

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГІЇ, ІСТОРІЇ ТА СОЦІОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ
У УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Виконала: студентка 07-431 групи

Спеціальності 053 Психологія

Освітньо-професійної програми «Психологія»

Юлія ТОДОСІЙЧУК

Керівник: д.психол.н., професор Віталія ШЕБАНОВА

Рецензент: практичний психолог ЗОШ № 55 Віра ЄЛЬКІНА

Херсон – 2021

З М І С Т

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Комплексний підхід до умов формування творчого мислення	6
1.1. Творче мислення та інші психологічні дефініції, що з ним пов'язані	6
1.2. Реалізація творчого потенціалу мислення у мовленні	12
Висновки до першого розділу	16
РОЗДІЛ 2. Дослідження творчої активності у молодших школярів	18
2.1. Побудова моделі розвитку інтелектуальних творчих здібностей молодших школярів засобами рідної мови	18
2.2. Характеристика вибірки та етапів дослідження	23
2.3. Аналіз результатів дослідження особливостей творчого мислення учнів початкової школи	26
2.4. Аналіз результатів формуючого експерименту	35
Висновки до другого розділу	40
ВИСНОВКИ	41
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	43
ДОДАТКИ	47
Додаток А. «Кодекс академічної доброчесності здобувача вищої освіти Херсонського державного університету»	46
Додаток Б Фрагмент розвивального уроку	47

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. В сучасних умовах державного розвитку особливо гостро постає проблема реалізації інтелектуального потенціалу української нації. Школа – одна з найважливіших ланок, здатних позитивно її розв'язати. Тому необхідно удосконалювати всю систему освіти, зокрема початкову; привести зміст і методи навчання у відповідність до принципів гуманізації та демократизації, спираючись на новітні досягнення психологічної та педагогічної науки.

Демократичне перетворення суспільства зумовлює нові пріоритети освіти – на перший план висувається здатність людини до творчої самореалізації. Дух творчості має плекатися з перших кроків шкільного життя дитини. Тому молодший шкільний вік є дуже відповідальним періодом у формуванні креативності (як загальної здібності до творчості) та, зокрема, творчого мислення учнів, яке передбачає не стандартне засвоєння знань у готовому вигляді, а самостійну переробку, переосмислення, узагальнення та систематизацію набутого.

Ця проблема досліджувалась вітчизняними та зарубіжними психологами (В.С.Біблер, Д.Б.Богоявленська, М.Вертгеймер, З.І.Калмикова, А.М.Матюшкін та ін.). Результати досліджень втілились в теорію розвиваючого навчання. Окремі напрямки її знаходять сьогодні реалізацію в дидактичній практиці (А.К.Маркова, Л.Ф.Ніколенко та ін.). Проте не всі питання у цій галузі досліджені вичерпно, зокрема недостатньо досліджено розвиток креативності як творчого потенціалу молодших школярів в умовах вивчення рідної мови.

Ідея проблематики дослідження виникла на основі аналізу комплексного вивчення процесу мислення, обґрунтованого Дж.Брунером, М.Вертгеймером, Л.С.Виготським, Г.С.Костюком, Ю.І.Машбицем, В.О.Моляко та іншими провідними психологами. У працях цих авторів мисленнєвий процес характеризується як цілісне і системне явище, для дослідження якого

необхідно вивчати властивості його структурних компонентів та зв'язки з іншими психічними процесами. Ці положення стали основою системно-структурного підходу, з позицій якого здійснюється вивчення закономірностей розвитку та формування креативності та творчого мислення.

Практика навчання настійно вимагає пошуку нових підходів до реалізації творчого інтелектуального потенціалу дітей. Існуючі шкільні традиційні методики, хоча і містять, безумовно, розвивальні тенденції, проте не завжди працюють на повну потужність та задовольняють дійсні потреби саме школярів. Існуючі програмні вимоги щодо мовлення залишаються на низькому рівні не тільки у молодших школярів, а й у дітей середнього віку. Це обумовило вибір теми дослідження.

Мета дослідження полягає у визначенні та створенні психолого-педагогічних умов формування творчого мислення у молодших школярів.

Мета дослідження зумовила вирішення наступних **завдань дослідження**:

1. Проаналізувати умови формування творчого мислення з позицій комплексного підходу; визначити рядоположні психологічні категорії: творче мислення, креативність, творчість, творчі здібності, обдарованість та ін.
2. Емпірично дослідити особливості творчого мислення учнів в умовах традиційного навчання на уроках рідної мови (констатуючий експеримент).
3. З'ясувати психолого-педагогічні умови розвитку творчого мислення молодших школярів на уроках рідної мови (у процесі формуючого експерименту).

Об'єкт дослідження – творче мислення та творче мовлення у учнів початкової школи в процесі учбової діяльності на уроках рідної мови.

Предмет дослідження – розвиток творчого мислення молодших школярів у процесі вивчення рідної мови.

У процесі роботи застосовано такі **методи дослідження**: теоретичний аналіз досліджуваної проблеми на базі вітчизняних та зарубіжних джерел, аналіз та узагальнення досвіду викладання рідної мови в молодших класах;

спостереження, психолого-педагогічний експеримент (констатуючий та формуючий етап).

Дослідження проводилось на протязі 2020–2021 навчального року в середній загальній школі мистецтв № 58 м. Херсона на базі других класів («А» – гімназійного; «Б»– звичайного). Всього дослідженням було охоплено 52 школяра на етапі констатуючого експерименту та 57 школярів на етапі формуючого експерименту.

Практичне значення дослідження полягає в розширенні й поглибленні знань про психологічні механізми розвитку творчого мислення, роль різних способів навчання в інтелектуальному та особистісному розвитку, виявленні специфіки інтелектуальної творчої активності в процесі вивчення рідної мови молодшими школярами; розробці шляхів та засобів формування творчого мислення молодших школярів у процесі оволодіння рідною мовою.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел та додатку. Основний зміст роботи викладено на 41 сторінці тексту та вміщує 3 таблиці. Список використаних джерел нараховує 40 наукових праць українських та зарубіжних авторів.

РОЗДІЛ 1

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД

ДО УМОВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

1.1. Творче мислення та інші психологічні дефініції, що з ним пов'язані

Аналіз наукової літератури з означеної тематики показав, що складності в розв'язанні багатьох проблем навчання безпосередньо пов'язані з психологічними закономірностями і умовами розвитку всієї системи пізнавальних процесів – сприйманням, розумінням, пам'яті, мислення, уваги, які являють собою єдність операціонального і емоційного, а також з формуванням творчого мислення, ґрунтовною основою якого виступає креативність мислення (Дж.Брунер, М. Вертгеймер, В.В.Давидов, Л.В.Заненко, В.С. Романенко, В.А. Роменець та ін.) [4; 6; 13; 14; 37; 38].

Вчителів зазначають, що на жаль, в традиційній школі досі існує таке становище, що творчо в ній зростають тільки окремі учні. Жорсткі стереотипи не дозволяють більшості дітей досягти високого рівня творчого мислення. Тому від класу до класу розвивається інтелектуальна інфантильність і заучена безпомічність, відсутність можливості самостійно мислити (А.М.Матюшенко) [38].

Зазначена нами проблема «розвиток творчого мислення» на ряду з поняттям творче мислення, потребує розглядання таких психологічних категорій як загальний інтелект, розум та розумові здібності, креативність, творчість, творчі здібності, обдарованість, мисленнєві дії та операції, теоретичне мислення.

Такий всебічний підхід до творчого мислення обумовлюється позицією: продукт навчальної діяльності являє собою не просто мислення, а саме творче мислення (тобто таке, що змінюється у ході навчального процесу). Отже перейдемо до розгляду означених категорій.

Творче мислення – вид мислення, характерний створенням суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями, які створюються в ході пізнавальної

діяльності. Ці новоутворення стосуються мотивації, цілей, оцінок. Творче мислення відрізняється від процесів застосування готових знань і умінь (що називаються репродуктивним) та характеризується оригінальністю та винахідливістю.

Загальний інтелект – загальна розумова здібність до виконання різноманітних завдань та ефективного включення у соціокультурне життя, можливість пристосовування до оточуючого середовища завдяки певним індивідуальним особливостям (перш за все, особливостям пізнавальної сфери, зокрема мислення, пам'яті, сприймання, уваги, уявлення). Загальний інтелект полягає в основі інших здібностей (Д.Б.Богоявленська) [3].

