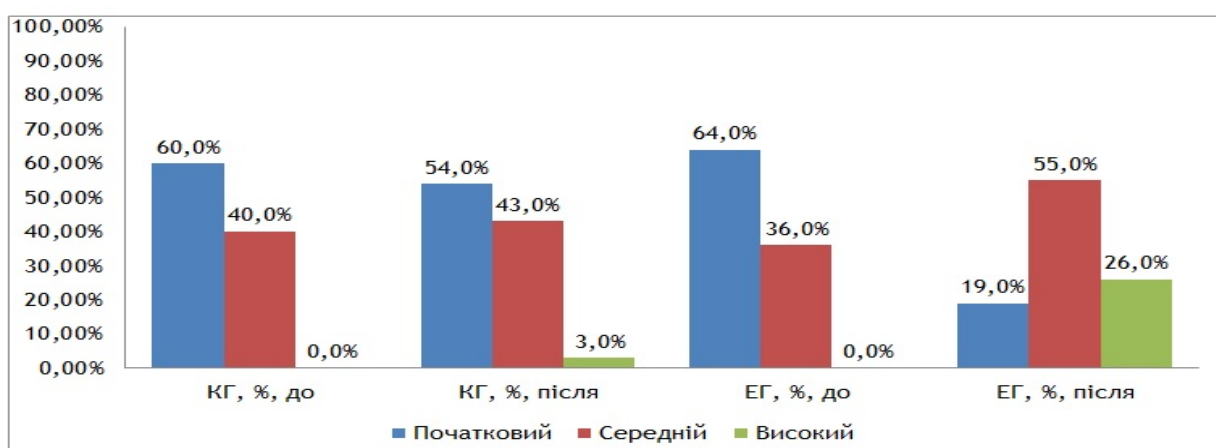


Рис. 3.4. Динаміка змін рівня сформованості креативного мислення молодших школярів за когнітивним компонентом в ЕГ і КГ у процесі вивчення іноземної мови (у порівнянні з констатувальним зрізом)

Як бачимо з гістограми 3.4, після формувального експерименту вияв показників когнітивного компонента сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови є більш суттєвим.

Можна стверджувати, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної групи, в результаті запровадження експериментальної методики, учні засвідчили вміння оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання для отримання нових, а нові – для вдосконалення дійсності, застосовувати

отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання і вміння для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови. Вони демонстрували усвідомлені і практично орієнтовані знання, розуміли сфери застосування інформації.

Після проведення формувального етапу експерименту також було зафіксовано позитивну динаміку сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови за практично-діяльнісним компонентом. Одержані дані подано в таблиці 3.4 та гістограмі 3.5.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови за практично-діяльнісним компонентом (за результатами підсумкового зрізу)

| Компонент сформованості креативного мислення учнів | Групи | Рівні | | | | | |
|--|-------|------------|----|----------|----|---------|----|
| | | Початковий | | Середній | | Високий | |
| | | Абс. | % | Абс. | % | Абс. | % |
| <i>Практично-діяльнісний</i> | ЕГ | 18 | 16 | 45 | 41 | 48 | 43 |
| | КГ | 58 | 51 | 54 | 47 | 2 | 2 |

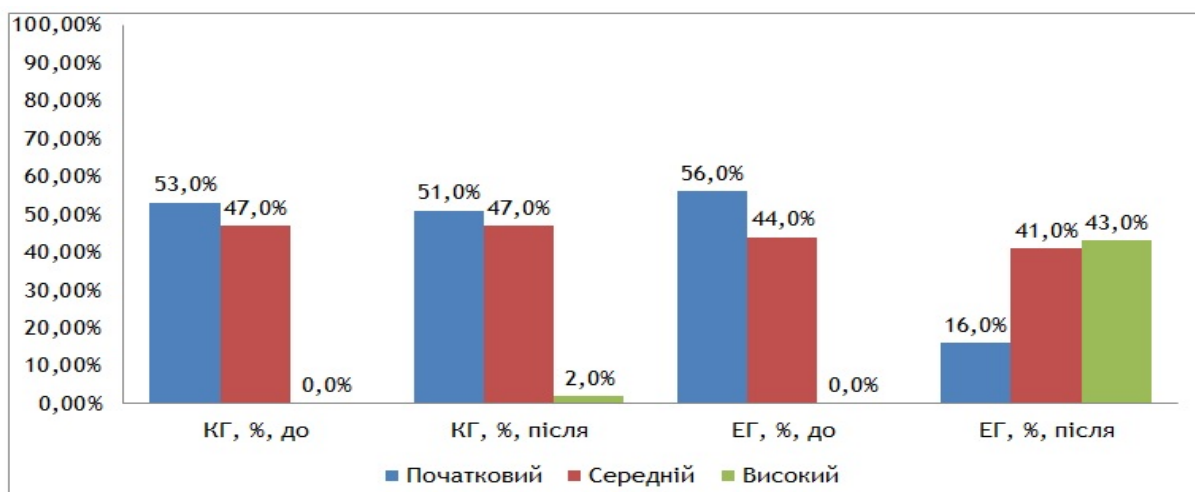


Рис. 3.5. Порівняльна характеристика сформованості креативного мислення молодших школярів *ЕГ* і *КГ* у процесі вивчення іноземної мови (в розрізі практично-діяльнісного компонента)

Як засвідчують дані (див. табл. 3.4. та гістограму 3.5) значно змінилися показники вияву практично-діяльнісного компонента в експериментальних групах, на відміну від контрольних.

Так, в експериментальних групах на високому рівні сформованості креативного мислення за практично-діяльнісним компонентом перебували 43 % школярів (на констатувальному етапі – 0 %); на середньому – 41 % (на констатувальному етапі – 44 %); на початковому – 16 % (на констатувальному етапі було 56 % учнів).

Одержані дані дають змогу стверджувати, що в учнів початкової школи покращилися вміння застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, оскільки вони спроможні якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; виявляють здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та самостійність у процесі виконання творчих завдань.

Іншою виявилася картина у контрольних групах: на високому рівні сформованості креативного мислення за практично-діяльнісним компонентом зафіксовано лише у 2 % учнів, на середньому ж – у 47 % (на констатувальному етапі – 47 %), а на низькому залишилося 51 % учнів (53 % – на констатувальному).

У результаті проведених обчислень в експериментальній групі встановлено такі результати: високий рівень сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови продемонстрували 9 % учнів; середній рівень – 52 %; початковий рівень – 38 %.

Результати дослідження показали, що завдяки дотриманню визначених дидактичних умов через упровадження розроблених ігор-вправ в процесі формувального етапу експерименту в експериментальних групах відбулися суттєві позитивні зміни у розподілі за рівнями сформованості досліджуваного

феномена загалом. Загальну динаміку рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов (за результатами констатувального та формувального (контрольного) етапу експерименту) подано в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Динаміка рівнів розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі вивчення іноземних мов (у %)

| Компонент сформованості креативного мислення молодших школярів | Групи | Етапи | Рівні | | |
|--|-------|-----------------|------------|----------|---------|
| | | | Початковий | Середній | Високий |
| <i>Ціле-мотиваційний</i> | ЕГ | Констатувальний | 54 | 44 | 2 |
| | | Формувальний | 14 | 54 | 32 |
| | | Динаміка | -40 | +10 | +30 |
| | КГ | Констатувальний | 58 | 40 | 2 |
| | | Формувальний | 51 | 45 | 4 |
| | | Динаміка | -7 | +5 | +2 |
| <i>Когнітивний</i> | ЕГ | Констатувальний | 64 | 36 | 0 |
| | | Формувальний | 19 | 55 | 26 |
| | | Динаміка | -45 | +19 | +26 |
| | КГ | Констатувальний | 60 | 40 | 0 |
| | | Формувальний | 54 | 43 | 3 |
| | | Динаміка | -6 | +3 | +3 |
| <i>Практично-діяльнісний</i> | ЕГ | Констатувальний | 56 | 44 | 0 |
| | | Формувальний | 16 | 41 | 43 |
| | | Динаміка | -50 | -3 | +43 |
| | КГ | Констатувальний | 53 | 47 | 0 |
| | | Формувальний | 51 | 47 | 2 |
| | | Динаміка | -2 | 0 | +2 |
| <i>Узагальнені дані</i> | ЕГ | Констатувальний | 58 | 41 | 1 |
| | | Формувальний | 16 | 50 | 34 |
| | | Динаміка | -42 | +9 | +33 |
| | КГ | Констатувальний | 57 | 42 | 1 |
| | | Формувальний | 52 | 45 | 3 |
| | | Динаміка | -5 | +3 | +2 |

Аналіз даних показав, що на завершення формувального етапу експерименту учні ЕГ поділилися так: 34% молодших школярів мали високий рівень сформованості креативного мислення у процесі навчання іноземної мови

(+33 %); 50% – вийшли на середній рівень (+9%), а 16% знаходилися на початковому рівні (-42 %). В КГ отримали такі результати: 3% учнів початкових класів виявилися на високому рівні сформованості креативного мислення у процесі навчання іноземної мови (+2 %); 45% мали середній рівень (+3 %), а 52 % залишилися на низькому рівні (-5 %).

Таким чином, є всі підстави стверджувати, що в результаті запровадження експериментальної методики відбулася позитивна динаміка рівнів сформованості креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної мови.

Аналіз емпіричних даних, які були отримані в процесі діагностики стану сформованості визначених компонентів, здійснювався за таким алгоритмом:

1. Проводилося табулювання емпіричних даних та їх представлення у формі відсоткових розподілів.
2. Одержані розподіли подавалися графічно.
3. Здійснювалася оцінка статистичної достовірності відмінностей і співпадань у рівнях досліджуваної ознаки за допомогою методів математичної статистики – мультифункціональних статистичних критеріїв (χ^2 – критерій Пірсона).

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей щодо сформованості креативного мислення молодших школярів на формувальному етапі експерименту між учнями КГ та ЕГ за рівнями нами застосовано статистичний критерій χ^2 – критерій Пірсона. З метою, по-перше, зіставлення емпіричного розподілу ознаки з теоретичним – рівномірним, нормальним або якимось іншим, по-друге, зіставлення двох, трьох або більше емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки [9].

Критерій χ^2 дає змогу встановити чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознаки в емпіричному і теоретичному розподілах або в двох і більше емпіричних розподілах. Метод забезпечує можливість оцінити статистичну значущість відмінностей двох або декількох відносних показників

(частот, долей). Цей вибір обґрунтований тим, що результати експерименту виміряні за допомогою шкал найменувань.

Проілюструємо практичне застосування цього методу для визначення статистичної достовірності виявлених відмінностей між учнями КГ та ЕГ за рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного, когнітивного, практично-діяльнісного компонентів на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Відмінності між рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів на формувальному етапі педагогічного експерименту в учнів КГ і ЕГ статистично недостовірні.

H_1 : Відмінності між рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів на формувальному етапі педагогічного експерименту в учнів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез визначаємо емпіричне значення $\chi_{\text{емп}}^2$ за формулою (1) та порівняємо його з критичним значенням χ^2 для рівня значущості $p \leq 0,05$ (враховуючи, що для педагогічних досліджень допустимою є величина похибки $\pm 5\%$). Для цього скористаємось програмним продуктом Statistica.

$$\chi_{\text{емп}}^2 = \sum_{i=1}^s \frac{(m_i - n_i)^2}{n_i} \quad (1)$$

де m_i – емпірична частота, яку отримують в результаті досвіду (спостережень); n_i – теоретична частота, яку розраховують за формулою (2).

$$n_i = \frac{\varphi(t_i)h}{\sigma_v} \sum_{j=1}^n m_j$$

де $\sum_{j=1}^n m_j$ – сума емпіричних частот; h – різниця між двома сусідніми варіантами; σ_v – вибіркове середньоквадратичне відхилення; $t_i = \frac{x_i - \bar{x}_v}{\sigma_v}$; \bar{x}_v –

вибіркове середнє арифметичне; $\varphi(t)$ – функція щільності ймовірності нормального розподілу (знаходиться за таблицею значень локальної функції Лапласа).

Проведемо обчислення на основі даних показників ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів сформованості креативного мислення учнів молодшого шкільного віку на формувальному етапі педагогічного експерименту.

В пакеті Statistica було здійснено обчислення статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості креативного мислення учнів КГ і ЕГ за результатами формувального етапу педагогічного експерименту.

Зокрема було виконано (табл. 1):

- 1) розрахунок теоретичної частоти (n_i);
- 2) підраховано різницю між емпіричною і теоретичною частотою за кожним розрядом;
- 3) визначено число ступенів свободи. Внесена поправка на «безперервність» (якщо $v = 1$);
- 4) отримані різниці піднесені до квадрату;
- 5) отримані квадрати різниць розділені на теоретичну частоту (останній стовпець);
- 6) отримана сума є $\chi^2_{\text{емп}}$.

Таблиця 1. Розрахунок критерію $\chi^2_{\text{емп}}$ в програмі Statistica.

| N | Емпірична частота | Теоретична частота | $(m_i - n_i)$ | $(m_i - n_i)^2$ | $(m_i - n_i)^2/n_i$ |
|------|-------------------|--------------------|---------------|-----------------|---------------------|
| 1 | 16 | 36.51 | -20.51 | 420.66 | 11.522 |
| 2 | 58 | 37.49 | 20.51 | 420.66 | 11.221 |
| 3 | 60 | 54.76 | 5.24 | 27.46 | 0.501 |
| 4 | 51 | 56.24 | -5.24 | 27.46 | 0.488 |
| 5 | 35 | 19.73 | 15.27 | 233.17 | 11.818 |
| 6 | 5 | 20.27 | -15.27 | 233.17 | 11.503 |
| Суми | 225 | 225 | - | - | 47.053 |

Результат $\chi^2_{\text{емп}} = 47,053$.