Розум – узагальнена характеристика пізнавальних можливостей людини (на відміну від почуттів і волі) або індивідуально–психологічна характеристика розумових здібностей. Якості **розумових здібностей**: *самостійність* (визначає волю вибору задач і їх вирішення), *критичність* та *гнучкість* – забезпечує перевірку припущень (гіпотез) і знаходження оригінальних рішень; *симультанність* та *широта розуму* – забезпечує різнобічний підхід до вирішення проблеми; *логічність* – забезпечує послідовність і точність рішення; *глибина розуму* – визначає доказовість і суттєвість рішення проблеми.

Креативність це загальна інтелектуальна здібність до творчості [34]. С.Ю.Головін [34], зазначає, що креативність серед інтелектуальних здібностей виокремлена в особливий тип та розглядає її як: «здібність породжувати незвичайні ідеї, відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації» (С.Ю.Головін) [34, с. 16].

За Я.А.Пономарьовим креативність тлумачиться як пошуково-перетворювальне відношення до дійсності та себе, яке реалізується у продуктивно-перетворювальній діяльності (Я.А.Пономарьов) [33]. Необхідність пошуково-перетворювального відношення навчальної діяльності, як умови оволодіння учнем його суб'єкт-об'єктними формами, підтверджується дослідженнями в межах педагогіки співтворчості. У цих

дослідженнях розглянуто характеристики креативності. Першою характеристикою креативності є прийнята більшістю авторів, її двокомпонентна структура. Інтелектуальні та особистісні компоненти креативності вивчено у працях Д.В.Богоявленської, З.І. Калмикової, П.В. Косми, А.М.Матюшкіна, Я.А.Пономарьова та ін. [3; 17; 18; 25; 33].

До інтелектуальних компонентів креативності відносять, як правило, такі мисленнєві операції: чутливість до проблеми, легкість генерування ідей, гнучкість, оригінальність, здатність до оцінювання.

До особистісних компонентів креативності відносять такі якості як сила «Я», домінантність, критичне ставлення до усталених істин, надання переваг естетичним критерієм, незалежність від групи та самодостатність.

Другою характеристикою креативності є типи її реалізації: довільно-усвідомлений та спонтанно-мимовільний і відповідні їм творчі задачі (Я.А.Пономарьов) [33]. Згідно з системним підходом творче мислення може бути поданим у вигляді цілісної ієрархічно організованої системи, яка включає в себе два плани. Першій – змістовний (предметно-операційний), пов'язаний з розвитком думки в межах проблемної ситуації, що реалізує відповідні дії та операції. Другий – смисловий (рефлексивно-особистісний), який спрацьовує, якщо виникають розриви на предметно-операційному рівні та ліквідує їх завдяки осмисленню усього комплексу умов і особливостей проблемної ситуації та рефлексивного дослідження траєкторії пошуку. Отже виходячи з положень системного підходу, саме активізація продуктивного мислення у ситуації творчої задачі дозволяє виявити психологічні механізми довільно–усвідомленого типу реалізації креативності.

Згідно Р.Зайонц, А.Маслоу, креативність як творча спрямованість, властива всім від народження, однак поступово, якщо індивід навчається і виховується в середовищі, в якому пригнічуються всі незвичайні, нестандартні шляхи вирішення задач або незвичайні виходи з життєвих ситуацій, вона втрачається (за В.О.Моляко) [29].

Творчість – психічний процес створення нових цінностей (духовних,

матеріальних), що відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю. Вона являє собою сукупність творчої уяви, творчого мислення, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, антиципації, особливого емоційного стану (інсайту, натхнення), і не може зводитися ні до однієї з цих складових. М.Уоллес виділив чотири стадії процесу творчості: підготовку, дозрівання, осяяння, перевірку (за В.А.Роменець) [39].

Творчі здібності – спеціальні здібності до певних, специфічних видів діяльності (музичної, літературної, художньої). Творчі здібності проявляються в том, що індивід може знаходити більше число варіантів рішень (пластичність мислення), при цьому він здатен застосовувати різноманітні нестандартні, незвичайні підходи (гнучкість та оригінальність мислення).

Обдарованість – високий рівень розвитку загальних або спеціальних здібностей; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних здібностей, що забезпечує успішність навчання до певного виду діяльності.

У наукових працях І.П.Павлова, М.О.Бернштейна зазначено, що головний мозок здійснює роботу в певній послідовності, системно (за Г.С.Костюком) [19]. Але ця система змушена весь час змінюватись. Перетворення динамічного стереотипу може відбуватись як в плані поступової диференційної адаптації, так і в формі стрибкоподібних творчих змін. При чому у випадку творчості спостерігається значний розрив поступовості. Отже в основі творчого мислення та креативних здібностей полягає механізм порівняння двох подій – принципового зближення віддалених і такого ж розмежування близьких. В нейрофізіології це будуть акти замикання зв'язків або тонкого диференціювання.

Найважливішою передумовою розвитку творчого мислення та креативних здібностей з позиції психології деякі автори вказують на деструктивну діяльність. Так, В.А.Роменець, вказує: «На основі деструктивної діяльності людина пізнає міру піддатливості оточуючого її світу предметів, явищ, подій» [39, с. 158]. Зрозуміло, що перехід від

спостереження за різними об'єктами до поняття про них, від фактів до загальних висновків про їх зв'язки і відношення відбувається за допомогою цілої низки *практичних і розумових дій*.

Мисленнєві дії – це дії з об'єктами, які відображені у образах, уявленнях та поняттях про них. Це означає, що в них реальні предмети з яким людина діє, замінюються їх образами (в широкому розумінні цього слова), у зв'язку з чим змінюється і характер самих дій. Різноманітні мисленнєві дії мають загальні риси. Отже будь-яка мисленнєва дія являє собою пошук відповіді на якесь питання, бо інакше його не можна розв'язати. Кожна мисленнєва дія включає *операції*, якими вона здійснюється. Основними мисленнєвими операціями є порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, конкретизація. Ці операції взаємопов'язані і існують як система, і відіграють дуже важливу роль для засвоєння учнями понять [20]. У дослідженнях П.В.Косми, В.А. Крутецького, І.Я. Лернер, Ю.І. Машбиць, І.Д.Пасічник та ін. емпірично доведено, що процес опанування учнями понять значно прискорюється, якщо чітко визначати ознаки понять, на які орієнтуються дії, форми виконання (дії) з відповідним матеріалом, та різновидності самого матеріалу (П.В.Косма, В.А. Крутецький, І.Я. Лернер, Ю.І. Машбиць, І.Д.Пасічник) [18; 20; 22; 26; 32].

Вплив **теоретичного мислення** на розвиток таких здібностей молодших школярів як рефлексія, аналіз, планування під час становлення учбової діяльності розглядали М. Вертгеймер, С.Л. Воклюк, В.В.Давидов, [6; 8; 13]. В.В.Давидов вважав, що новоутворення даного віку формуються перш за все при належному розвитку теоретичного мислення, тобто коли всі ключові поняття даються від загального до конкретного, тобто починаючи з символічно-знакових кодувань [13].

Результати досліджень Л.Ф.Ніколенко показали, що особливу роль у формуванні операціональних структур учнів грає їх вміння порівнювати об'єкти і поняття, визначати, виокремлювати та узагальнювати спільні та подібні ознаки у явищах, які вивчаються, вказувати на різницю між ними

[31].

І.В. Захарченко розглядаючи проблеми, що пов'язані з творчим мисленням, зазначає, що достатньо значну популярність має розширена концепція інтелекту (модель) Дж.Гілфорда, який розглядає три виміри інтелекту:

1. *зміст* (тобто то, про що думає індивід), в якій він включав: образну, символічну, семантичну та поведінкову складові;

2. *розумові операції* (тобто то, як думає індивід), що містять у собі: пізнавальні функціональні операції (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, конкретизація), пам'ять, дивергентне мислення (завдяки якому виникають оригінальні і нестандартні рішення), конвергентне мислення (необхідне для знаходження єдино точного рішення завдання), оцінку;

3. *інтелектуальний результат* (тобто то до чого приводить розумова дія), що містить у собі: елементи, класи, відношення, системи, перетворення, можливість застосування [16, с. 57-61].