Критичне значення (p) χ^2 при $\nu = 2$ та рівні значимості $0,05$ дорівнює $5,991$ (табл. 2);

де $\nu = s-1$ – число степенів свободи; s – число груп на які розбита вибірка.

Таблиця 2. Критичні значення χ^2 при $\nu=2$

| v | p | |
|---|--------------|-------------|
| | 0.05 | 0.01 |
| 2 | 5.991 | 9.21 |

Відмінності між двома розподілами можуть уважатися достовірними, якщо $\chi_{\text{емп}}^2$ досягає або перевищує $\chi_{0,05}^2$, і тим більш достовірним, якщо $\chi_{\text{емп}}^2$ досягає або перевищує $\chi_{0,01}^2$.

За результатами обчислень статистичної достовірності відмінності між рівнями сформованості ціле-мотиваційного компонента креативного мислення учнів початкової школи ЕГ і КГ у процесі навчання іноземної мови на формувальному етапі педагогічного експерименту, що подані в таблиці вище $\chi_{\text{емп}}^2 = 47,053$. З таблиці критичних значень знаходимо, що для рівня значущості $p \leq 0,05$ (приймається для педагогічних досліджень) $\chi_{\text{кр}}^2 = 5,991$. Отже, при порівнянні виконується співвідношення: $\chi_{\text{емп}}^2 > \chi_{\text{кр}}^2$.

Отже, потрібно прийняти альтернативну гіпотезу і відхилити нульову, тобто відмінності між рівнями сформованості показників ціле-мотиваційного компонента креативного мислення учнів початкової школи на формувальному етапі педагогічного експерименту в учнів КГ і ЕГ статистично достовірні.

Аналогічно здійснювалося оцінювання статистичної достовірності відмінностей на формувальному етапі між учнями КГ та ЕГ за показниками когнітивного та практично-діяльнісного компонентів. На основі отриманих даних емпіричні значення критерію χ^2 Пірсона за всіма показниками рівнів сформованості компонентів (подано в додатку Л) ми можемо стверджувати, що приймається гіпотеза H_1 , а отже розходження між показниками всіх компонентів є статистично достовірними, що дає право стверджувати про ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов унаслідок упровадження дидактичних умов та дають підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, визначені завдання виконано, гіпотезу доведено.

Висновки до розділу 3

Відповідно до завдань дослідження визначено зміст поняття «дидактичні умови» як педагогічного феномена, під яким розуміємо обставини, науково обґрунтовані дії, які сприятимуть успішному розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов. При визначенні дидактичних умов розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов виходили з того, що їх сутність має створювати таку цілісну структуру, яка б, урахувуючи динаміку досліджуваного процесу, корелювала з компонентами, критеріями і показниками його вияву, функціонуючи в оптимальному режимі.

Обґрунтовано дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов й експериментально перевірити методику їх реалізації. Дієвість та результативність запропонованої експериментальної методики розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов потребує забезпечення відповідних дидактичних умов:

1) формування мотивації молодших школярів до навчання та прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху (ціле-мотиваційний компонент);

2) розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування (когнітивний компонент);

3) організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи у творчій навчально-ігровій діяльності під час вивчення іноземної мови (практично-діяльнісний компонент).

Визначення процесу й результату розвитку креативного мислення учнів початкової школи під час вивчення іноземних мов відбувалося в межах формувального експерименту через впровадження експериментальної методики, що базується на системі ігор-вправ, які корелюють із визначеними дидактичними умовами та компонентами сформованості досліджуваного феномена (ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний).

Реалізація першої дидактичної умови здійснювалася через систему завдань, спрямованих на розвиток мотивації, логічного мислення і творчих здібностей учнів, що мотивує молодших школярів до навчання, прагнення до успіху; стимулює позитивну спрямованість особистості учня на творчість під час вивчення іноземної мови; прагнення учня до творчого прояву себе та виявлення інтересу до оригінального й нестандартного.

Упровадження другої дидактичної умови, яка співвідносна зі сформованістю когнітивного компонента креативного мислення молодших школярів, передбачало використання комплексу ігрових вправ, що розглядається нами як система завдань, спрямованих на засвоєння знань, основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування, творчого мислення у процесі навчання іноземних мов; формування вміння оперувати, відтворювати, узагальнювати і застосовувати їх під час вивчення різних навчальних предметів для розв'язання конкретних завдань із іноземної мови, розуміння сфери застосування отриманої інформації.

Для реалізації третьої дидактичної умови, що корелює зі сформованістю практично-діялісного компонента креативного мислення молодших

школярів, запропоновано вправи-ігри, які дають змогу продемонструвати та розвинути вміння молодших школярів практичного застосування знань, тобто показати їх у дії, сприяють розвитку у молодших школярів уміння працювати з інформацією, спроможності якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове вирішення за допомогою комбінації відомих ідей, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатності оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі їх виконання.

Узагальнення результатів формувального експерименту щодо розвитку креативного мислення учнів у процесі вивчення іноземної мови в експериментальній групі підтвердило ефективність розробленої нами методики. Аналіз даних, одержаних у результаті зрізів, свідчить, що використання ігрових вправ значно підвищило рівень розвитку креативного мислення в учнів початкових класів під час вивчення іноземної мови.

Результати дослідження показали, що завдяки дотриманню визначених дидактичних умов через упровадження розроблених ігор-вправ в процесі формувального етапу експерименту в експериментальних групах відбулися суттєві позитивні зміни у розподілі за рівнями сформованості досліджуваного феномена загалом: зростання на 30 % високого та 10 % середнього рівнів вияву ціле-мотиваційного компонента сформованості креативного мислення; щодо когнітивного компонента відповідно – на 26 % і 19 %; практично-діяльнісний – на 43 % і 3%. А також зменшення за показниками початкового рівня сформованості досліджуваної якості, зокрема, на 40 % – ціле-мотиваційного компонента, 45 % – когнітивний, 40 % – практично-діяльнісного компонента.

Вірогідність результатів проведеної роботи підтверджена непараметричним критерієм Пірсона (χ^2). Результати педагогічного експерименту засвідчили позитивну динаміку розвитку креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови внаслідок упровадження

дидактичних умов і дають підстави стверджувати, що мети дослідження досягнуто, визначені завдання виконано, гіпотезу доведено.

Матеріали розділу відображено в публікаціях автора [249; 331; 332; 333; 338; 382].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і новий підхід до практичного вирішення проблеми розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов. Результати дослідження уможливили формулювання таких висновків:

1. На основі вивчення, аналізу та узагальнення наукових джерел окреслено понятійно-термінологічне поле проблеми розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов; уточнено сутність основних дефініцій («креативне мислення молодших школярів», «розвиток креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземної мови», «дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів») з урахуванням специфіки навчання іноземних мов. Поняття «креативне мислення молодших школярів» потрактовано в дослідженні як складний процес інтелектуально-творчої діяльності учнів початкової школи, формування творчих здібностей особистості, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності їх творчого застосування на практиці. Поняття «розвиток креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов» визначається складний динамічний процес інтелектуально-творчої діяльності, формування творчих здібностей учнів, що базується на позитивній мотивації, наявності знань у певній сфері, здатності знаходити оригінальні рішення проблем та утворювати нові системи зв'язків як результат їх творчого застосування на практиці, зокрема при вивченні іноземних мов. Під дидактичними умовами розуміємо обставини, науково обґрунтовані дії, які сприятимуть успішному розвитку креативного мислення молодших школярів під час вивчення іноземних мов.

2. Охарактеризовано сензитивність молодшого шкільного віку щодо розвитку креативного мислення учнів. З'ясовано, що сензитивний період – це період підвищеної чутливості, найсприятливіший для розвитку тих чи інших психічних функцій (сприймання, мислення, мовлення, пам'яті тощо), що визначають психічний розвиток дитини і мають вирішальне значення для її

навчання та виховання. Підтверджено, що молодший шкільний вік – найбільш сензитивний період для розвитку креативного мислення, ключовими ознаками якого є вміння: генерувати нові ідеї, знаходити альтернативні підходи та шляхи вирішення навчальних завдань; удосконалювати та втілювати власні ідеї; долати психологічну інерцію мислення у творчій навчально-ігровій діяльності.

Розкрито дидактичний потенціал іноземної мови як засобу розвитку креативного мислення молодших школярів. Виявлено, що на ранньому етапі вивчення іноземної мови через організацію освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей у дитини формуються базові мовні й комунікативні здібності за рахунок зіставлення фактів двох мов, створюється мовна картина світу окремо для кожної мови, формується багатомірне та багаторівневе мислення як абстракція від конкретної мови, можливість бачення світу крізь призму кожної з мов. Встановлено, що навчання іноземної мови в початковій школі на сучасному етапі – це не процес передачі і поповнення знань, а процес різнобічного розвитку особистості учня, формування в нього критичного кругозору, вияву здібностей мислити творчо. Доведено, що виконання творчих завдань ігрового характеру сприяє розвитку креативного мислення молодших школярів, мовних умінь, здатності оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру, проявляти самостійність у процесі їх виконання, імпровізувати.

3. Визначено компоненти (ціле-мотиваційний, когнітивний, практично-діяльнісний), критерії, показники їх вияву (емоційно-спонукальний: мотивація прагнення до успіху та мотивація уникнення невдачі; мотивація школяра до успішної навчальної діяльності та вивчення іноземної мови; інтерес до оригінального, нестандартного; емоційно забарвлений інтерес до вивчення іноземної мови; інформаційно-пізнавальний: дієвість знань, основних понять із різних видів пізнавальної діяльності, індивідуальних способів сприймання, запам'ятовування, творчого мислення у процесі навчання іноземних мов; процесуально-поведінковий: гнучкість мислення, творча уява (спроможність

якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності); здатність оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру та виявляти самостійність у процесі їх виконання. На підставі окреслених показників визначено й охарактеризовано рівні сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов: початковий, середній, високий.

На констатувальному етапі педагогічного експерименту з'ясовано реальний стан сформованості креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови. За результатами діагностування встановлено, що високого рівня досягли 2 % учнів у КГ і ЕГ лише за ціле-мотиваційним компонентом. Інші рівневі результати виявилися такими: ціле-мотиваційний компонент – початковий рівень: ЕГ – 54 %, КГ – 58 %; середній рівень: ЕГ – 44 %, КГ – 40 %; когнітивний компонент – початковий рівень: ЕГ – 64 %, КГ – 60 %; середній рівень: ЕГ – 36 %, КГ – 40 %; практично-діяльнісний компонент – початковий рівень: ЕГ – 56 %, КГ – 53 %; середній рівень: ЕГ – 44 %; КГ – 47 %.

4. Обґрунтовано дидактичні умови розвитку креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземних мов: формування мотивації молодших школярів до навчання й прагнення до успішної навчальної діяльності шляхом зацікавлення та створення ситуацій успіху; розширення та поглиблення теоретичної бази знань учнів початкової школи з іноземної мови засобами ігор-вправ креативного спрямування; організація освітньо-розвивального середовища вияву творчих здібностей учнів початкової школи.

Експериментально перевірено методику реалізації дидактичних умов розвитку креативного мислення учнів початкової школи у процесі навчання іноземних мов через упровадження експериментальної методики, що базується на комплексі ігор-вправ, які корелюють із визначеними компонентами сформованості досліджуваного феномена (ціле-мотиваційний, когнітивний,

практично-діяльній).

Узагальнення результатів розвитку креативного мислення учнів початкової школи експериментальних груп під час вивчення іноземної мови підтвердило ефективність розробленої нами методики. Аналіз даних, одержаних у результаті зрізів, свідчить, що використання ігрових вправ значно підвищило рівень розвитку креативного мислення в учнів початкової школи під час вивчення іноземної мови за всіма показниками.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективу подальших наукових розвідок убачаємо в неперервному креативному розвитку учнів молодшого шкільного віку в освітньому процесі початкової школи з урахуванням вітчизняних і світових тенденцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аверина И. С., Щербланова Е. И. Вербальный тест творческого мышления "Необычное использование". Москва: Соборь, 1996. 60 с.
2. Алексеева М. Ю. Развитие творческого мышления младших школьников средствами арт-терапии (на материале обучения иностранному языку): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курск, 2007. 240 с.
3. Альтшуллер Г. С., Шапиро Р. Б. Психология изобретательского творчества. *Вопросы психологии*. 1956. № 6. С. 37–49.
4. Амонашвілі Ш. О. Школа життя. Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький центр ім. М. К. Реріха, 2002. 170 с.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 688 с.
6. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. 236 с.
7. Аристотель. О душе: сочинения в 4 т / пер. П. С. Попова, испр.и до. М. И. Иткиным с примечаниями А. В. Сагадеева. Москва: Мысль, 1976. Т. 1. С. 371–448.
8. Асмус В. Ф. Антична філософія: навч. посіб. 2-ге видан. Москва: Вища. шк., 1976. 543 с.
9. Ашеро́в А. Т. Підготовка, експертиза і захист дисертацій: навч. посіб. Харків: УПА, 2002. 135 с.
10. Баловсяк Н. Ключові компетенції у структурі моделі спеціаліста. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 2004. Вип. 210: Педагогіка і психологія. С. 5–11.
11. Барабанщиков А. В., Дерюгин Н. И. Военно-педагогическая диагностика. Москва: ВУ, 1995. 108 с.
12. Барабаш О. Ю. Особливості діагностики творчого мислення школярів. *Вісник Одеського нац. ун-ту. Психологія*. 2011. Вип. 7. С. 38–44.
13. Барановська О. Реалізація міжпредметних зв'язків у старшій школі: дидактичний аспект. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2. С. 15–17.