Отже сполучення елементів «куба» Гілфорда дає 120 інтелектуальних чинників [16, с. 57-61]. Більш детально слід зосередити увагу на здібності індивідів до **дивергентного мислення**, що спрямовано на пошук більшого числа можливих варіантів вирішення проблеми. Ми підтримуємо думку А.М. Лук та О.І. Кульчицької, які визначають наступні властивості дивергентного мислення: *легкість і продуктивність* – визначається темпом або швидкістю продукування індивідом різних продуктів творчості: ідей, думок, предметів тощо; *гнучкість* – характеризується здатністю застосовувати різноманітні нестандартні, незвичайні підходи до розв'язання різних проблем та ситуацій; властивість до швидкого переключення з однієї ситуації або проблеми на іншу або їх паралельне розв'язання чи об'єднання; *пластичність* – здатність знаходити якомога більшу кількість варіантів рішень; *оригінальність* – своєрідність мислення, нестандартність підходу до проблеми (задачі), її нове вирішення; *точність* – відповідність мисленнєвих

операцій щодо проблеми, яка виникла, вибір найбільш оптимального рішення, яке задовольнить поставлену мету (А.М. Лук, О.І. Кульчицька) [23, с. 37].

Окрім того, автори зазначають, що основними властивостями **конвергентного мислення** є орієнтованість на логічну послідовність, оперування чіткими категоріями, вирішення проблеми спираючись на правила, закони, формули (А.М. Лук, О.І. Кульчицька) [23, с. 38].

Залежно від того, яке тип мислення (дивергентний чи конвергентний) є превалюючим у людини вона може бути у більшому чи меншому ступені творчою або репродуктивною (А.М. Лук, О.І. Кульчицька) [23, с. 38].

Отже, відповідно до моделі Гілфорда основою творчого мислення та його ґрунтовної здібності – креативності, є здатність до дивергентного мислення. Таким чином, творче мислення розглядається як здатність продукувати нестандартні, неординарні та креативні ідеї, пропонувати нетрадиційні схеми розв'язання проблемних ситуацій. Іншими слова це певна сукупність мисленневих процесів та якостей особистості.

Таким чином, розумові здібності, дійсно, складають основу інтелекту і відносно нього виступають системовідтворювальним чинником, але аж ніяк не всією системою [5; 11; 12; 15; 25].

1.2. Реалізація творчого потенціалу мислення у мовленні

Н.А.Мікулінська дослідила особливості розвитку лінгвістичного мислення школярів і розробила методику розуміння речень [28]. Сутність її полягає в тому, що розумові дії, які формуються і забезпечують розуміння речень як смислових одиниць, здійснюється через послідовні етапи, що змінюють один одного, починаючи з етапу матеріалізації дії розпізнавання ознак речення і дій їх об'єктивації. На цьому етапі учні навчаються робити різного виду аналізи (лексичний, логіко-граматичний, семантичний, операціональний), а також будувати знакові моделі речень різних типів. На останньому етапі дії згортаються, відбувається миттєве глибоке розуміння

речення. Така методика передбачає також можливість об'єктивного контролю і самоконтролю як процесу формування заданих розумових дій, так і отриманих результатів [28]. Таким чином, в процесі формування нових розумових дій, формуються також нові мисленнєві операції, які стають знаряддям подальшого пізнання нових об'єктів та розвитку творчих дій.

Оскільки повсякденна реалізація творчого потенціалу мислення здійснюється через мовлення, останнє може бути розглянуто як форма та зміст мислення (більш докладно ми це розглянемо у розділі 2 нашої роботи).

Огляд наукової та методичної літератури дозволяє також відмітити, що психологи всіх цивілізованих країн дійшли висновку, що необхідною умовою розвитку інтелекту, творчої думки є також *художньо-естетична діяльність*. О.О.Потебня вважав, що художній образ є узагальненням множини окремих схожих випадків, відображенням найхарактернішого з них [35]. Завдяки цьому мистецтво здатне звести різноманітні явища до порівняно незначної кількості знаків або образів. Тому людина, яка свідомо володіє значною кількістю художніх образів, причому так, що вони вільно приходять їй на розум, буде мати у своєму розпорядженні величезний мисленнєвий потенціал. Це можна назвати згущенням думки, що є одним з головних важелів в її ускладненні і збільшенні швидкості руху. Таким чином, вивчення рідної мови в шкільному курсі дає можливість здійснювати комплексний психічний розвиток дитини за допомогою художньо-літературних творів різного жанру. Роль останніх – неоцінима як для розвитку операціонального мислення, так і для формування та розвитку почуттєво-емоційної сфери, оскільки в мистецтві слова, як ні в якому іншому, вони становлять нероздільну єдність (що є основною вимогою розвиваючого ефекту).

Творче мислення слід розглядати як цілісний процес, в якому наявна єдність раціонального і чуттєвого, логічно послідовного і «раптового», усвідомленого та інтуїтивного, конструктивного і деструктивного [2; 5; 6; 29; 30; 33; 34; 38; 40]. Однак дослідження останніх років показали, що поняття «творче мислення» багатогранно і його не можна зводити тільки до рівня

інтелекту. Тому сьогодні багато психологів і педагогів, які займаються питаннями дитячої обдарованості, в основному дотримуються визначення обдарованості, що було дано Комітетом по освіті США (1972) (за І.Я.Лернер) [22]. Сутність визначається трьома взаємозалежними параметрами: випереджаючим розвитком пізнання, психологічним розвитком і фізичними даними.

На сьогодні фахівці (З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, А.М. Лук, О.І. Кульчицька, В. О. Моляко та ін.) визнають, що індивід може відрізнятись функціональними або потенційними можливостями у низці областей: інтелектуальної, академічної, творчої, художньої, у сфері спілкування (лідерство) або психомоторики [17; 20; 23; 29]. Таке широке визначення явилось хорошим підґрунтям для розробки методів пошуку і виявлення обдарованих і талановитих дошкільників серед дітей із сенсорними або фізичними вадами. Однак таке розуміння обдарованості піддав критиці Дж.Рензулі. На його думку, обдарованість є результатом трьох характеристик: інтелектуальних здібностей, що перевищують середній рівень, творчого підходу і наполегливості (як мотиву діяльності) (за З.І. Калмиковою) [17, 170].

Близьку позицію також займають вітчизняні психологи (А.В.Брушлінський, Г.С. Костюк, В.О. Моляко, В.А. Роменець та ін.) які розглядали обдарованість дитини як:

- 1) суб'єктне утворення особистості;
- 2) високомотивований стан особистості за умови значущості творчої діяльності;
- 3) мотивовану спрямованість на пошукову діяльність, готовність та відкритість до творчості;
- 4) форму взаємодії емоційно-інтуїтивних та інтелектуально-когнітивних компонентів [5; 19; 29; 39].

Творче мислення дитини позбавлене однозначності, визначеності щодо результату і самого процесу, – йому притаманна варіативність,

комбінаторність, імпровізація, ігрове розширення значень. Для повноти визначення творче мислення протиставляється адаптивному і асоціюється з виникненням ідеї. Втілення ідеї – задача другорядна, вона вже не вимагає творчих актів, а лише адаптивних.

Творчим слід вважати, також, мислення, яке надає нового значення вже відомим поняттям та об'єктам, включає їх у нові зв'язки та відношення. Воно є активним і самостійним, що виявляється у виході його за межі задачної ситуації. Всі ці якості не є вродженими, а формуються в ході накопичення операторного досвіду. Таким чином, щоб *сформувати творче мислення потрібно забезпечити накопичення операціонального досвіду*. Отже перед нами встає задача визначення особливостей формування операціональної сфери учбової діяльності. На думку багатьох науковців, щоб операціональне мислення стало актуалізованим надбанням індивіда слід спроектувати і реалізувати його через відповідну активну діяльність [7; 17; 21; 27; 36]. Остання вважається повноцінно сформованою за наявності її внутрішньої мотивації.

Аналізуючи психологічні теорії щодо співвідношення мови і мислення і виявляючи тісний взаємозв'язок між ними, ми зможемо досягти мети дослідження (тобто довести можливість формування творчого мислення засобами мовленнєвого матеріалу).