14. Барбукова О. Г. Розвиток креативного мислення у молодших школярів при вивченні геометричного матеріалу на уроках математики. *Науковий пошук молодих дослідників*. 2012. № 3. С. 13–20.
15. Барна О. М., Рудіченко В. М., Новицька А. В. Опрацювання можливості застосування інтерактивного методу кооперативних груп при підготовці лікарів загальної практики-сімейної медицини: фокус на артеріальну гіпертензію. *Здоров'я суспільства*. 2017. Т. 6. № 1–2. С. 110–111.
16. Батищев Г. С. Неисчерпанные возможности и границы применимости категории деятельности. *Деятельность: теории, методология, проблемы*. Москва: Политиздат, 1990. С. 21–34.
17. Белова Е. С. Одаренность малыша: раскрыть, понять, поддержать: учеб.-метод. пособ. для воспитателей и родителей / гл. ред. Д. И. Фельдштейн, редкол.: А. А. Бодалев и др. Москва: Флинта, 2004. 140 с.
18. Березняк Є. Завдання педагога – навчити дітей бути людьми на землі. *Освіта України*. 2000. № 6. С. 10.
19. Беркинблит М. Б., Петровский А. В. Фантазия и реальность. Москва: Политиздательство, 1968. 128 с.
20. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний. *Советская педагогика*. 1968. № 4. С. 52–69.
21. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
22. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. Москва: Знание, 1971. 72 с.
23. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
24. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів: монографія. Київ: Ін-т педагогіки АПН України, 1998. 199 с.
25. Білецька Г. А. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. 2014. Вип. 2 (163). С. 19–24.
26. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. Київ: ІЗМН, 1997. 192 с.

27. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри в навчанні іноземних мов. Київ: Освіта, 1997. 64 с.
28. Блонский П. П. Возрастные особенности детей. *Избранные педагогические произведения*. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 373–528.
29. Блонский П. П. Психология младшего школьника: избр. психол. тр. / ред. А. И. Липкина, Т. Д. Марцинковская. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2006. 631 с.
30. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки. Педагогіка і психологія*. 2001. Вип. 4. С. 74–76.
31. Богоявленская Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей. *Психологический журнал*. 1995. № 5. С. 49–58.
32. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психол. тр. / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 349 с.
33. Боно Эдвард де. Латеральное мышление. Санкт-Петербург, 1997. 320 с.
34. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів. Київ: Професіонал, 2007. 512 с.
35. Брушлинский А. В. Мышление: процесс, деятельность, общение. Москва: Наука, 1982. 387 с.
36. Бугрименко Е. А., Цукерман Г. А. Учимся читать и писать. Школьные трудности благополучных детей. Москва: Знание, 1994. 160 с.
37. Бэн А. Душа и тело. Киев, 1900. 234 с.
38. Варченко Н. С. Розвиток мотивації молодших школярів. *Англійська мова та література*. 2013. № 16/18. С. 2–5
39. Василенко И. Ю. Тренинг развития творческого мышления. *Обдарована дитина*. № 4. 1998. С. 27–29.
40. Васильева Е. А. Теоретические аспекты развития творческого мышления в младшем школьном возрасте. *Молодой ученый*. 2015. № 11. С. 1717–1719.
41. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
42. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. Москва: Просвещение, 1969. 368 с.

43. Венгер Л. А., Венгер А. Л. Домашняя школа. Москва: Знание, 1994. 240 с.
44. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006. 212 с.
45. Вербицкий А., Ларионова О. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции. *Вестник высшей школы*. 2006. № 5. С. 19–25.
46. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев: Вища школа, 1985. 175 с.
47. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1987. 336 с.
48. Виноград О. В. Педагогічні умови формування професійних якостей військовослужбовців у процесі навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 20.02.02: "Військова педагогіка і психологія". Хмельницький, 2001. 18 с.
49. Вікіпедія. Вільна енциклопедія. URL: <https://uk.wikipedia.org> (дата звернення: 25.02.2016).
50. Вікова психологія: підручник / за ред. проф. Г. С. Костюка. Київ: Рад. шк., 1976. 268 с.
51. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. Київ: Каравела, 2009. 400 с.
52. Власенко О. Розвиток творчого мислення (креативності). *Психолог*. 2015. № 3. С. 23–37.
53. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид., перероб., допов. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.
54. Воробйова Т. В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Луцьк, 2014. 244 с.
55. Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
56. Вудвортс Р. Этапы творческого мышления. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-74.html>. (дата звернення: 17.04.2016).
57. Вуджек Т. Тренировка ума. Упражнения для развития повышенного интеллекта. Санкт-Петербург, 1996. 288 с.

58. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Санкт-Петербург: Союз, 1997. 93 с.
59. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
60. Вяткин Л. Г., Тарский Ю. И. Психолого-педагогические основы развития творческого потенциала обучаемых: акмеологические аспекты. Саратов, 1994. 92 с.
61. Вяхирева Е. А. Развитие творческого мышления младших школьников: монографія. Николаев, 2000. 114 с.
62. Гаделия Л. В. Методика интегративного обучения иноязычной культуре детей дошкольного и младшего школьного возраста (на примере интеграции английского языка, рисования, ритмики, музыки и лингвострановедения): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2004. 194 с.
63. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький: Вид-во Нац. академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2004. 376 с.
64. Гальперин П. Я. Введение в психологию. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 150 с.
65. Гапончук Г. И. Формирование военно-педагогической направленности курсантов. Москва: ВПА, 1990. 76 с.
66. Гарашкина Н. Диагностика профессиональной компетентности. *Социальная педагогика*. 2003. № 4. С. 82.
67. Гаряча С. А. Формування в учнів ключової компетентності «уміння вчитися» відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. Черкаси: ЧОПОПП, 2014. 48 с.
68. Гафитулин М. С. Лестница творческого восхождения. *Развитие творческих способностей в процессе обучения и воспитания на основе ТРИЗ*. Челябинск: ТРИЗ-инфо, 2004. С. 51–59
69. Герлянд Т. М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки кваліфікованих робітників в системі професійно-технічної освіти. *Педагог професійної школи: метод. посіб.* / Л. В. Нестерова, П. Г. Лузан, В. М. Манько та ін. Київ: Педагогічна думка, 2012. С. 12–17.

70. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: свобода вибору. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителя. Харків: Основа, 2015. 112 с.
71. Гірний О. І., Савчин М. М. Творчість як педагогічна проблема: тренінг творчості. *Шлях освіти*. 2011. № 4. С. 5–10.
72. Глебова М. В. Система дидактических условий развития продуктивного мышления учащихся. *Молодой ученый*. 2011. Т. 2. № 11. С. 158–160.
73. Гонтаровська Н. Інноваційно-освітнє середовище як фактор розвитку особистості. *Директор школи*. 2008. № 9. С. 3–5.
74. Гончар О. В. Іноземна мова як засіб розвитку комунікативної компетентності учасників навчального процесу вищої школи. *Зб. наук. пр. Харк. нац. пед. університету імені Г. С. Сковороди*. 2012. Вип. 39. С. 39–47.
75. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 375 с.
76. Гончарова Є. Формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 18. С. 45–52.
77. Горбунова К. М. Діагностика навичок нестандартного творчого мислення у студентів інженерних спеціальностей. *Наукові праці*. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2002. Вип. 7. Педагогічні науки. С. 43–47.
78. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособ. Калининград, 2000. 572 с.
79. Григор'єва В. В. Методичні засади формування творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2010. 185 с.
80. Григор'єва В. В. Діагностика рівня сформованості компонентів творчого мислення учнів початкової школи в процесі мистецької діяльності. *Зб. наук. пр. Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ: БДПУ, 2008. № 4. С. 164–175.
81. Григорчук О. О., Дубравська Н. М. Розвиток уяви і фантазії дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти*. 2015. С. 203–206.

82. Грицюк Л. Методичні аспекти розвитку креативного мислення у проектуванні. *Вісник Національного університету "Львівська Політехніка". Архітектура*. 2010. № 674. С. 27–31.

83. Громадське обговорення – 2017 / Міністерство освіти і науки України. 2017. URL: <http://mon.gov.ua/citizens/zv%E2%80%99yazki-z-gromadskisty/konsultaczi-yi-z-gromadskisty/gromadske-obgovorennya-2017.html>. (дата звернення: 05.08.2017).

84. Грушко О. В. Досвід компонент-аналізу структури творчих здібностей молодших школярів. *Наукові записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця: Едельвейс и К, 2004. Вип. 9. С. 167–171.

85. Губенко Е. Л. Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства. URL: <http://festival.1september.ru/articles/578042/> (дата звернення: 20.06.2017).

86. Губенко О. В. Психологічний аналіз творчої діяльності. Біполярна концепція механізмів творчого мислення (БКМТМ). *Практична психологія та соціальна робота*. 2014. № 6. С. 68–80.

87. Губенко О. В., Кульчицька О. І., Третяк Т. М. Методи навчання обдарованих дітей. *Обдарована дитина*. 1999. № 5. С. 18–25.

88. Гурська О. В. Дидактичні умови реалізації інноваційних форм навчальної діяльності студентів коледжів у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Полтава, 2015. 284 с.

89. Горальський А. Правила тренінгу творчості: метод. посіб. / пер. з польс. О. Гірного. Львів: ВНТЛ, 1998. 52 с.

90. Горальський А. Теорія творчості / пер. з польс. О. Гірного. Львів: Каменяр; Warszawa: Universitas Rediviva, 2002. 144 с.

91. Давиденко А. А. Діти-інтелектуали, дослідники, творці-винахідники. *Обдарована дитина*. 2004. № 1. С. 32–37.

92. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения: монография. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.

93. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). URL: <http://uapravo.net/data2008/base64/ukr64541/page10.htm>. (дата звернення: 15.05.2017).

94. Держстандарт початкової освіти. 2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/uryad-prijnyav-derzhstandart-pochatkovoyi-osviti-sho-viznachaye-chomu-navchatimut-ditej-u-pochatkovij-shkoli-z-1-veresnya-2018-roku>. (дата звернення: 15.05.2017).
95. Дівакова І. І. Інтерактивні технології навчання у початкових класах. Тернопіль: Мандрівець, 2007. 180 с.
96. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Москва: Политиздат, 1978. 272 с.
97. Дошкільна освіта: словник-довідник / упоряд.: К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ ЛПС ЛТД, 2010. 324с.
98. Дружинин В. Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. 2005. № 10. С. 101–109.
99. Дружинин В. Психология общих способностей. Москва: Лантерна вита, 1995. 150 с.
100. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач в процессах решения практических проблем. *Хрестоматия по общей психологи. Психология мышления*. Москва, 1981. С. 289–297.
101. Дуплійчук О. М. Особистість вчителя іноземної мови як запорука ефективності навчання в початковій школі. *Сучасна наука: теорія і практика*: матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28–30 листопада 2012 р.). Запоріжжя: Нова Освіта, 2012. Т. II. С. 8–11.
102. Дусавицкий А. К. Дважды два = икс?. Москва: Знание, 1985. 208 с.
103. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997. 208 с.
104. Дьяченко О. М., Кирилова А. И. О некоторых способностях развития воображения у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии*. 1980. № 2. С. 107–114.
105. Енциклопедія батьківства: посібник сімейного виховання / авт. кол. за ред. Є. І. Коваленко, С. В. Кириленко. Київ: КНТ, 2008. 592 с.
106. Енциклопедія освіти / І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков та ін.; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

107. Ермолаева-Томина Л. Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности. Москва: Наука, 1997. 212 с.

108. Ерошина Н. А. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования". Липецк, 2001. 22 с.

109. Єжова О. О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д. Г., 2010. Вип. 14. Кн. 2. С. 311–322.

110. Жерновникова О. А. Застосування принципу наочності при дидактичній підготовці студентів-математиків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Вип. 35. С. 164–170.

111. Жигайло О. О. Психолого-педагогічні аспекти формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2011. № 12. С. 393–401.

112. Жигайло О., Гайла С. Формування креативного мислення учнів початкових класів на уроках математики. URL: http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2013_5/pedagogy/183-189.pdf. (дата звернення: 22.07.2016).

113. Загальна психологія: підручник для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Каравела, 2011. 464 с.

114. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: Наказ МОН України № 371 від 05 травня 2008 р. URL: <http://www.mon.gov.ua/education/average>.

115. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. Москва: Новая школа, 1996. 432 с.

116. Запорожец А. В. Развитие логического мышления у детей дошкольного возраста. *Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста* / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. Москва; Ленинград: Изд-во АПН, 1948. 132 с.