У шкільному курсі рідної мови на кожному з мовних рівнів (фонетичному, лексичному, граматичному) виділяються основні поняття суть яких деталізується, поглиблюється у подальшій мовній практиці. Мета цього навчання сформувати у школярів наукове уявлення про мову як цілісну систему з властивими їй закономірностями [22; 25; 26]. Отже вивчення рідної мови в школі це той матеріал, який в найбільшій мірі сприяє розвитку креативних здібностей та творчого мислення.

Всебічний підхід до умов формування творчого мислення у молодших школярів на уроках рідної мови потребує комплексного підходу який поєднає у собі закономірності психічного розвитку молодшого школяра та

можливості активізації творчості засобами мови і мовлення.

Закономірності психічного розвитку молодшого школяра вперше були виведені Л.С.Виготським і розвинуті його послідовниками П.Я.Гальперінім, В.В.Давидовим, О.В.Запорожцем, Г.С.Костюком, О.М.Леонтьєвим, Н.О.Менчинською, Д.Б.Ельконінім та іншими [9; 10; 13; 15; 19; 21]. На їх думку розвиваючий характер навчальної діяльності (як ведучої діяльності в молодшому шкільному віці) пов'язаний з тим, що її змістом є теоретичні знання. Наряду з цим саме включення символічних операцій (за визначенням Л.С.Виготського) робить можливим виникнення істотно нового за змістом психологічного поля, яке не спирається на наявне в теперішньому, але накидає ескіз майбутнього і, таким чином, створює вільну дію, незалежну від безпосередньої ситуації. Отже породжує можливість до творчого мислення.

Дослідження процесу *розуміння* учнями різних видів навчального матеріалу показали, що він має аналітико-синтетичний характер та включає виокремлення основних елементів, об'єктів і об'єднання їх в єдине ціле. Фізіологічною основою цього процесу є активізація тимчасових нервових зв'язків (утворених раніше) та формування на них нових зв'язків у відповідності до нових умов. Це положення стосується всіх ступенів розвитку мислення.

Висновки до першого розділу.

Узагальнено, що творче мислення розглядається як цілісний процес, в якому наявна єдність раціонального і чуттєвого, логічно послідовного і «раптового», усвідомленого та інтуїтивного, конструктивного і деструктивного.

З'ясовано, що творче мислення позбавлене однозначності, визначеності щодо самого процесу та кінцевого результату. Основними характеристиками творчого мислення є імпровізація, комбінаторність, широка варіативність, ігрове розширення значень.

Визначено, що творче мислення протиставляється адаптивному і асоціюється з виникненням ідеї. Втілення ідеї – задача другорядна, вона вже не вимагає творчих актів, а лише адаптивних.

Творчим слід вважати, також, мислення, яке надає нового значення вже відомим поняттям та об'єктам, включає їх у нові зв'язки та відношення. Воно є активним і самостійним, що виявляється у виході його за межі задачної ситуації. Всі ці якості не є вродженими, а формуються в ході накопичення операторного досвіду. Необхідною умовою творчого мисленнєвого акту є сприятливе розташування елементів досвіду (перш за все підсвідоме упорядкування досвіду, його понятійна систематизація). Ніяка ідея не виникає у свідомості перед тим, як не буде досить розгалуженим міжелементний (міжпонятійний) зв'язок.

Таким чином, щоб сформуванню творчого мислення потрібно забезпечити накопичення операціонального досвіду. Щоб операціональне мислення стало актуалізованим надбанням індивіда слід спроектувати і реалізувати його через відповідну активну діяльність. Остання вважається повноцінно сформованою за наявністю її внутрішньої мотивації. Виникнення внутрішньої мотивації – процес динамічний: зовнішня мотивація включає людину в діяльність, в ході якої з'являється внутрішня мотивація. Та в свою чергу змінює характер самої діяльності, що є одночасно умовою і наслідком щодо новоутворень. Разом з тим, мотиви діяльності людини певної вікової групи повинні створюватись на підґрунті природних потреб, які необхідно враховувати при створенні моделі навчально-виховного процесу адекватно до поставлених цілей.

Крім того, при формуванні творчого мислення, виключно важливим є організація навчальної діяльності (зміст і методи навчання). Важливою умовою розвитку пізнавальної мотивації учнів є проблемні ситуації, які стимулюють подолання психологічного бар'єра, що задається минулим досвідом, і які призводять до виникнення нових пізнавальних потреб.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Побудова моделі розвитку інтелектуальних творчих здібностей молодших школярів засобами рідної мови

Мова – знакова система, яка виконує пізнавальну і комунікативну функції в процесі людської діяльності. Вона являє собою систему понять про об'єкти, явища і закони мовлення, точніше систему форм і значень, які знаходяться у певних відношеннях між собою [1].

На кожному з мовних рівнів (фонетичному, лексичному, граматичному) в шкільному курсі рідної мови виділяються основні поняття, суть яких деталізується, поглиблюється у подальшій мовній практиці, і в кінцевому результаті, у школярів повинно формуватися наукове уявлення про мову як цілісну систему з властивими їй закономірностями (за А.К.Марковою) [24].

Ще до школи дитина, оволодіваючи рідною мовою, одночасно оволодіває і узагальненим досвідом попередніх поколінь і здатністю до абстрагування і узагальнення. Тому оволодіння рідною мовою являє собою істотну сходинку в розвитку психіки дитини, яка ґрунтується на розвитку мисленнєвої діяльності [30].

Абстрактність, узагальненість значень мовних знаків формуються поступово, шляхом віднесення певного звучання до певних предметів, явищ, відношень, які дані від початку в наявній ситуації. Усяка нова граматична форма обов'язково з'являється у відповідь на наявну комунікативну потребу. Це – емпіричний шлях мислення. В школі ж поглиблення і розширення мовних знань здійснюється переважно теоретичним шляхом. Як відомо лінгвістика в загальному вигляді ділить мовні значення на дві групи: лексичні і граматичні. Якщо перші позначають явища, предмети, властивості, якості, то другі – відношення між ними. Граматичні значення можуть виявляти відому незалежність від лексичних одиниць. Різниця між ними ще й

в тому, що лексичним одиницям властива свобода вибору в той час як граматичні форми та відношення строго детерміновані мовними нормативами. Граматичні значення являють собою ще більш високий рівень абстракції порівняно з лексичними, оскільки знаменують узагальнені відношення слів, які вже стали продуктами абстракції. І хоча лексичне не може існувати без граматичного, природа утворення лексичних і граматичних навичок не однорідна. Якщо оволодіння словом проходить через багаторазове використання його в різних ситуаціях, в яких сягають і автоматизуються його зв'язки і спектр значень, то граматична навичка формується при найменуванні, участі в схожих ситуаціях, що повторюють ті відношення, котрі приховані в граматичній категорії, що є, по суті, знаком деякої типової ситуації дійсності, типового положення речей. Кількість граматичних форм та їх властивостей хоча і велика, проте обмежена, кожне граматичне поняття стає, незмінне, тому при досить великій частоті вживання, (а саме це притаманне рідній мові), воно автоматизується і вживається без спеціального вивчення. Доказом цього є цілком правильне (граматично) мовлення багатьох дошкільників, які, проте теоретично граматики не вивчали. Щодо лексичної сторони мовлення, то вчені відмічають парадоксальне її погіршення у школярів порівняно із старшими дошкільниками. Це відбувається тому, що в молодших класах під час вивчення рідної мови надається не виправдана перевага вивченню граматики.

Зміст шкільного курсу рідної мови повинен включати елементи лінгвістичної науки у взаємозв'язках; цей же предмет передбачає озброєння учнів комунікативними навичками, а також розвиток культурно–естетичних нахилів особистості [28]. Зміст передбачає загальноінтелектуальний розвиток школярів. Щоб реалізувати його слід відмовитись від існуючого стереотипу навчання дітей, створюючи умови формування творчого мислення дітей, однією з форм вираження якого є багате, гнучке, образне, самостійне, логічно вибудоване, адекватне контекстовій ситуації мовлення. Специфіка мови в

тому, що вона є не тільки формою і змістом (в контексті навчального предмета) мислення, а предметом повсякденного масового вжитку.

Всі ці аспекти дозволяють зробити висновок, що вивчення рідної мови в школі – це той матеріал, на якому стає можливим формування творчого мислення. Програми початкового навчання передбачають вироблення в учнів загальнонавчальних вмінь і навичок, до яких входять організаційні, загальномовленнєві, контрольні-оцінні вміння, вимоги до яких підвищуються з класу в клас.

Все це вимагає творчої інтелектуальної активності, логіки, понятійності, образності в мовленні, яке набуває нових форм і функцій в молодшому шкільному віці.

Диференціація власне комунікативного мовлення і «мовлення для себе», віднесена Л.С.Виготським до кінця дошкільного дитинства, стає умовою складної взаємодії цих функцій в шкільному періоді. Так, функція внутрішнього мовлення все більше соціалізується, опосередковується комунікативним аспектом (планування окремих дій перетворюється в соціально опосередковані процеси самовиховання і самоосвіти); функція мовлення «для інших» все більше інтелектуалізується, опосередковується індивідуальним внутрішнім світом суб'єкта мовлення, переростає у функцію диференційованого індивідуального впливу. Як внутрішнє, так і зовнішнє мовлення несе функцію творчого самовираження особистості, що виявляється у грі словами та значеннями, вільному їх комбінуванні, в результаті чого якісно змінюється операторний досвід, мовленнєві сфери набувають нової ігрової мотивації.

Учбова діяльність на уроках рідної мови являє собою організоване дорослими засвоєння школярами знань, тобто суспільно вироблених способів аналізу і перетворень лінгвістичних об'єктів, оволодіння способами цього аналізу, закріпленими в учбовому предметі, що удосконалює узагальнюючу функцію мовлення.

Принципова різниця між шкільним віком та всіма іншими полягає в тому, що мова і система її засобів стає предметом спеціального вивчення дитини. В школі діти засвоюють суспільно вироблені способи роботи з мовою, закріплені в правилах граматики. Другою рисою, яка відрізняє шкільний вік, є оволодіння дитиною принципово новою формою мовлення – письмовим мовленням. Оволодіння письмовим мовленням з його властивостями (розгорнутість і зв'язність, структурна складність) формує у школяра вміння обміркованого викладення своєї думки, тобто сприяє довільному і усвідомленому здійсненню мовленнєвої діяльності (Л.С.Виготський) [9]. Письмове мовлення принципово ускладнює структуру спілкування, оскільки відкриває можливість звернення до відсутнього співбесідника. У складних багаторівневих мисленневих операціях при неможливості виконати всі дії за допомогою попереднього внутрішнього планування, письмове мовлення дає можливість створювати східцеві опори, диференціювати етапи розв'язання задачі.

Поряд з якісно новими процесами в розвитку мовлення відбувається удосконалення раніше виниклих її форм, що стимулюється подальшим розгортанням функцій. Так, ускладнення інформаційного обміну виставляє все більші вимоги і до форм мовлення і, перш за все, до зв'язних висловлювань для обміну значеннями, для висловлення послідовних, логічно обґрунтованих і доказових суджень. Зміст мовлення школярів все більше виходить за межі безпосереднього досвіду, що виключає користування спрощеними формами ситуативного мовлення і вимагає не тільки засвоєння складних форм контекстного зв'язного мовлення, а й справжньої мовленнєвої (мисленнєвої) творчості.

Мовлення школярів в цілому вивчене значно менше, ніж дошкільників. Серед даних про мовлення школяра більше матеріалів про оволодіння мовними засобами, ніж про засвоєння функцій мовлення. Дослідниками відмічається недосконалість усного і писемного мовлення школярів різних вікових груп. У порівнянні темпів розвитку мовлення дошкільника і

школяра, напрошується парадоксальний висновок: в шкільному віці мовлення ніби уповільнює свій розвиток, хоча зовсім не досягає досконалості. Це тому, що існуюче шкільне навчання не мобілізує мовленнєвих і мисленнєвих потенцій дитини, не містить оптимальних шляхів актуалізації ігрового досвіду дошкільника. Подібно до того, як в дошкільному віці діти самостійно звертаються до усвідомлення форм мовлення, так на етапі шкільного навчання виникає потреба в усвідомленні функцій мовлення, цілеспрямованого їх розвитку.

На жаль до сих пір в навчальному процесі на уроках рідної мови розвиток мовлення в його багатофункціональному аспекті вноситься немов би за дужки, до того ж, це – обов'язково писемне мовлення. Такі уроки, тобто уроки розвитку зв'язного мовлення планово проводяться в молодших класах один раз на тиждень. Весь інший навчальний час здебільшого відводиться на вивчення і відпрацювання граматичного матеріалу та виробленню каліграфічних вмінь. Але такий звужений підхід суперечить по-перше потребам дитини, сучасним вимогам та можливостям суспільного життя і, нарешті, перспективним напрямкам форм діяльності. В останні роки комп'ютеризація навчання зробила великий крок вперед, що вивільняє часові та енергетичні резерви учнів та вчителів, відкриває нові можливості оптимізації навчання. Так, програма автоматичного виправлення синтаксичних і орфографічних помилок дозволяє ефективно використовувати комп'ютери у вивченні рідної мови. Учні, пише Ю.І.Машбиць [26], перестають боятися помилок, оскільки ті обов'язково будуть виявлені комп'ютером, і основну увагу приділяють смисловим аспектам і стилістиці своїх висловлювань. При цьому не тільки підвищується грамотність і виразність висловлювань, а й посилюється мотивація навчання. Таким чином, найактуальнішим аспектом вивчення мови залишається мовлення та його стилістика. Стилiстика – наука про синонімічні, паралельні взаємопов'язані, такі, що відрізняються лише відтінками, ресурси мови. Задача стилістики – навчити того, хто користується мовленням обирати з

кількох паралельних мовних засобів найбільш адекватні висловлюваній думці та контекстовій ситуації. Стилїстика вивчає експресивні факти мовної системи з точки зору їх емоційного змісту, тобто висловлення в мовленні явищ із сфери почуттів і дії мовленнєвих фактів на почуття. Очевидно, що діяльність по складанню і перетворенню мовленнєвих комбінацій, які є формою комунікативної функції мислення – в певному розумінні творчий процес, який в умовах навчання повинен бути не просто скерованим, а цілеспрямовано формуватись.

2.2. Характеристика вибірки та етапів дослідження

Емпіричне дослідження здійснювалося нами на протязі 2020–2021 на базі других класів («А» – гімназійного – 24 учня та «Б»– звичайного – 28 учнів) середньої загальної школи мистецтв № 58 м. Херсона. Всього дослідженням було охоплено 52 школяра.

В ході спілкування з класними керівниками та шкільним психологом нами було встановлено, що в гімназійному класі («А») навчалися діти, які за результатами співбесіди з психологом і результатами тестування (при відборі у перший клас) набрали від 32 до 40 балів. До звичайного класу («Б») набиралися діти які набрали менше 32 балів або зовсім не проходили тестування (за даними шкільного психолога).

Критерієм відбору була наявність високого загального рівня психічного розвитку старших дошкільників, який визначався: ерудованістю, розвиненим мовленням, операціональним мисленням, високим рівнем зорової пам'яті, розвиненою дрібною моторикою руки.

На першому етапі дослідження ми намагалися визначити стан практичної сторони проблеми розвитку творчого мислення в початковій школі (на основі спостережень за навчальною діяльністю молодших школярів на уроках рідної мови, аналізу планів роботи вчителів, письмових робіт репродуктивного і творчого характеру). В результаті нами було виявлено:

1) У більшості дітей відсутнє позитивне ставлення до предмета «Рідна мова» (письмо, граматики). В рейтингу дитячих уподобань цей предмет займає останнє місце. Пояснення цьому самих школярів зводяться до типу: «Дуже складно», «Нецікаво», «Дуже довгий урок» «Важко зрозуміти», «Сильно втомлююсь» і т.п.

2) Цей предмет є найскладнішим для дітей. Критерієм для такого висновку служить виявлена нами невідповідність між рівнем засвоєності знань, набуття вмінь та навичок і програмними вимогами для відповідного віку. Вкажемо на причини, які викликають подібний стан:

– Логіка побудови навчального предмета не завжди відповідає змістовій логіці науки (мається на увазі лінгвістичної).

– Форма проведення навчальних ситуацій здебільшого вимагає від дітей репродуктивних дій. Вона не передбачає застосування самостійної творчої мисленнєвої активності учнів. Робота з формуванням операціональних прийомів мислення взагалі не ведеться.

– Освоєння рідної мови здійснюється здебільшого шляхом вивчення граматики і дещо ігноруванням мовленнєвого аспекту.