117. Зверева М. В. О понятии "дидактические условия". *Новые исследования в педагогических науках*. Москва: Педагогика, 1987. № 1. С. 29–32.
118. Зиновкина М. М., Утёмов В. В. Структура креативного урока по развитию творческой личности учащихся в педагогической системе НФТМ-ТРИЗ. *Концепт*. 2013. Т. 4. С. 261–265
119. Знання як компонент змісту навчання. *Helpiks.org*. URL: <http://helpiks.org/4-93389.html>. (дата звернення: 04.10.2017).
120. Зотов А. Ф. Структура научного мышления. Москва: Педагогика, 1973. 182 с.
121. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 512 с.
122. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 434 с.
123. Ипполитова Н., Стрехова Н. Анализ понятия "педагогические условия": сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. Vol. 1. P. 8–14.
124. Ипполитова Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 383 с.
125. Иванова В. В. Особливості розвитку творчого мислення у перехідний період від дошкільного до молодшого шкільного віку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2011. 219 с.
126. Иванова В. Діагностика розвитку творчого мислення у дошкільному та молодшому шкільному віці. *Наука і освіта*. 2010. № 2. С. 213–218.
127. Иванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Житомирськ. держ. у-ту*. 2010. Вип. 52: Педагогічні науки. С. 152–156.
128. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови. Харків: Фоліо, 2006. 540 с.
129. Історія педагогіки / за ред. М. С. Гриценка. Київ: Вища шк., 1973. 448 с.
130. Калошин В. Ф. Роль позитивного мислення у розвитку творчості особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 10. С. 67–72.
131. Калошин В. Ф. Як сформувати позитивне мислення. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 2. С. 29–34.

132. Карабаєва І. Сучасні підходи до понятійно-термінологічного забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища ДНЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 31. С. 129–134.
133. Кедров Б. М. О творчестве в науке и технике. Москва: Мол. гвардия, 1987. 192 с
134. Келлер В. Исследование интеллекта человекообразных обезьян. Москва: АСТ-ЛТД, 1998. 704 с.
135. Кельнер С. Формування комунікативних навичок: психолого-педагогічний супровід учнів під час вивчення іноземної мови. *Психолог*. 2015. № 21. С. 59–61
136. Киричок О. Б. Філософія: підручник для студ. вищ. навч. закл. Полтава: РВВ ПДАА, 2010. 381 с.
137. Кічук Н. В. Теоретичні основи формування мислення майбутніх фахівців. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_1_10. (дата звернення: 13.01.2016).
138. Клепіков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи: навч. посіб. Київ: Вища шк., 1996. 295с.
139. Кміть О. Основні сучасні тенденції розвитку англomовної освіти молодших школярів в Україні. *Початкова школа*. 2008. № 5. С. 13–15.
140. Коваль О. Є. Тематичний словник-довідник з психології та педагогіки: навч. посіб. Вид. 2-ге. допов. та переробл. Тернопіль: ТНЕУ, 2013. 138 с.
141. Ковшар О. В. Забезпечення розвивального середовища в навчально-виховному процесі п'ятирічок. *Наука і освіта = Science and education = Наука и образование*. 2014. № 10. С. 94–98.
142. Кодлюк Я. П. Технологія формування в молодших школярів умінь вчитися в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 10. С. 241–244.
143. Козак А. В. Формування готовності майбутніх фахівців у сфері міжнародних відносин до міжкультурної комунікації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2011. 243 с.

144. Коломінський Н. Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія. Київ: МАУП, 2000. 286 с.
145. Комар О. А. Інтерактивні технології – технології співпраці. *Початкова школа*. 2004. № 9. С. 5–7.
146. Коменський Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
147. Коновець С. Уява як важливий чинник творчого розвитку особистості. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. Київ, 2010. Вип. 5. С. 175–190
148. Копилов В. О. Інформація і знання – тотожність або відмінність (спроба експлікації кореспондування понять). *Гуманітарний часопис*. 2011. № 2. С. 62–70.
149. Корміна Л. І. Структурно-функціональні особливості світоглядних знань учнів. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2010. № 13. С. 38–41.
150. Корольов В. Ю., Поліновський В. В., Герасименко В. А Персоналізація мобільних телекомунікаційних засобів методом дистанційного розпізнавання ВІК-коду. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2007. № 5 (74). С. 137–142.
151. Коротяєв Б. І. Методи навчально-пізнавальної діяльності учнів: навч. посіб. для студ. пед. навч. закл. Київ: Рад. шк., 1989. 175 с.
152. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шк., 1989. 608 с.
153. Костюк І. Формування освітньо-розвивального середовища на уроках літературного читання в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 314–323.
154. Кочерга О. В. Сензитивність як психофізіологічний стан. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 17. С. 71–74.
155. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
156. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма: пособие для школьных психологов. Москва: ИНТОР, 1995. 48 с.
157. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Факти, роздуми, перспективи. Київ: Грамота, 2003. 215 с.

158. Кроуфорд А., Саул В., Метью С. Технології розвитку критичного мислення учнів. Київ: Плянди, 2006. 220 с.
159. Ксьонзенко М. А. Мотивація самовдосконалення вчителя як ключовий психологічний чинник його професійного зростання. *Наук. скарбниця освіти Донеччини*. 2012. № 2. С. 90–93.
160. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. Москва: Педагогика, 1975. 303 с.
161. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 486 с.
162. Кулагина И. Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет). Москва: РОУ, 1996. 180 с.
163. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. Москва: Сфера, 2006. 464 с.
164. Кульчицька О. І. Обдарованість та психологічні технології її розвитку. *Педагогічні технології: наука – практиці*: навч.-метод. щорічник / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: ВІПОЛ, 2002. Вип. 1. С. 145–192.
165. Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории "педагогические условия". *Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова*. 2001. № 2. С. 101–104.
166. Курило В. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
167. Лапшин И. И. Философия изобретения и изобретение в философии: Введение в историю философии. Москва: Республика, 1999. 399 с.
168. Лейтес Н. С. О признаках детской одаренности. *Вопросы психологии*. 2003. № 4. С. 13–18.
169. Лейтес Н. С. Одаренность и возрастные особенности. *Вопросы психологии*. 1962. № 5. С. 13–15.
170. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
171. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. Москва, 1980. 240 с.

172. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. Москва: Высшая шк., 1988. 328 с.
173. Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р. Творческое и критическое мышление. Москва: МГУ, 1981. 137 с.
174. Лоюк О. В. Сутнісно-функціональний аналіз основних дефініцій феномену творчого мислення. *Вектор науки ТГУ*. 2015. № 1. С. 111–114.
175. Лоюк О. В. Творче мислення молодшого школяра: сутність, структура, особливості прояву. *Молодий вчений*. 2015. № 5. С. 123–126.
176. Лузан П. Г., Печковська І. М. Суть та дефініція поняття "педагогічна технологія". *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2015. Вип. 220. С. 100–108.
177. Луцюк Л. Й. Курс "Розвиток творчості і фантазії". *Обдарована дитина*. 1999. № 3. С. 18–22
178. Лютова Е. К. Развитие личности и креативность школьника с различными уровневными и структурными характеристиками интеллекта: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 "Общая психология. История психологи". Санкт-Петербург, 2000. 18 с.
179. Мазуровська О. В. Розвиток творчого мислення учнів: метод. посіб. Вінниця: ММК, 2016. 38 с. URL: <http://dorobok.edu.vn.ua/article/view/1575>.
180. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ: Рад. шк., 1990. 366 с.
181. Макаренко А. С. Книга для батьків. Київ: Рад. шк., 1980. 328 с.
182. Маклаков А. Г. Общая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 34 с.
183. Максименко С. Д. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 272 с.
184. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи. Київ: Слово, 2015. 632 с.
185. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі). *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія"*. Серія: Педагогіка. 2013. Т. 215. Вип. 203. С. 11–14.
186. Мамардашвили М. К. Формы и содержания мышления (К критике гегелевского учения о формах познания). Москва: Высшая шк., 1968. 191 с.

187. Манько В. М., Іщенко В. В. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва. Київ: Наук.-метод. центр аграрної освіти, 2005. 506 с.
188. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1983. 96 с.
189. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навч.-метод. посіб. Київ: Сім кольорів, 2010. 262 с.
190. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 43–50.
191. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учеб. пособ. / под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. Москва: КДУ, 2009. 190 с.
192. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Основы культуры мышления. *Школьные технологии*. 1997. № 5. С. 34–38.
193. Меланов С. В. К вопросу о структуре и составе теоретического мышления. *Мир психологии*. 2001. № 1. С. 145–155.
194. Мельниченко А. Концепції креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності у теоріях медіа комунікацій. *Український науковий журнал "Освіта регіону"*. URL: <http://social-science.com.ua/article/1045>. (дата звернення: 20.09.2017).
195. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах: підручник для студ. вищ. навч. закл. / Г. С. Чекаль, О. А. Палій, С. І. Потапенко та ін. Київ, 2010. 322 с.
196. Митник О. Я. Формування в молодших школярів умінь продуктивно спілкуватися. *Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти*: зб. матеріалів ІІІ Міжрегіон. наук.-практ. семінару 28–30 березня 1996 р. Київ; Рівне, 1997. С. 47–50.
197. Моделювання процесу зневоднення біомаси на основі ТГА дослідження / Я. І. Засядько, М. М. Мірошник, Н. І. Дунаєвська та ін. *Відновлювана енергетика*. 2012. № 1. С. 85–95.
198. Мозолин В. П. О некоторых проблемах телекоммуникационного обучения. *Информатика и образование*. 2000. № 2. С. 89–90.

199. Морозова Н. Г. Учителю о познавательном интересе. Москва: Знание, 1979. 47 с.
200. Мотиваційна сфера особистості. *Управління і менеджмент*. URL: <http://www.managerhelp.org/hoks-635-1.html>. (дата звернення: 25.11.2016).
201. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва, 2003. 456 с.
202. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи / Видавничий дім "Освіта". Київ: Освіта, 2012. 392 с.
203. Назаретова А. В. Учебный материал предметов естественно-математического как средство развития креативности мышления школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 1999. 248 с.
204. Назарчук А. А., Желіхівська Т. М. Формування мотивації та інтересу до вивчення англійської мови на початковому етапі навчання. *Педагогічний дискурс*. 2012. № 11. С. 202–206.
205. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований. *Педагогика*. 1995. № 5. С.44–49.
206. Наукові записки. Серія Психологія і педагогіка. Острого: Острозька академія, 2013. Вип. 25. 192 с.
207. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах євроінтеграції / за заг. ред. Л. Нестерової. Київ: ПІТО НАПН України, 2012. 160 с.
208. Наумова Г. Г. Креативний розвиток молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 3. С. 223–226.
209. Наумова Н. Деякі аспекти проблеми становлення і розвитку творчої особистості. *Рідна школа*. 1998. № 3. С. 29–51.
210. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL : <http://www.mon.gov.ua/education/average>. (дата звернення: 16.07.2017).
211. Немов Р. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
212. Нестерова Л. Науково-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників. *Молодь і ринок*. 2012. № 6. С. 48–52.

213. Нечаєва О. С. Принципи побудови освітнього середовища для інтелектуально обдарованих підлітків. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. Т. VI. Психологія обдарованості. Вип. 9. С. 337–345.
214. Николаева Е. И. Психология детского творчества. Санкт-Петербург: Питер, 2010. 232 с.
215. Ниренберг Дж. И. Искусство творческого мышления / пер. с англ. Минск: Попурри, 1996. 240 с.
216. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (дата звернення: 29.09.2017).
217. Новий тлумачний словник української мови / уклад.: В. Яременко, О. Сліпушко. 2-ге вид., виправлене. Київ: Аконіт, 2008. 926 с.
218. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. Москва: Либроком, 2010. 280 с.
219. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва: ИЭТ, 2013. 286 с.
220. Новікова О. Стратегіальний підхід у розвитку творчого мислення дітей молодшого підліткового віку. URL: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_9_2011/2_rozd/Novik.htm (дата звернення: 30.08.2016).
221. Общая психология: курс лекций для первой степени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. Москва: ВЛАДОС, 2000. 448 с.
222. Общая психология: словарь / ред. Л. А. Карпенко. Москва: Per Se; Санкт-Петербург: Речь, 2005. 250 с.
223. Общие основы педагогики / под. ред. Ф. Ф. Королева, В. Е. Гмурмана. Москва: Просвещение, 1967. 392 с.
224. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва: Рус. яз., 1991. 917 с.
225. Осаульчик О. Б. Роль і місце інтерактивних форм та методів у гуманістично-орієнтованому виховному процесі вищої освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 56–61.

226. Особенности учебной мотивации школьников 5–6-х классов / С. В. Обмачевская, В. А. Скрипова, М. С. Ухова и др. *Ментор*. 2009. № 1. URL: http://iem.adm.nov.ru/mentor/0109_obmanchevskaya.html (дата звернення: 10.05.2016).

227. Особливості логічного мислення дітей на етапі молодшого шкільного віку. *StartPedahohika*. URL: <http://www.startpedahohika.com/sotems-605-1.html>. (дата звернення: 06.12.2016).

228. Пазиніч Ю. М., Калюжна Т. М. Психологія: навч. посіб. Донецьк: Національний гірничий університет, 2012. 156 с.

229. Пастух Л. В. Основні підходи до проблеми сензитивності особистості практичних психологів закладів освіти. *Актуальні проблеми психології*. Київ; Алчевськ: ЛАДО, 2013. С. 405–409.

230. Пахомова Т. Г., Савицька Г. І Викладання іноземної мови в початковій школі щодо введення нового стандарту початкової освіти: метод. рекомен. Черкаси: ЧОПОПП, 2012. 20 с.

231. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва: Просвещение, 1988. 478с.

232. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 514 с.

233. Пескун С. П. Дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09 "Теорія навчання". Полтава, 2005. 19 с.

234. Петерс В. А. Психология и педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособ. Велби, 2004. 304 с.

235. Петрушенко В. Л. Філософія: курс лекцій: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти III–IV рівнів акредитації. Львів: Магнолія плюс, 2005. 506 с.

236. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва: Просвещение, 1969. С. 61–69.

237. Писарчук О. Т. Особливості формування освітньо-розвивального середовища дошкільних освітніх закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2012. № 2. С. 44–51.