– Навчальна діяльність не сформована, оскільки не спирається на внутрішню мотивацію дітей. Мотиви дітей – зовнішні, штучні, вони не ґрунтуються на дослідницькому та ігровому потягах, які формують пізнавальну потребу вищого порядку, задовольняють потреби в самореалізації, в спілкуванні, що реалізується у мовленні.

Узагальнюючи вищесказане, ми дійшли висновків, що робота по формуванню творчого мислення (і використанню його як прийому системного засвоєння знань, загального мовленнєвого розвитку) в початковій школі проводиться недостатньо.

Другий етап нашої роботи був спрямований на дослідження особливостей творчого мислення учнів в умовах традиційного навчання на уроках рідної мови (шляхом спостереження, бесід і аналізу продуктів учбової діяльності, зокрема письмових робіт). При цьому умови констатуючого етапу

(як пізніше і формуючого), ми намагались наблизити до природних шкільних умов навчання. З цією метою завдання пропонувались дітям в контексті планового навчального матеріалу.

Дослідження проводились нами тільки на уроках рідної мови (граматика, письмо). Проте, це не означало, що нами ігнорувався внутрішній зв'язок між цими уроками і уроками читання. Навпаки, ми вважаємо, що творче мислення не може бути сформоване тільки засобами одного з навчальних предметів, а в тісному їх взаємному співвіднесенні одного з одним. Хоча, як показало опитування дітей, вони не тільки не сприймають змістової єдності цих предметів, а взагалі не мають чіткого і правильного уявлення про розвивальну мисленнєву і мовленнєву направленість рідної мови. Так, на запитання, для чого дітям уроки рідної мови, відповіді були приблизно такими; «Уроки мови (граматики) вчать гарно і без помилок писати» і «Уроки читання – швидко і правильно читати.».

Спостереження за дітьми виявило, що їх пізнавальна активність на уроках дуже низька. Творче мислення мало місце лише фрагментарно. Серед завдань на логіку були такі, з якими учні справлялись без особливих труднощів, (на аналіз, синтез, узагальнення), а були й важкі, (на абстрагування, конкретизацію). Класифікація здійснювалась здебільшого за зовнішніми ознаками. Проте помітним було значне пожвавлення активності дітей при виконанні таких нових, «цікавих» і, на перший погляд, «легких» завдань, їх приваблювала новизна. Більшість дітей прагнула відповісти, але відповіді були необдуманими і необґрунтованими, – тому нечіткими, неповними і часто неправильними.

На цьому етапі дослідження частково виявились умови стимулювання творчого мислення, а саме: творче мислення активізується системою логіко–комбінаторних вправ, альтернативністю вибору, наявністю внутрішнього пізнавального мотиву. На нього негативно впливає супровідне балове оцінювання, умови жорсткої орієнтації на одиничну першість за обмежений проміжок часу, однозначність, заданість передбачуваної відповіді.

Під час спостережень за дітьми ми звертали увагу не лише на те, як вони засвоюють навчальний матеріал, а й на особливості творчого мислення молодших школярів. При цьому особливо акцентувалось на тому, як вони відтворювали інформацію з елементами логічної обробки матеріалу, визначали головне в ньому, самостійно робили висновки, знаходили нове, досі невідоме, ставили питання, користувались порівнянням та аналогією в пошуковій діяльності, класифікували і групували вивчений матеріал, знаходили і пояснювали причинно-наслідкові зв'язки, доводили правильність певного судження та власної думки, виконували творчі завдання (доповнити, продовжити, запропонувати, замінити і т.п.). Тобто основну увагу було приділено виключно завданням, які вимагають творчої інтелектуальної активності, логіки, понятійності, образності в мовленні, яке набуває нових форм і функцій в молодшому шкільному віці.

Під час спостереження, бесід, вивчення письмових робіт з розвитку мовлення виявилась недосконалість як усного, так і писемного мовлення другокласників, оскільки основна увага на уроках в цих класах приділялася граматиці й каліграфії. У молодших школярів на уроках рідної мови переважає репродуктивне, шаблонне мислення, воно не характеризується ані високою гнучкістю, ані ініціативністю. Навчальний матеріал подавався поза використання проблемних ситуацій. Відсутність сформованості внутрішньої мотивації доводилась тим, що діти часто відволікались, вчителям важко було сконцентрувати і утримати їхню увагу. Відмічалась низька успішність з рідної мови.

2.3. Аналіз результатів дослідження особливостей творчого мислення учнів початкової школи

На етапі констатуючого етапу (який проводився індивідуально), кожний школяр мав виконати п'ять груп завдань. Під час спостережень за дітьми нам було цікаво не лише те, як вони засвоюють навчальний матеріал, а й особливості прояву творчих здібностей молодших школярів.

З метою виключення впливу втоми на хід виконання завдань, кожна група пропонувалась досліджуваним в різні дні. Кожна з п'яти груп включала чотири завдання (за методичними рекомендаціями) [27].

1. Перша група: на порівняння (букв, звуків, слів, речень).

- 1) букв, «а» та «о»;
- 2) звуків [б] та [х];
- 3) слів «веселий» та «сміх»;
- 4) речень «Зірки сяють на небі» та «Небо вкрите зірками»

2. Друга група: на встановлення зв'язків між поняттями (вибрати і підкреслити потрібне слово згідно зразка):

<u>рослина</u>	_____	<u>частина мови</u>	_____
дерево	слово	Іменник	буква
_____	<u>пізно</u>	_____	<u>кінець</u>
темрява	закінчення останній	крапка	слово
<u>сторінка</u>	_____	<u>суфікс</u>	_____
книжка	основа	слово	корінь
_____	<u>куля</u>	_____	<u>прикметник</u>
повітря	ознака значення	колір	слово

3. Третя група: на виправлення помилок (виправити помилки, якщо вони є)

«В школі вивчоються всі основні предмети і рідна мова», «Пішов дошч – тому хмари вкрили небо», «Придумайте слова, щоб в них були запитальні речення», «Не можна радість з чужого щастя».

4. Четверта група: на формулювання визначень понять (дати визначення поняттям: звук, слово, крапка, висновок).

Попередньо дітям було пояснено на прикладах, а також підказано що у визначеннях називаються суттєві ознаки предмета.

5. П'ята група – на відгадування загадок.

Відгадати загадки (перед цим дітям було пояснено, що всі загадки так чи інакше пов'язані з предметом «Рідна мова»):

а) «Без цього знаку не зрозуміло де початок, де кінець» (*Крапка*).

б) «В один ряд пливають човни, та всі різні, – кожен щось означає» (*Букви в алфавіті; слова у тексті в книзі чи газеті і т.п.*)

в) «Під одним дахом кілька сімей живе» (*Спільнокореневі слова*).

г) «Що це за хвіст – то зникає, то з'являється?» (*Закінчення у слові*).

При оцінюванні результатів бралось до уваги особливості його виконання, які повинні були відповідати певним характеристикам. Так, при оцінюванні результатів *першого завдання* враховувалось: а) чіткість відокремлення спільних і різних ознак (2 бали); б) суттєвість виділених ознак (2 бали); в) варіативність і різноманітність критеріїв, за якими здійснювалося порівняння (1 бал). При оцінюванні *другого завдання* – правильність (2 бали); б) спосіб виконання, тобто наявність і характер аналізу зразка (2 бали); в) наявність і характер пояснень (1 бал). При оцінюванні *третього завдання* враховувалось: а) правильність знаходження й виправлення *граматичної* помилки (1 бал); б) правильність знаходження і виправлення *логічної* помилки (2 бали); в) правильність пояснення (1 бал); г) варіативність розв'язків (1 бал). При оцінюванні *четвертого завдання* враховувалось виділення: а) родо-видових класифікаційних відношень (2 бали); б) функціональних ознак (3 бали). При оцінюванні *п'ятого завдання*, враховувалось: а) правильність відгадки (4 бали); б) варіативність кількох відповідей (1 бал).

Максимальна оцінка за кожне завдання становила п'ять балів (отже максимально учень мав можливість отримати за всі завдання 25 балів), при цьому для кожного завдання встановлювалася питома вага (у балах) кожної помилки.