238. Підласий І. П. Педагогіка початкової школи: підручник / Іван Павлович Підласий, 2010. URL: <http://ibib.ltd.ua/neravnomernost-razvitiya-26112.html>. (дата звернення: 18.12.2015).
239. Платонов К. К., Голубев Г. Г. Психология: учебн. пособ. Москва: Высшая шк., 1977. 247 с.
240. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва: Высшая шк., 1981. 175 с.
241. Подшивайлов Ф. М. Теоретико-методологічні засади визначення поняття мотиваційної сфери особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10 (41). С. 19–23.
242. Полікарпова Ю. О. Інноваційні педагогічні технології у викладанні іноземних мов студентам магістратури. URL: <http://www.academia.edu/1613464/> (дата звернення: 15.01.2017).
243. Поліщук О. П. Проблема художнього пізнання і мислення в естетичній думці давньої Греції. *Гуманітарний часопис*. 2006. № 2. С. 24–30.
244. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва: Высшая шк., 2004. 512 с.
245. Пономарев Я. А. Психология творчества. Москва, 1976. 294 с.
246. Поповський Ю. Б. Критерії ефективності застосування смарт-технологій у процесі професійної підготовки майбутніх економістів. *Молодий вчений*. 2015. № 1 (2). С. 132–137.
247. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання. *Початкова освіта*. 2006. № 44. С. 3–7.
248. Потьомкіна В. Є. Формування навичок критичного мислення на уроках англійської мови. URL: <http://intkonf.org/potomkina-ve-formuvannya-navichok-kritichnogo-mislennya-na-urokah-angliyskoyi-movi/> (дата звернення: 29.06.2016).
249. Пріма Р. М., Чапюк Ю. С. Дидактичні умови розвитку креативного мислення школярів: теоретичні аспекти. *Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень*: матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. аспірантів і студентів (16–17 травня 2017 р.). / Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2017. С. 589–592.

250. Про затвердження Державного стандарту базової і повної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 22.11.2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>. (дата звернення: 18.04.2016).

251. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911. (дата звернення: 15.04.2016).

252. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти: Наказ МОНмолодьспорт № 329 від 13.04.2011. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11>. (дата звернення: 03.05.2016).

253. Про освіту: Закон України від 2017 № 38-39 URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. (дата звернення: 17.04.2017)

254. Про типові навчальні плани початкової школи: Наказ МОНмолодьспорт № 572 від 10.06.2011. [URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/19403/]. (дата звернення: 08.05.2016).

255. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ: Вища шк., 2000. 380 с.

256. Психологическая диагностика детей и подростков / под ред. Гуревича К. М., Борисова Е. М. Москва: Междунар. пед. акад., 1995. 360 с.

257. Психологический словарь / под. ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. Москва: Педагогика, 1983. 448 с.

258. Психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.

259. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.

260. Психологічна енциклопедія: А–Я / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

261. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. Київ: Вища школа, 1982. 215 с.

262. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.

263. Психологія емоційної сфери. URL: <http://um.co.ua/9/9-5/9-57073.html>. (дата звернення: 09.05.2017).
264. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. І. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. 5-те вид., стереотип. Київ: Либідь, 2005. 560 с.
265. Психологія: терміни, поняття, визначення: словник-довідник / Г. В. Ложкін, І. Я. Коцан, В. А. Бараннік та ін.; за заг. ред. Г. В. Ложкіна. Луцьк: Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. 188 с.
266. Пуанкаре А., Кутюра Л. Математика и логика. Москва: ЛКИ, 2010. 152 с.
267. Пушкарьова Т. Е. Дидактичні умови організації особистісно орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності шестирічних учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ, 2010. 259 с.
268. Рогозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1999. 199 с.
269. Рогозіна В. Педагогические условия развития творческих способностей на уроке. *Воспитание школьников*. 2007. № 4. С. 28–30.
270. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2005. 208 с.
271. Роменець В. А. Історія психології XIX – поч. XX ст. Київ: Вища школа, 1995. 614 с.
272. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1999. 720 с.
273. Рубинштейн С. Л. Про природу мислення і його склад. *Хрестоматія з загальної психології. Психологія мислення*: статті. Москва, 1981. С. 71–77.
274. Рындина Ю. В., Некрутова О. С. Формирование творческих способностей у младших школьников на уроках иностранного языка. *Молодой ученый*. 2016. № 11. С. 1536–1538.
275. Савельєва В. С. Психологія управління: навч. посіб. Київ: Професіонал, 2005. 320 с.
276. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник для студ. пед. фак. вищ. навч. закл. Київ: Грамота, 2012. 504 с.

277. Савченко О. Я. Найважливіші результати початкової освіти. Навчання і виховання учнів 4 класу: метод. посіб. для вчителів. Київ: Початкова школа, 2005. С. 5–10.
278. Саидова З. Х. Основные направления исследования творческого мышления в отечественной и зарубежной психологии. *Молодой ученый*. 2015. №23. С. 901–905.
279. Сансон П. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. Москва: Теревинф, 2008. С. 161–194.
280. Свердлова І. О. Дидактичні основи управління когнітивними навичками учнів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*: зб. наук. пр. Мелітополь, 2015. С. 83–89.
281. Селиванова Е. А. Когнитивная ономазиология: монография. Киев: Фитосоциоцентр, 2000. 248 с.
282. Сергеева В. Є. Застосування креативних методів навчання іноземної мови як засіб формування ціннісної сфери школярів. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r3/07svetss.pdf>. (дата звернення: 20.06.2017).
283. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Ярославль, 1996. 192 с.
284. Симонов В. П., Черненко Е. Г. Десятибальные шкалы оценки степени обученности по предметам: уч.-справочное пособ. Москва: Междунар. пед. академия, 2001. 68 с.
285. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.
286. Ситников А. П. Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психотехнологии. Москва: Технологическая школа бизнеса, 1996. 428 с.
287. Сідун М. М. Створення розвивального середовища на засадах ситуативного спрямування процесу професійної підготовки вчителя гуманітарного профілю. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2013. Вип. 6. С. 223–227.
288. Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 184 с.

289. Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотив деятельности школьника. *Изучение мотивации поведения детей и подростков*. Москва, 1972. С. 52–61.

290. Славина Н. С., Михальська С. А. Розвиток емоційної сфери та вольових якостей дитини як умова психологічної готовності до школи. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 621–630.

291. Слатвінська О. Дидактичні засади щодо використання CASE-STUDY технології у профтехосвіті. *Зб. наук. пр. Уманського держ. педагогічного університету*. 2012. Ч. 2. С. 265–271.

292. Словарь русского языка: около 57 000 слов / под. ред. чл.-корр. АН СССР Н. Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. Москва: Рус. яз., 1986. 795 с.

293. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. А. І. Кузьмінського. Черкаси : Вид-во ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. 112 с.

294. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. – Київ: Наукова думка, 1970–1980.

295. Смалько О. А. Розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики із використанням інформаційних технологій навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання інформатики". Київ, 2003. 20 с.

296. Советский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1988. 1599 с.

297. Советский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1990. 621 с.

298. Современный психологический словарь / под. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. 490 с.

299. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 752 с.

300. Степаненко А. Педагогічні умови формування інформаційної культури студентів політехнічних коледжів. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 14. С. 19–21.

301. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. Москва: Эксмо, 2005. 672 с.

302. Структура мотивації: потреби, мотиви, цілі. URL: <http://www.solidpsycholog.ru/sops-237-2.html>. (дата звернення: 14.07.2016).
303. Суровицька М. Вплив гри на розвиток особистості молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2014. № 2. С. 170–174. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_2_34. (дата звернення: 25.03.2017).
304. Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности: избранные произведения: в 5 т. Киев, 1979. Т. 1. С. 59.
305. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1976–1977.
306. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. *Вибр. твори*: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 3. С. 5–279.
307. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
308. Тарара А. М. Технічна творчість учнів основної школи у процесі проектної і технологічної діяльності: навч.-метод. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2014. 134 с.
309. Теоретико-методологічні засади розвитку художньо-творчого мислення дітей старшого дошкільного віку. *StartPedahohika*. URL: <http://www.startpedahohika.com> (дата звернення: 28.12.2015).
310. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк та ін.; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2012. 283 с.
311. Терехова Г. В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Челябинск, 2002. 177 с.
312. Терещук Г. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наук. записки Тернопільського нац. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*. 2017. № 2. С. 6–16.
313. Термінологічний словник (основи педагогічної творчості і майстерності). URL: <http://ru.osvita.ua/school/theory/348/>. (дата звернення: 13.02.2016).
314. Тернопільська В. І., Дерев'янка О. В. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Наук.*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Пед. науки. 2010. Вип. 31. С. 264–267.

315. Тихомиров О. К. Психология мышления: учеб. пособ. Москва: Изд-во Моск. ун-ту, 1984. 272 с.

316. Торренс Є. Наукові види творчості та фактори, що впливають на їх зростання. *Дедал*, 1965. С. 663–679.

317. Третяк Т. Розвиток творчого сприймання старшокласниками нової наукової інформації. *Рідна школа*. 2011. № 12. С. 16–20.

318. Туник Е. Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса. Санкт-Петербург: ИМАТОН, 1998. 169 с.

319. Український Радянський Енциклопедичний словник: в 3 т. / редкол. : А. В. Кудрицький (відп. ред.) та ін. 2-ге вид. Київ: Голов. ред. УРЕ, 1987. 736 с.

320. Ушинський К. Д. Про сімейне виховання. Київ: Рад. шк., 1974. 148 с.

321. Философский энциклопедический словарь / ред. Л. Ф. Ильичев и др. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

322. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид., переробл. і доп. Київ: Головна редакція УРЕ, 1986. 800 с.

323. Фомина Т. Н., Зеленова Т. Г. Инновационные технологии в преподавании иностранных языков в неязыковом ВУЗе. *Ярославский педагогический вестник*. 2003. № 1 (34). С. 36–42.

324. Формування у молодших школярів мотивації до навчання. *Вчитель вчителю, учням та батькам*. URL: http://teacher.at.ua/publ/formuvannja_u_molodshikh_shkoljariv_motivaciji_do_navchannja/39-1-0-3419. (дата звернення: 25.05.2017).

325. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Москва: Смысл, 2003. 860 с.

326. Цимбал С. В. Психологічні особливості розвитку уяви і мислення в ІЛПТ. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2011. № 43. С. 51–55.

327. Цукерман Г. А., Бугрименко Е. А. Учимся читать и писать. Школьные трудности благополучных детей. Москва: Знание, 1994. 160 с.

328. Чайка В. М. Основи дидактики: навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. Київ: Академвидав, 2011. 238 с.

329. Чапюк Ю. С. Готовність до педагогічної діяльності як наукова проблема. *Педагогічний часопис Волині*. 2015. № 1. С. 26–30.
330. Чапюк Ю. С. Змістова сутність поняття "творче мислення": теоретичні аспекти. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. 2015. №39. С. 65–69.
331. Чапюк Ю. С. Ігри-вправи для розвитку креативного мислення учнів початкових класів при викладанні англійської мови. *Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнар. конгресу (м. Одеса, 18–21 травня 2017 року) / Південноукр. нац. пед. ун. імені К. Д. Ушинського*. Одеса: Гельветика, 2017. С. 209–210.
332. Чапюк Ю. С. Інноваційні технології вивчення іноземної мови у початковій школі. *Сучасні тенденції розвитку професійної освіти*. 2017. № 3. С. 79–83.
333. Чапюк Ю. С. Інтерактивні технології як засіб розвитку творчого мислення учнів на уроках іноземної мови. *Педагогічний часопис Волині*. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2016. № 2. С. 99–103.
334. Чапюк Ю. С. Креативность как субъективная детерминанта творчества. *Педагогические основы становления субъектности в образовательном пространстве: проблема, поиск, решение: сб. научн. трудов участников IV Междунар. науч.-практ. конф. (г. Биробиджан, 28 октября 2015 года) / под ред. Р. К. Сережниковой*. Биробиджан, 2015. С. 207–209.
335. Чапюк Ю. С. Критеріальний підхід щодо розвитку креативного мислення молодших школярів: цілемотиваційний критерій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2016. Вип. 32. С. 220–227.
336. Чапюк Ю. С. Молодший шкільний вік як сензитивний щодо розвитку творчого мислення: теоретичні аспекти. *Innovative Solutions In Modern Science*. 2016. №. 1. С. 118–123.
337. Чапюк Ю. С. Розвиток креативного мислення молодших школярів засобами іноземної мови: теоретико-прикладні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СусДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. №8 (62). С. 95–105.

338. Чапюк Ю. С. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови: метод. рекомендації. Луцьк: ПП Іванюк В. П. 2017. 42 с.
339. Чапюк Ю. С. Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчої професійно-педагогічної діяльності. *Підготовка конкурентоздатного фахівця дошкільної та початкової освіти*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (Луцьк, 25–26 червня 2015 р.) / за заг. ред. проф. Р. М. Пріми. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2015. С . 134–136.
340. Чермошенцева Е. А. Развитие креативного мышления обучающихся на уроках окружающего мира. 2013. URL: <http://www.slideshare.net/ssuser81037b/ss-53793252>. (дата звернення: 29.01.2016).
341. Чернецкая Н. И. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном и подростковом возрасте. *Концепт*. 12. № 8 (август). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya-v-mladshem-shkolnom-i-podrostkovom-vozhraze> (дата звернення : 10.02.2017).
342. Чудновский В. Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва, 1986. 80 с.
343. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва: Педагогика, 1982. 209 с.
344. Шапар В. П. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 640 с.
345. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова и др. Москва: Просвещение, 1962–1965. Т. 4: Статьи, доклады и выступления за 1931–1934 гг. 1965. 328 с.
346. Швай Р. Творчість, креативність та інновація як важливі поняття сучасної педагогіки. *Вісник Львів. ун-ту. Серія педагогічна*. 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 74–81.
347. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва: ВЛАДОС, 1998. 512 с.
348. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. Вип. 2 (13). С. 258–263.

349. Шимановський М. Особливості використання тренінгів у педагогічному процесі. *Імідж сучасного педагога*. 2014. № 6. С. 43–48.
350. Шимон Л. П. Розвиток критичного мислення учнів початкових класів. *Вісник Житомирського державного університету*. 2009. №44. С. 164–167.
351. Шляхи та проблеми розвитку творчого мислення. URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=649223> (дата звернення: 27.12.2015).
352. Шрагіна Л. Системне мислення школярів. *Психолог*. 2012. Трав. (№ 9). С. 6–7.
353. Шулдик В. І. Технологічний підхід при викладанні природознавчих дисциплін у педвузі: навч.-метод. посіб. Умань: ПП Жовтий, 2012. 310 с.
354. Шумакова Н. Б., Щербанова Е. И., Щербо Н. П. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников при специальном обучении. *Вопросы психологии*. 1991. №1. С. 13–17.
355. Щеголев И. А. Развитие педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования". Санкт-Петербург, 1998. 16 с.
356. Щербина С. М., Щербина І. Ю. Емоційний фактор як засіб забезпечення якості навчального процесу у загальноосвітній та вищій школі. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. № 33. С. 465–473.
357. Эльконин Д. Б. Психология игры. Москва, 1978. 304 с.
358. Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей. Москва: Просвещение, 2001. 145 с.
359. Юрчук В. В. Современный словарь по психологии / авт., сост. В. В. Юрчук. Минск: Элайда, 2000. 704 с.
360. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2002. 560 с.
361. Якимович Т. К. Гете Йоганн Вольфганг. *Українська літературна енциклопедія*. Київ, 1988. Т. 1. С. 416–417.
362. Яковлева Н. М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 1992. 403 с.

363. Янкович О. І. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації педагогічної діагностики з використанням інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2014. № 8. С. 7–10.

364. Ярощук Л. Г. Виховання та розвиток творчого потенціалу дошкільника – передумова його успішного навчання в початковій школі. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. Львів, 2019. № 8 (08) лип. С. 198–201.

365. Ярощук Л. Г. Історія педагогіки: навч.-метод. комплекс. Бердянськ: ФО-П Ткачук О. В., 2014. 416 с.

366. Ярощук Л. Г. Креативність як компонент творчого потенціалу особистості майбутнього школяра. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія "Педагогіка і психологія"*. 2016. № 2 (12). С. 128–134.

367. Ярощук Л. Г. Теорія та методика виховання: навч. посіб. Бердянськ, 2017. 374 с.

368. Amabile T. M. Social psychology of creativity : A consensual assessment technique. *Pers. & Soc. Psychol.* 1982. Vol. 43. № 2. P. 101–114.

369. Bohdanova I. Modulna tekhnolohiia u profesiinii pidhotovtsi vchytelia: monohrafiia / za red. I. Ziaziuna. Odesa: Uchbova knyha, 1997. 289 pp.

370. Bourne L. E., Dominowski R. L. Thinking. – "Ann. Review of Psychol". 1972. Vol. 23. № 9, June. P. 9–73.

371. Chaffee J. Thinking critically. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988. 468 pp.

372. Chapiuk J. To the question of readiness of future teachers to the development of creative thinking of primary school pupils at the lessons of foreign language. *Scientific issue of knowledge, education, law and management*. 2015. № 4 (12). P. 42–47.

373. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: CUP, 2001.

374. Eysenck H. Genius: The Natural History of Creativity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995. P. 98–126.

375. Fisher R. Expanding Minds: Developing Creativity in Young Learners. *The IATEFL Young Learners SIG Journal*. 2006. Spring. P. 5–9.

376. Fromm E. The creative attitude. New York: Harper & Row, 1959. 147 pp.

377. Gardner H. Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach. *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 298–324.
378. Gordon W. J. Synectics : The development of creative capacity. New York: Harper and Row, 1961. 232 pp.
379. Guilford J. P. Intellectual factors in Productive Thinkink. In: *Explorations in Creativity*. New York, 1967. 107 pp.
380. McCrae R. Creativity, Divergent Thinking, and Openness to Experience. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1987. 52 (6). P. 1258–1265.
381. Palmer H. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London, 1917.
382. Prima R. Chapiuk J. Diagnostic support of creative thinking development of primary school-aged children at the foreign language lessons. *European Humanities Studies*. 2017. № 2. P. 56–66.
383. Skinner B. F. *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Oxford, England: Appleton-Century, 1938. 457 pp.
384. Sternberg R. *Defying the Crowd Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: The Free Press, 1995. 326 pp.
385. Stewart G. W. Can Productive Thinking Be Taught? *Journal of Higher Education*. 1950. № 21. P. 411–414.
386. Taylor C. W. Various approaches to and definitions of creativity / T. Tardif (eds.) *The natyre of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 27–49.
387. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing. *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 172–198.
388. Urban K. K. Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*. 1990. № 1. P. 99–113.
389. Wallach M. A., Kogan N. A. A New Look at the Creativity – Intelligence Distinction. *Journal of Personality*. 1965. № 3. P. 348–369.
390. Wallach M. A., Kogan N. A. *Modes of Thinking in Young Children: A Study of the Creativity – Intelligence Distinction*. New York: Holt, Reinhart, & Winaton, 1965. 357 pp.
391. Wertheimer M. *Productive thinking*. New York, 1945. P. 122–128.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рівні сформованості креативного мислення учнів початкової школи
під час вивчення іноземної мови

| | |
|------------|--|
| Високий | Учні активні, ініціативні, у них спостерігається стійкий інтерес до вирішення творчих завдань. Вони виявляють незалежність мислення, свідоме прийняття рішень, уміння знаходити, опрацювати та подати інформацію. Учні виявляють стійке прагнення до надбання нових знань з іноземної мови та розвитку умінь розв'язувати нестандартні, творчі завдання; бажання вивчати іноземну мову, розширити сферу застосування наявних знань та умінь; потребу у самовираженні, самореалізації та стійкий інтерес до рефлексивної творчої діяльності. Учні володіють оригінальними прийомами, методами, формами, способами виконання вправ, розв'язування завдань. Ознайомлені зі специфікою організації самостійної навчальної діяльності, роботи в групах та парах. Учні активно імпровізують та виявляють вміння застосовувати власні знання та досвід для розв'язання нестандартних, творчих навчальних завдань; здатність до творчої комунікації, якісно оцінюють, критично осмислюють, вміють систематизувати та використати опрацьований матеріал. Характерними для цих учнів є критичне ставлення до себе та до результатів своєї діяльності. Учні мають високу мотивацію до співпраці з іншими дітьми задля досягнення спільної мети. |
| Середній | Учні зацікавлено ставляться до навчально-творчої діяльності, включаються в процес, але активна участь та виявлення ініціативності відбувається лише за умови стимуляції з боку вчителя та батьків, відчувають необхідність поліпшення знань іноземної мови лише в межах навчального процесу. Самоосвітня діяльність щодо розвитку знань та умінь з вивчення іноземної мови нестійка та лише у рамках навчальної діяльності. Школярі не відчувають потреби та інтересу до оригінального та нестандартного; їхня діяльність має здебільшого репродуктивний характер. Знання є несистемними. Учні володіють знаннями основних прийомів розв'язання навчальних завдань, використовують стандартні прийоми, методи, форми, способи виконання вправ та завдань. Основним джерелом знань є вчитель, підручник, а також визначена вчителем додаткова література. Учні володіють вміннями застосовувати власні знання та досвід для розв'язування типових навчальних завдань, виявляють здатність до виконання творчих завдань, імпровізації та творчої комунікації на уроці іноземної мови за безпосередньою допомогою вчителя. За умови стимулювання вчителем, діти знаходять більш ефективні та цікаві шляхи вирішення завдань, продукують відповіді, які є досить цікавими, проте не креативними. У разі виникнення труднощів, інтерес до заняття втрачається і відновлюється лише за умов додаткового стимулювання. |
| Початковий | Школярі демонструють повну залежність від думок інших людей, бояться висловити власну думку та судження. Характерною ознакою цього рівня є пасивність мислення, сліпе прийняття інформації, висновків та оцінок інших молодших школярів. Спрямованість особистості учня на творчість, інтерес до оригінального, нестандартного є слабкими. Потреба у підвищенні рівня власних знань та умінь нестійка. Мотивація на розвиток креативного мислення, прагнення (настанов) учня до творчого прояву себе не сформована. Знання носять переважно декларативний характер. Є знання основних прийомів розв'язання стандартних завдань та завдань за зразком, використання неоригінальних прийомів, методів, форм та способів виконання вправ на уроках іноземної мови. Учні не вміють знаходити необхідну інформацію самостійно. Основне джерело знань – вчитель та опорні сигнали в робочому зошиті. У таких дітей переважає репродуктивний характер діяльності. Учні уміють застосовувати власні знання задля розв'язання типових навчальних завдань. Опановують новий програмовий матеріал за нагальної необхідності та з допомогою вчителя. Самостійну діяльність при вивченні іноземної мови здійснюють у разі необхідності. В учнів не спостерігається бажання експериментувати, вони не продукують нові ідеї. Відповіді учнів базуються на запропонованих вчителем зразках чи відповідях інших учнів. Часто такі діти взагалі відмовляються виконувати творчі завдання. Навчально-креативна діяльність реалізується лише за умов постійної посиленої стимуляції з боку вчителя та батьків. |

Додаток Б

Тест мотивації школяра до навчання у школі О. Ануфрієва та С. Костроміної

1. Тобі подобається у школі? Так; не дуже; ні.
2. Уранці ти завжди охоче йдеш до школи, чи все ж часто волієш залишитися вдома?
Іду з радістю; буває по-різному; краще залишуся вдома.
3. Якщо б учитель сказав, що завтра йти до школи необов'язково, ти б пішов чи ні?
Пішов до школи; не знаю; залишився б удома.
4. Тобі подобається, коли відмінюються які-небудь уроки? Не подобається, буває по-різному, подобається.
5. Ти б хотів, щоб не задавали ніяких домашніх завдань? Не хотів би; не знаю; хотів би.
6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися одні перерви? Ні; не знаю; хотів би.
7. Ти часто розповідаєш про школу своїм родичам і друзям? Часто; інколи; не розповідаю.
8. Бажав би ти мати іншого, не такого суворого вчителя?
Мені подобається наш учитель; точно не знаю; так, хотів би.
9. У тебе у класі багато друзів? Багато; мало; немає друзів.
10. Тобі подобаються твої однокласники? Подобаються; не дуже; не подобаються.

Додаток В

Тест-питальник мотивації досягнення А. Мехрабіяна

(для чоловіків)

1. Я більше думаю, як одержати хорошу оцінку, ніж боюся одержати погану.
2. Коли я повинен виконати складне, незнайоме мені завдання, то волів би зробити його разом із кимсь, ніж працювати самотужки.
3. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнений, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, у вирішенні яких сумніваюся.
4. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я упевнений, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
5. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклав усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взявся б за те, що мені може вдатись добре.
6. Я надаю перевагу роботі, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинен сам визначати свою роль.
7. Я витрачаю більше часу на читання спеціальної літератури, ніж художньої.
8. Я б віддав перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Якби я мав намір грати в карти, то швидше зіграв би в розважальну гру, ніж у важку, що потребує міркувань.
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
13. У вільний від роботи час я опаную техніку якоїсь гри швидше для розвитку свого уміння, ніж для відпочинку і розваг.
14. Я швидше волію зробити якусь справу так, як я вважаю за потрібне, нехай навіть із 50-відсотковим ризиком помилитися, ніж робити її так, як мені радять інші.
15. Якби мені довелося вибирати, то я швидше вибрав би роботу, у якій початкова зарплата становитиме 1500 грн. буде такою невизначений час, ніж роботу, у якій початкова зарплата дорівнює 750 грн. і є гарантія, що не пізніше ніж через 5 років я одержуватиму 5000 грн.
16. Я швидше волію грати у команді, ніж змагатися віч-на-віч.
17. Я волію працювати самовіддано, поки не матиму цілковитого задоволення від здобутого результату, ніж прагнути закінчити справу якомога швидше і з меншими зусиллями.
18. На іспиті я б віддав перевагу конкретним питанням, що вимагають висловлення власної думки.
19. Я швидше оберу справу, у якій існує імовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, ніж таку, у якій моє становище не погіршиться, проте й істотно не поліпшиться.
20. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну («пронесло!»), ніж втішатимусь хорошою оцінкою.
21. Якби я міг повернутися до якоїсь незавершеної справи, то швидше б взявся до важкої, ніж до легкої.
22. У виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити.
23. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжуватиму шукати вихід.
24. Після невдачі я стаю більш зібраним й енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати свою справу.