При виконанні завдань ми особливо звертали увагу на те, як учні відтворювали інформацію з елементами логічної обробки матеріалу, визначали головне в ньому, самостійно робили висновки, знаходили нове (невідоме для них), ставили питання, користувались порівняннями та аналогією в пошуковій діяльності, класифікували і групували вивчений

матеріал, знаходили і пояснювали причинно–наслідкові зв'язки, доводили правильність певного судження та власної думки, виконували творчі завдання (доповнити, продовжити, запропонувати, замінити і т.п.). Тобто основну увагу було приділено виключно завданням, які вимагають творчої інтелектуальної активності, логіки, понятійності, образності в мовленні, яке набуває нових форм і функцій в молодшому шкільному віці.

Результати дослідження показали, що усне і писемне мовлення молодших школярів слабо розвинене, мислення – репродуктивне, стереотипне, внутрішня мотивація не була сформована.

За кількістю набраних балів було визначено три групи з відповідно високим (20–25 балів), середнім (10–15 балів) і низьким (5 балів) рівнями мислення.

Узагальнені результати виконання наведено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

Узагальнені результати виконання досліджуваними п'яти груп завдань

Клас	К-ть уч.	Рівень виконання завдань																								
		№ групи завдання																								
		1				2				3				4				5								
		а		б		в		а		б		в		в.		б		в.		а.		б.		в.		
Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%			
2 А	24	–	14	58	10	42	–	12	50	12	50	–	10	42	14	58	–	9	38	15	62	–	13	54	11	46
2 Б	28	–	10	36	18	64	–	7	25	21	75	–	3	11	25	89	–	2	7	26	93	–	11	39	17	61
Р*								≤0.05	≤0.05				≤0.01	≤0.01				≤0.01	≤0.01							

* Примітка: вірогідність відмінностей між групами знаходилася за критерієм кутового перетворення Фішера (φ*). Де: а- високий рівень; б- середній рівень; в – низький рівень.

В результаті аналізу розв'язання завдань (1–5) молодшими школярами в процесі другої частини констатуючого експерименту виявилось, що творче мислення у дітей сформовано недостатньо.

Серед перших чотирьох завдань, які передбачали застосування окремих операцій найкраще було виконано завдання (1). Це завдання допомогло діагностувати низький рівень сформованості абстрагування у дітей, оскільки

вони чітко не відокремили суттєві ознаки від несуттєвих. Взагалі не всі суттєві ознаки були учнями виділені. Аналіз виконання першої групи завдань показав, що учні, які показали низькі результати (42% в гімназійному класі і 64% в звичайному класі) вказували на несуттєві, тобто не функціональні, а зовнішні ознаки порівнюваних об'єктів. Жоден з досліджуваних чітко не розмежовував і послідовно не відокремлював спільні ознаки від різних. Результати виконання цього завдання свідчать про відсутність повноти аналізу, порівняння, абстрагування і синтезу, які взаємодоповнюються. Очевидно, функціональні ознаки виявляються через дію з об'єктом, зміну його відношень з іншими об'єктами, введення його в нові відношення.

Діти класу «А» (гімназійного) виконували порівняння не краще ніж учні звичайного класу «Б» (H_0 – нульова гіпотеза за критерієм Φ^* , отже відмінності випадкові).

Завдання другої групи (на з'ясування підпорядкованості одного поняття іншому, що вимагало з'ясування родо-видових, причинно-наслідкових, частино-цілісних та формо-змістових відношень). За результатами виконання цього завдання можна було судити про сформованість операцій аналізу, порівняння, абстрагування, конкретизації. Низькі результати виконання завдань другої групи (50% в гімназійному класі і 75% в звичайному класі) свідчать про те, що в учнів не сформовані основні мисленнєві операції аналізу, абстрагування, порівняння, класифікації, конкретизації. Учні утруднювалися давати пояснення своїх дій, оскільки функціональні відношення не були предметом свідомого вивчення в їхньому досвіді, завдання виконувалися інтуїтивно, вони не вміли аналізувати, досліджувати відношення, подані в зразку, а тому, слабо орієнтуючись на зразок, одразу приступали до пошуку потрібного слова. Останнє обиралось не за логікою відношень (родо-видових, причинно-наслідкових, частино-цілісних, формально-змістових), що були між поняттями зразка, а за зовнішніми асоціаціями. Судячи з того, що правильне виконання і обґрунтування всіх

елементів цього завдання не зробив жоден учень, згадані операції у молодших школярів не сформовані в достатній мірі.

Діти класу «А» (гімназійного) виконували завдання цієї групи значно краще, ніж учні звичайного класу «Б» (H_1 – альтернативна гіпотеза за критерієм Φ^* , $P \leq 0.05$, отже відмінності не випадкові).

Завдання третьої групи (на знаходження і виправлення помилок), перевіряло рівень сформованості операцій аналізу, конкретизації, а також класифікації. Завдання навмисно містило кілька граматичних помилок, які одразу були помітними.

Ця група завдань вимагала вміння встановлювати логічні відношення, розвиненого мовлення. Внаслідок цього навіть в тих випадках, коли діти, окрім граматичних знаходили і логічні помилки, виправляли їх, вони, як правило, не могли пояснити свої дії. Однозначність граматичних виправлень і відсутність попередньої установки експериментатора на варіативність зумовлювала відсутність альтернативних виправлень логічного характеру.

Низькі результати виконання завдань (58% в гімназійному класі і 89% в звичайному класі) показали, що у цих учнів недостатньо сформовано самоконтроль, однією з причин чого є низький рівень сформованості операцій аналізу, порівняння, абстрагування, конкретизації, синтезу, класифікації.

Проте, частина дітей зуміла виявити і виправити не тільки граматичні помилки, а й логічні, щоправда пояснення не були чіткими, теоретичними.

Діти гімназійного класу виконували завдання цієї групи значно краще, ніж учні звичайного класу (H_1 – альтернативна гіпотеза за критерієм Φ^* , $P \leq 0.01$, отже відмінності не випадкові).

Завдання четвертої групи (на формулювання визначень) викликало в учнів найбільші складності. Воно передбачало необхідність застосувати всі попередньо згадані операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизацію і класифікацію. По суті це завдання перевіряло сформованість структурного (систематизаційного) мислення [32]. За даними таблиці 2.1

більшість дітей не володіє таким мисленням. Низькі результати отримали 62% в гімназійному класі і 93% в звичайному класі. Ці учні виділяли ознаки понять, проте не виокремлювали суттєві від несуттєвих, і ніхто з них не вказував на родо-видові відношення. Учні виявляли низький рівень пошукової активності, відмовлялися давати визначення, оскільки вважали, що останні існують самі по собі, джерелом знання їх може бути або підручник, або вчитель. Вони так і пояснювали: «Ми цього не вчили», «Вчителька нам цього не говорила», «Не пам'ятаю», «Не знаю».

Лише частина дітей давала визначення понять, проте часто виділялись несуттєві ознаки, неправильно встановлювались відношення між поняттями. Наприклад, серед визначень другокласників були такі: «Звук – це вимовлена буква», «Звук – це те, що чуємо» «Звук – це результат вимовляння», «Слово – це збір букв, який щось означає», «Слова – це частинки, які ми говоримо», «Слово – це щось сказане» «Слово – це те, з чого складається речення», «Крапка – це кінець речення», «Крапка – це зупинка для голосу», «Крапка – це не кома, бо речення не можна продовжити», «Висновок – це заключна думка» «Висновок – це все головне», «Висновок – це кінець розповіді», «Висновок – це така мудрість ,яку треба знати». Першокласники давали такі визначення: «Ножиці – це те, чим ріжуть», «Ножиці – це такі з круглими ручками, залізні», «Ножиці – це інструмент», «Вода – те, що п'ють», «Вода – вона прозора, без неї не може жити людина», «Радість – це коли радієш», «Радість – коли смішно», «Радість – це коли отримуєш п'ятірку або тобі щось дарують», «Деревина – це щось із дерева», «Деревина – це дерев'яні речі», «Деревина – це дерево».

Як бачимо, визначення дітей охоплюють собою деякі ознаки понять, відношень, але жодне визначення не є вичерпним хоча не можна не відмітити деяку оригінальність мислення у окремих дітей.