25. Якщо є сумнів в успіху якоїсь справи, то я швидше не ризикуватиму, ніж все-таки візьму в ньому активну участь.
26. Коли я беруся за важку справу, я більше побоююся, що не впораюся з нею, ніж сподіваюся, що все вдасться.
27. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, ніж коли особисто відповідаю за свою роботу.
28. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнений.
29. Я працюю продуктивніше над завданням, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж тоді, коли мені описують проблему загалом.
30. Якби я успішно вирішив якийсь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
32. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Тест опитувальника (для жінок)

1. Я більше думаю про одержання гарної оцінки, ніж побоююся одержати погану.
2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, як вирішувати.
3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження й в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки.
4. Якби мені щось не вдавалося, я б швидше доклала усіх зусиль, щоб з цим впоратися, ніж взялася б за те, що в мене може добре вийти.
5. Я віддаю перевагу роботі, у якій мої функції чітко визначені і зарплата вища від середньої, перед роботою із середньою зарплатою, у якій я повинна сама визначати свою роль.
6. Я більше боюся зазнати невдачі, ніж сподіваюсь на успіх.
7. Я віддаю перевагу науково-популярній літературі перед літературою розважального жанру.
8. Я б віддала перевагу важливій справі, хоча ймовірність невдачі в ній дорівнює 50%, перед справою досить важливою, але не важкою.
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж маловідомі ігри, що вимагають майстерності.
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це в мене виникають суперечки з товаришами.
11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше полегшено зітхну, що «пронесло», ніж втішатимусь гарною оцінкою.
12. Якби я мала намір грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у таку, що потребує міркувань.
13. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніша від інших, перед тими, де всі учасники мають однакові можливості.
14. Після невдачі я стаю більш зібраною й енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу.
15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж успіхи приносять радості.
16. У нових невідомих ситуаціях я швидше хвилююся і непокоюсь, ніж цікавлюсь.
17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча вона може погано вийти, ніж готуватиму звичну, котра зазвичай добре виходила.
18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконуватиму щось, на мою думку, що вартісне, але не дуже захоплююче.
19. Я швидше витрачу увесь свій час на здійснення однієї справи, замість того, щоб виконати швидко за цей самий час дві–три інші.
20. Якщо я занедужала і змушена залишитися дома, то використовую час швидше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж щоб читати і працювати.

21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті, і ми вирішили б влаштувати вечірку, то я зволіла б сама організувати її, ніж допустила б, щоб це зробила інша.
22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід.
23. Якщо потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і занепокоєння.
24. Коли я беруся за важке діло, я швидше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде.
25. Я працюю ефективніше під чийось керівництвом, ніж тоді, коли я особисто відповідаю за свою роботу.
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж те, в успіху якого я впевнена.
27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б ще раз вирішити щось схоже, ніж щось іншого типу.
28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять його лише загалом, ніж тоді, коли мені конкретно вказують, що і як виконувати.
29. Якщо у виконанні важливої справи я припускаюся помилки, то частіше розгублююся і впадаю у відчай, замість того, щоб швидко опанувати себе і спробувати виправити становище.
30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити.

Ключ до чоловічої форми

| № п/п | 3 | 2 | 1 | 0 | -1 | -2 | -3 |
|-------|---|---|---|---|----|----|----|
| 1 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 31 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Ключ до жіночої форми

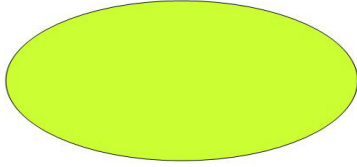
| № п/п | +3 | +2 | +1 | 0 | -1 | -2 | -3 |
|-------|----|----|----|---|----|----|----|
| 1 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Авторський тест «Креативне мислення»

| № | Питання | так | ні | не знаю / не визначився |
|-----|--|-----|----|-------------------------------|
| 1. | Мені подобається і я маю бажання створювати щось нове. | | | |
| 2. | Я часто уявляю себе учасником певної розповіді, ситуації або книги під час їх читання чи від відгадування нових подій. | | | |
| 3. | Мені подобається виявляти вміння оригінально виконувати різноманітні завдання творчого характеру. | | | |
| 4. | Я швидко запам'ятовую та відтворюю інформацію, отриману на уроках. | | | |
| 5. | Я завжди прагну до досконалості, самореалізації. | | | |
| 6. | Я вмію застосовувати знання, отримані на уроці англійської мови у житті | | | |
| 7. | Я витрачаю більше часу на виконання домашнього завдання з англійської мови, тому що мені подобається цей предмет. | | | |
| 8. | Знання, отримані на попередніх уроках, дозволяють зрозуміти новий матеріал. | | | |
| 9. | Я люблю розв'язувати завдання самостійно, без допомоги та підказок друзів та старших. | | | |
| 10. | Мені цікава англійська мова, адже я можу проявити себе на уроці. | | | |
| 11. | Мені подобається, коли під час уроку англійської мови відбувається швидка зміна різних видів діяльності. | | | |
| 12. | Мені не подобається виконувати роботу за розробленим планом, схемою, інструкцією. | | | |
| 13. | Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру. | | | |
| 14. | Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні шляхи виконання вправ. | | | |

ДОДАТОК Ж

Інструкція проведення тесту «Креативне мислення» Торренса

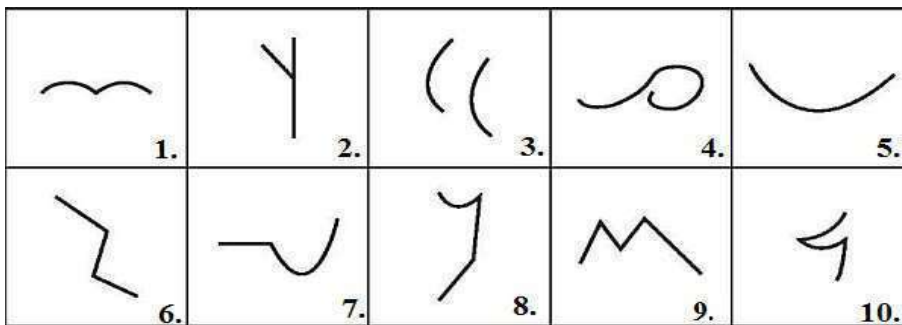


Ви отримали фігуру з кольорового паперу і клей. Придумайте будь-яку картину, частиною якої була б ця фігура. Це може бути будь-який предмет, явище або розповідь. За допомогою клею помістіть цю фігуру на чистому аркуші в будь-якому місці. А потім домалуйте її олівцями, щоб вийшла задумана вами картина.

Спробуйте придумати таку картину, яку ніхто б не зміг придумати. Доповнюйте свій малюнок новими деталями та ідеями, щоб зробити з нього якомога більш цікаву і

захоплюючу історію.

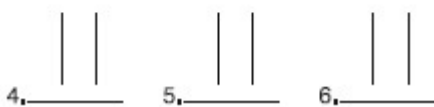
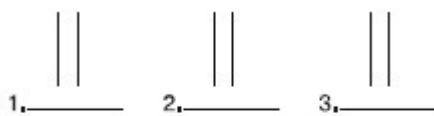
Коли ви закінчите малюнок, придумайте до нього назву і напишіть внизу аркуша. Зробіть цю назву якомога більш незвичайною.



Інструкція. На цих аркушах намальовані незакінчені фігурки. Якщо додати до них лінії, вийдуть цікаві предмети або сюжетні картинки. Спробуйте придумати такі картинки або історію, які ніхто

більше придумати не зможе. Зробіть її повною та цікавою, додавайте до неї нові ідеї.

Придумайте цікаву назву для кожної картинки і напишіть її внизу цієї картинки. (Якщо діти засмучені тим, що не встигають закінчити завдання вчасно, скажіть наступне: «Ви всі працюєте по-різному. Деякі встигають намалювати всі малюнки дуже швидко, а потім повертаються до них і додають деталі. Інші встигають намалювати лише кілька, але з кожного малюнку створюють дуже складні розповіді. Продовжуйте працювати так, як вам більше подобається, як вам зручніше.») Після закінчення десяти хвилин вимкніть секундомір і зупиніть роботу.



І нарешті третій, завершальний етап, «Що повторюються лінії». Побудуйте якомога більше предметів або сюжетних картинок з кожної пари ліній. Ці лінії повинні становити основну частину вашої картини. Олівцем додайте лінії до кожної пари, щоб картина була закінчена. Можна малювати між лініями, над лініями, навколо ліній – де завгодно. Складіть якомога більше предметів або картинок. Спробуйте зробити їх якомога

більш цікавими. Підпишіть кожну картинку, придумавши назву.

Додаток 3

Ігри-вправи на розвиток креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови за визначеними компонентами

*Ціле-мотиваційний компонента***Game “Counting” («Рахунок»)**

Учасники стають у коло, не торкаючись плечима один одного. За сигналом “start” треба заплющити очі, опустити голову і порахувати до тієї цифри, скільки учнів у групі. Специфіка вправи полягає в тому, що рахувати треба по черзі: хтось із учасників каже «one», інший – «two», третій – «three» і т.д. Проте у вправі є одне правило: назву числівника повинна промовляти лише одна людина. Якщо одночасно прозвучать голоси двох учасників – рахунок потрібно починати спочатку. (Для досягнення остаточної мети роблять 5 – 6 спроб озвучування рахунку.) Дана гра створює атмосферу єдності, формує згуртованість групи, сприяє активізації групової роботи та викликає емоційно забарвлений інтерес до вивчення іноземної мови.

Game “How many words do you remember?” («Скільки слів запам’ятав»)

Це вправа на розвиток пам’яті, уваги, зосередженості, креативного мислення, адже молодші школярі, дивлячись на малюнок, мають записати слова, які асоціюються із зображенням.

Вчитель показує тематичну таблицю із малюнками чи словами на дошці протягом 1 хв. Діти дивляться / читають. Потім плакат знімається. Завдання учнів написати максимально багато слів.

E.g. Topic “Animals”

| | | | |
|---------|-----------|----------|----------|
| snake | lion | elephant | dolphin |
| kitten | monkey | tiger | panda |
| bear | zebra | dog | wolf |
| hamster | crocodile | pig | kangaroo |

Game “What has disappeared” («Що пропало?»)

Дана вправа розвиває прагнення учня до творчого прояву себе та дозволяє розвивати зосередженість, пам’ять, мислення, оскільки потрібно проаналізувати зображення і пригадати, чого ж не вистачає.

Вчитель на дошці закріплює малюнки згідно теми (тварини, кольори, шкільні предмети і т.д.). Учні протягом хвилини намагаються запам’ятати усі зображення. Як час спливає, учні, за командою вчителя, закривають очі і учитель перевертає одне із зображень. Завдання учнів: відгадати, що за зображення зникло.

Game “Teacher’s mistake” «Вчительська помилка»

Гра вдосконалює навички логічного мислення молодших школярів, ставлення учнів до навчання та вивчення іноземної мови, емоційно забарвлює інтерес до вивчення іноземної мови розвиває їхню увагу, підвищує самовпевненість, адже потрібно «виправити» помилку вчителя.

Вчитель виконує певне завдання або переказує відоме учням оповідання чи казку і навмисне робить помилки (хибні дії, герої, помилкові ілюстрації і т.п.). Завдання школярів – віднайти помилку в учителя, аргументувати свою думку. А педагогу слід націлити учнів не просто на виявлення помилок, а й на доведення своєї позиції.

“Characterize an animal” («Охарактеризуй тварину»)

Це завдання викликає прагнення учня до творчого прояву себе, адже, потрібно перерахувати якомога більше тварин, цим самим мотивує школяра до навчання.

(angry, nice, interesting, merry, active, large, small)

What angry animals can you name? Перерахуйте злих тварин (bear, crocodile, wolf, lion, snake, tiger)

What nice animals can you name? А тепер перерахуйте усіх добрих тварин (hare, hamster, rabbit etc.) Учні групують тварин за властивими їм вищепереліченими характеристиками.

*Когнітивний компонент***Game “Make the word” «Складіть слово»**

Вправа сприяє застосуванню знань у практичній діяльності, адже без знань абетки дане завдання не виконати.

Make the word according to instruction. (Утворіть слово за інструкцією.)

Letter after B (C)

The first letter of an alphabet (A)

Letter before S (R)

Letter after S (T)

Letter after N (O)

Letter before P (O)

Letter after M (N)

Cartoon

Game “Match” (З’єднай)

Наступне завдання розвиває здатність накопичувати і виділяти раніше отримані знання.

Match nouns and adjectives (З’єднай прикметники з відповідними іменниками)

clever

snake

dangerous

hippo

long

squirrel

fat

kangaroo

red

crocodile

jumping

dog

Game “What profession is that?” («Яка професія?»)

Учитель кидає м’яч і каже дію, яку виконує людина певної професії. Учень відгадує професію і кидає вчителю м’яч назад. Вправа розвиває здатності до тематичного узагальнення інформації, її аналізу, відтворення системи понять з іноземної мови.

Eg.: Built the buildings – builder (Будує будинки - будівельник)

Treat – doctor (Лікує - лікар)

Bake cakes - baker (Пече торти - пекар)

Teach children – teacher (вчить учнів - учитель)

“Guess a riddle” (Відгадай загадку)

Дане завдання розвиває вміння оперувати знаннями, мобілізувати колишні знання, визначати основні напрямки застосування знань у практичній діяльності та змістовну характеристику методів, процедур і методики дій щодо використання теоретичних і практичних знань.

| | |
|---|--|
| I have 4 legs and a long tail. I like to run fast. I let you ride on my back. I eat hay. And say «Neigh, neigh». I am a.... (HORSE) | У мене 4 ноги і довгий хвіст. Я люблю швидко бігати. Я дозволяю тобі кататися у мене на спині. Я їм сіно. І кажу «Іго-го». Я (КІНЬ) |
| I am a big farm animal. I can be black, white or brown. I like to eat green grass. I give milk. I can say «Moo, moo». I am a.... (COW) | Я велика тварина, живу на фермі. Я можу бути чорною, білою або коричневою. Я люблю їсти зелену траву. Я даю молоко. Я кажу: «Му-му». Я (КОРОВА) |
| I have four legs and a tail. I have no teeth. I can swim and dive underwater. I carry my house around with me. I am a ... (TURTLE) | У мене 4 лапки і хвостик. У мене немає зубів. Я можу плавати і пірнати. Я завжди нашу свій будиночок на собі. Я ... (ЧЕРЕПАХА) |

| | |
|---|--|
| <p>I am small and shy. I have eight legs. I eat bugs. I catch them in my web. I am a ... (SPIDER)</p> | <p>Я маленький і сором'язливий. У мене 8 ніжок. Я їм жучків. Я ловлю їх в свою павутину. Я ... (ПАВУК)</p> |
| <p>Name a fruit that is always sour. It is yellow on the inside and outside. Adults like to drink tea with it. It is a ... (LEMON)</p> | <p>Назвіть фрукт, який завжди кислий. Він жовтий і зовні, і всередині. Дорослі люблять пити чай з ним. Це ... (ЛИМОН)</p> |
| <p>Name a fruit that starts with «A». It is white on the inside and can be red, yellow, or green on the outside. It grows on a big tree. Children like it. It is a ... an (APPLE)</p> | <p>Назвіть фрукт, який починається на букву «Я». Він білий всередині, а зовні буває червоним, жовтим або зеленим. Він росте на високому дереві. Діти його люблять. Це ... (ЯБЛУКО)</p> |
| <p>Name a red sweet fruit who wears its seeds on the outside. It is small, but so tasty! Kids like to eat it and drink shakes with it. It is a ... (STRAWBERRY)</p> | <p>Назвіть червоний солодкий фрукт, у якого насіння зовні. Він маленький, але дуже смачний! Діти люблять його їсти і пити з ним коктейлі Це ... (ПОЛУНИЦЯ)</p> |
| <p>Name a red juicy fruit that we eat in salads or cook it to make ketchup. Some people think that it is a vegetable, but it is not. It is a ... (TOMATO)</p> | <p>Назвіть червоний соковитий овоч, який ми їмо в салаті або робимо з нього кетчуп. Деякі думають, що це овоч, але це не так. Це ... (ПОМІДОР)</p> |
| <p>Name a vegetable that is green on the outside and white on the inside. It starts with «C.» It is a ... (CUCUMBER)</p> | <p>Назвіть овоч, який зелений зовні і білий всередині Він починається на букву «О». Це ... (ОГІРОК)</p> |
| <p>Name a vegetable that is brown on the outside and white on the inside. And it grows underground. It is a ... (POTATO)</p> | <p>Назвіть овоч, який коричневий зовні і білий всередині. Росте він під землею. Це ... (КАРТОПЛЯ)</p> |
| <p>Name a big orange vegetable that you use for decoration on Halloween. It is a ... (PUMPKIN)</p> | <p>Назвіть великий помаранчевий овоч, який ви використовуєте для прикраси на Хеллоуїн. Це ... (ГАРБУЗ)</p> |
| <p>Green and round, rabbits like it. It is a ... (CABBAGE)</p> | <p>Зелена і кругла, Кролі її люблять. Це ... (КАПУСТА)</p> |
| <p>In a winter storm, I keep your neck warm. What am I? (A SCARF)</p> | <p>В негоду взимку, Я зігрію твою шию. Що я? (ШАРФ)</p> |
| <p>We protect your hands from snow and ice. Fingers think we're very nice. What are we? (MITTENS)</p> | <p>Ми захищаємо твої руки від снігу і льоду. Пальчики вважають, ми відмінна річ. Що ми таке? (РУКАВИЧКИ)</p> |

| | |
|--|--|
| I start with the letter B, and your feet go inside of me. What am I? (BOOTS) | Я починаю з літери Ч, і твої ноги входять в мене. Що я? (ЧЕРЕВИКИ) |
| When the sun is shining bright, you wear them to protect your eyes. What are they? (SUNGLASSES) | Коли яскраво світить сонце, ти носиш їх щоб захистити очі. Що це? (СОНЯЧНІ ОКУЛЯРИ) |
| Five rooms but one door. (A GLOVE) | П'ять кімнат, але одні двері. (РУКАВИЧКА) |

Практично-діяльнісний компонент

Game “Make the rhyming word” («Утвори слово, що римується»)

Вправа розвиває вміння застосовувати знання на практиці; систематизувати та використати опрацьований матеріал.

Завдання: утворити до вказаного слова римоване.

E.g.: tree-free, bear-fear, talk-clock, lamp-camp, door-floor, cat-map.

Дана вправа дозволяє активізувати набуті знання та застосувати їх на практиці.

Game “Don’t say “Yes” or “No”!” («так» і «ні» не кажи!)

Дана гра дозволяє знаходити для кожної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; розвиває здатність давати різноманітні, оригінальні відповіді, нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання творчого завдання.

- домовитись замість «так» і «ні» використовувати якісь знаки (наприклад: плескати в долоні, заплющити очі, торкнутися носа тощо);

- ведучий ставить запитання і учні дають відповіді завчасно домовленими знаками.

Якщо хтось помиляється – сідає. Гра продовжується, поки не залишиться один переможець.

Це універсальна гра, яка дуже подобається дітям і залучає до активної участі в уроці. Універсальність цього методичного прийому полягає в тому, що його можна використовувати і для організації відпочинку і для створення інтригуючої ситуації.

Game “Name the word that starts with letter ...” («Назви слово на літеру...»)

Вправа дає можливість застосовувати знання на практиці, виявляти самостійність у процесі виконання творчого завдання.

Завдання: називати по черзі слова, які починаються на літеру, наприклад, Т. Хто потрібного слова підібрати не може – сідає. Гра триває поки не залишиться один переможець.

Game “Mathematical operations” («Математичні дії»)

Вправа покликана розвинути вміння застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати інформацію.

Using mathematical operations make the proverb. How do you understand it?
(Використовуючи математичні дії склади прислів'я. як ви його розумієте?)

Th + er's + not – t + pla + ceg – g + lo – o + ike + hobe – be + me

"There's no place like home."

Game “What is in the newspaper?” (Що у газеті?)

Вправа розвиває здатність оригінально виконувати завдання творчого характеру; нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання творчих завдань; здатність до імпровізації та творчої комунікації як безпосереднє самовираження учнів молодших класів у творчій діяльності при вивченні іноземної мови.

Children have to prepare strange / unusual shape things and wrap it into the newspaper. Other children try to guess what thing it is asking question that starts with “Is this a ...”. (Діти

здалегідь готують дома предмети незвичайної форми та загортають у декілька газет. Учні намагаються відгадати що в газеті, задаючи запитання.)

Game “Find the equivalent” («Знайди еквівалент»)

Таке завдання розвиває вміння аналізувати життєві ситуації, застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал.

| Англійська приказка | Український еквівалент |
|--|--|
| A bird in the hand is worth two in the bush. | Краще синиця в руках, ніж журавель в небі. |
| A man is known by the company he keeps. | Скажи мені, хто твій друг, і я скажу, хто ти. |
| When pigs fly. | Коли рак на горі свисне. |
| Practice makes perfect. | Повторення - мати навчання. |
| It rains cats and dogs. | Лле, як з відра. |
| To buy a pig in a poke. | Купити kota в мішку. |
| Actions speak louder than words. | Людина красна не словами, а добрими справами. |
| Catch the bear before you sell his skin. | Перш злови ведмедя, а потім продавай його шкіру. |
| A storm in a tea-cup. | Буря в склянці води. |
| Don't look a gift horse in the mouth. | Дарованому коню в зуби не дивляться. |
| Don't judge a book by its cover. | Зустрічають по одягу, проводжають по розуму. |
| The grass is always greener on the other side of the hill. | Всюди добре, де нас нема. |

Game “My friend's family” («Сім'я мого друга»)

Це завдання розвиває здатність до імпровізації та творчої комунікації.

У ролевій грі розігрується сцена знайомства одного з учнів класу з членами сім'ї його друга. Учитель підбирає артистів, які виконують ролі батька, матері, брата і інших дійових осіб. Гра проводиться в режимі Р1, Р2, Р3 учень, що запросив товариша до себе у гості, по черзі представляє своїх гостей.

Game “What season is that?” («Яка пора року?»)

Розвиває вміння аналізувати життєві ситуації, застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати матеріал.

Учням за описом учителя пропонується відгадати, про яку пору року йдеться. Подібні ігри розвивають у молодих школярів навички аудіювання. «It is a beautiful season». (Це красива пора року). «It is white». (Вона біла). «The weather is cold». (Погода холодна). «The sky is often dark and grey». (Небо часто темне й сіре). «It is cloudy». (Хмарно). «What season is it?» (Яка це пора року?).

Game “The best cook” «Найкращий кухар»

Вправа розвиває здатність знаходити нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок, способів творчої пізнавальної діяльності; здатність оригінально виконувати завдання творчого характеру; здатність до імпровізації та творчої комунікації.

Запропонуйте учням уявити, що вони запрошені у телепередачу, щоб поділитися приготуванням їхньої фірмової страви. Учень має розповісти про інгредієнти та спосіб приготування. Найголовніше завдання вчителя – навчити учнів правильної та грамотної побудови речень.

Game “Make the sentence” («Склади речення»)

Вправа розвиває здатність застосовувати знання на практиці, оригінально виконувати завдання творчого характеру; нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання творчого завдань; сприяє якісній оцінці уміння.

Скласти якомога більше речень, обов'язково використовуючи названі вчителем три слова.

E.g.: a bear, a lake, a pencil (ведмідь, озеро, олівець)

A bear find a pencil near the lake. (Ведмідь знайшов олівець біля річки.) A boy takes a pencil and draw a bear in the lake. (Хлопчик взяв олівець і намалював ведмедя в озері.) A boy is looking for his pencil near the lake but bear eat it. (Хлопчик шукав олівець біля озера, але його з'їв ведмідь.)

Game “Listen to and draw” («Почуй та намалюй»)

Дане завдання розвиває вміння нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання завдання; здатність до імпровізації.

Усі діти обожнюють малювати. Ми пропонуємо скористатися цим захопленням на уроках англійської мови. Учні слухають фрагмент музичного твору, в якому можна почути звуки природи: шум моря, шелестіння листя, пташиний спів тощо. Діти відображають на своїх малюнках ті образи, які вони «побачили». Описуючи класу свій малюнок, учні повторюють лексику за темами: Weather (Природа), Seasons (Пори року). Colours (Кольори), Animals (Тварини). Вправа є надзвичайно ефективним засобом розвитку творчих здібностей учнів, а також прищеплює естетичні смаки та любов до природи.

Game “Draw” («Намалюй»)

Вправа розвиває вміння нестандартно, образно мислити, виявляти самостійність у процесі виконання завдання; здатність до імпровізації.

Діти читають або слухають слова (10 – 15 слів із інтервалом 4 – 5 секунд), олівцем на аркуші малюють малюнки, що відображає слово.

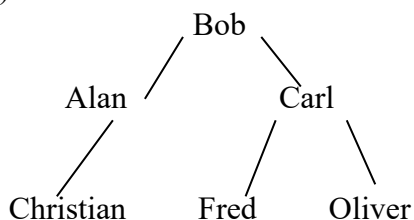
E.g. sun (сонце), river (річка), tree (дерево), rainbow (веселка), flower (квітка), sky (небо), mushroom (гриб), fish (риба) ...

Це завдання можна ускладнити використовуючи кольори (e.g. red sun, green river, blue tree ...)

Game “True or False” («Правда чи неправда»)

Вправа тренує вміння аналізувати життєві ситуації, застосовувати знання на практиці, працювати з інформацією, спроможність якісно оцінити, критично осмислити, систематизувати та використати опрацьований матеріал; образно мислити, виявляти самостійність.

Using schemes identify false and true statements (from father to son). True statements mark icon (+) and false - icon (-). (Користуючись малюнком, визначити хибні та істинні твердження (стрілки спрямовано від батька до сина. Істинне твердження позначте значком (+), а хибне – значком (-).



Bob is Carl's father.
 Bob is Carl's father.
 Fred is Alan's son.
 Bob is Fred's grandson.
 Alan is Christian's Father.
 Oliver is Fred's brother.

Додаток К

Результати оцінки статистичної достовірності відмінностей між рівнями сформованості креативного мислення молодших школярів за показниками ціле-мотиваційного, когнітивного та практично-діяльнісного компонентів
(за результатами констатувального експерименту)

Емпіричні значення критерію Колмогорова-Смирнова за виокремленими компонентами подано в таблиці:

| Компонент | $\lambda_{\text{емп.}}$ | Характер відмінностей |
|---------------------------|---|------------------------------|
| Мотиваційний | 0,285 | статистично недостовірні |
| Когнітивно-комунікативний | 0,33 | статистично недостовірні |
| Особистісно-діяльнісний | 0,247 | статистично недостовірні |

ДОДАТОК Л

Результати оцінки статистичної достовірності відмінностей критеріїв креативного мислення молодших школярів у процесі навчання іноземної мови на формувальному етапі експерименту (за результатами формувального експерименту)

Емпіричні значення критерію Пірсона (χ^2) за виокремленими компонентами подано в таблиці:

| Компонент | $\chi^2_{\text{емп.}}$ | Характер відмінностей |
|-----------------------|--|------------------------------|
| Ціле-мотиваційний | 47.053 | статистично достовірні |
| Когнітивний | 42.648 | статистично достовірні |
| Практично-діяльнісний | 64.143 | статистично достовірні |