Відсутність самостійності, творчості в мисленні виявилось в тому, що частина дітей взагалі відмовилась давати визначення, мотивуючи: «Ми такого правила не вчили», «Я не можу згадати, що це таке», «Не знаю, як

можна сказати це по-іншому», «Я таке не вмію», «Я не люблю правил», «В мене погано з українською, я не знаю». Решта, хто не справився з цим завданням взагалі зовсім не зрозуміли його суті. Четверта група завдань виявилась найгірше виконаною, оскільки вимагала складних операцій. Школярі виділяли ознаки понять, проте не відокремлювали суттєві від несуттєвих, і ніхто з них не вказував на родо-видові відношення. Учні виявляли низький рівень пошукової активності, відмовлялись давати визначення, оскільки вважали, що останні існують самі по собі, джерелом знання їх може бути або підручник, або вчитель.

Діти класу «А» (гімназійного) виконували завдання цієї групи значно краще, ніж учні звичайного класу «Б» (H_1 – альтернативна гіпотеза за критерієм Φ^* , $P \leq 0.01$, отже відмінності не випадкові).

Завдання п'ятої групи вимагало окрім операціонального мислення, образно-асоціативне. Взаємодія обох видів могла бути забезпечена достатньо розвиненою гнучкістю мислення. Наші дослідження виявили, що лише незначна частина учнів володіє такою якістю. Це діти, які не тільки дали правильні відповіді на всі загадки, а й висунули по кілька можливих варіантів. Слід відмітити, що це завдання чисто емоційно сприйнялось набагато краще за попередні. Даючи завдання ми попередили, що правильних відповідей може бути декілька. На нашу думку, саме цим і пояснюється пошукова мисленнєва активність, яку виявили діти при виконанні.

Хоча не завжди правильні, проте більш-менш дотепні відповіді висунуло 46% (2А) та 61% (2Б) всіх дітей. Серед відповідей зустрічались такі, які повністю відповідали умовам загадки, тобто правильні, хоча нами малися на увазі зовсім інші відповіді.

Такими відповідями у другокласників були, наприклад: на другу загадку – «Слова у реченні», «Знаки азбуки морзе», «Ноти на нотному стані»; на третю загадку – «Бог і люди»; «Різні народи під небом».

Кількісні і якісні результати всіх завдань констатуючого експерименту показали, що високім рівнем операціонального і образно–асоціативного мислення не володіє жоден з досліджуваних учнів, але в цілому діти «2–А» виконували завдання значно краще, ніж «2–Б». По ходу експерименту нами також було виявлено, що учні, відібрані до класу «А», в більшій мірі виявили здатність до творчого мислення. Це ми пояснюємо їх природною обдарованістю, бо вже при відборі у перший клас вони продемонстрували ерудованість, розвинене мовлення, високий рівень зорової пам'яті, розвинену дрібну моторику руки, здібності до операціонального мислення, тобто для них в цілому був притаманний високий загальний рівень психічного розвитку.

Таким чином, було встановлено, що в цілому у молодших школярів на уроках рідної мови мислення є репродуктивним, шаблонним, воно не характеризується ані високою гнучкістю, ані ініціативністю. Експеримент виявив, що навіть діти гімназійного класу, які при тестуванні в перший клас показали високій загальний рівень психічного розвитку, потребують пильної уваги до розвитку творчого мислення (що характеризується самостійністю, гнучкістю, ініціативністю і т.п.) і до формування внутрішньої мотивації. Традиційні заняття, зокрема, у процесі вивчення рідної мови не забезпечують стимулювання пошукової активності. Щоб цього уникнути, вчителю необхідно здійснювати керування пізнавальними та ігровими діями опосередковано. Такій опосередкованості в найбільшій мірі відповідає гра, в якій активізується дослідницько-ігровий мотив.

На нашу думку, якщо у ході навчального процесу відмовитися від традиційної схеми: *зразок дорослого – спільна дія дорослого і дитини – самостійна дія дитини* (яка практично гальмує пошукову активність дітей) і активізувати продуктивно-перетворювальну діяльність, тобто поєднати гру з концепцією поетапного формування розумових дій, то це буде сприяти розвитку творчого мислення молодших школярів, яка і буде підґрунтям для

розвиваючого навчання. Отже в нашій подальшій роботі ми планували проведення формуючого етапу експерименту.

2.4. Аналіз результатів формуючого експерименту

Ми передбачали, що за умов спеціально організованого формування творчого мислення засобами рідної мови (тобто під час навчального процесу на уроках рідної мови) учні і гімназійних, і звичайних класів зможуть потужніше реалізувати свої інтелектуальні творчі можливості. Такими умовами повинні бути: забезпечення накопичення й продуктивного використання операціонального досвіду в єдності з образно-асоціативним мисленням одночасно, становлення і розвиток внутрішньої мотивації, яка стимулюється потенційною варіативністю розв'язування творчих завдань, можливістю комбінувати, змінювати значення, трансформувати їх через образи.

Отже суть навчаючого експерименту полягала у формуванні творчого мислення молодших школярів шляхом побудови дидактичного матеріалу уроку у вигляді наскрізної системи пізнавальних задач [31].

Серед найважливіших лінгвістичних понять для учнів початкової школи виокремлюють поняття звука та букви, речення як структурної одиниці мовлення, підмета як суб'єкта і присудка, як предиката дії, слова як частини мови, структурних частин слова, як носіїв лексичного та граматичного значення. Ці та інші поняття можуть бути опанованими через: 1) співвіднесення, порівняння одного з одним, введення їх у систему вже набутих знань; 2) усвідомлення формо-змістової суті кожного лінгвістичного поняття; 3) поєднання емоційного та раціонального в навчанні, що найповніше реалізується в початковій школі широким застосуванням ігрового методу.

При розробці змісту навчання ми виходили з того, що перед усім треба забезпечити накопичення операціонального досвіду учнями, необхідного для розв'язання проблемних ситуацій, формування та розвиток внутрішньої

мотивації з опорою на природні реакції – «досліджувальну» та «ігрову» (фрагменти занять дивись додаток А). Це необхідно для того, щоб дітям ставала доступною можливість «грати» словами та значеннями, читати і розуміти чужу, подібного роду «гру», а їхній рівень творчої інтелектуальної активності сягав креативності.

Особливу увагу було приділено забезпеченню накопичення операціонального досвіду учнями, необхідного для розв'язання проблемних ситуацій, становлення внутрішньої мотивації та ефективного засвоєння тематичного матеріалу уроків через включення школярів у виконання обстежувальних та ігрових дій з об'єктами-абстракціями в умовах особистісної для них значимості. Формування творчого мислення – процес цілісний, але вимагає послідовності й поетапності.

Коли операціональний досвід дозволяв дитині розширити свої інтелектуальні творчі можливості, учням пропонувалось здійснювати обстеження, а потім винаходження ігрових дій з об'єктами-абстракціями. Потім з метою розширення пізнавального досвіду та здібностей до прикладної словесної творчості учнів, їм пропонувалися завдання на порівняння, зміни та доповнення зразки усної народної та літературної творчості, сповнені динамізму, естетичного, етичного та комічного значення. Завдяки цьому учні одержували можливість «грати» словами та значеннями, що задовольняло їх потребу в самореалізації.

Формувальних експеримент проводився у кожному з досліджуваних класів.

На першому етапі впродовж серії уроків діти у ігрових ситуаціях оволодівали необхідними операціональними вміннями, такими як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення конкретизація, класифікація. Це досягалось виконанням таких завдань: на порівняння об'єктів, на вилучення зайвого елемента, на групування предметів. На другому етапі поступово вводився у вживання набір термінів, серед яких найважливішими були «форма» і «зміст». Це логічні категорії, без яких

процес системного засвоєний лінгвістичних понять стає неможливим. Третій етап експерименту включав у себе окрім логічних завдань попередніх етапів, що тепер виконувались в згорнутому вигляді, без зовнішніх ігрових умов (роздачі фішок, підрахування балів), ще і такий пласт навчально-ігрової діяльності, який передбачав більш вищі види розумової творчості, які в значній мірі сприяли самостійності, гнучкості мислення, динамічного поєднання в ньому операціональних та образно-асоціативних сторін. А саме, дітям пропонувались завдання дати визначення самих різних об'єктів; відгадати загадки; пояснити прислів'я або крилаті вирази, замінивши їх своїми висловами.

На момент початку формуючого експерименту загальна кількість дітей у класах змінилася (у гімназійному класі «А» – 26 учнів; у звичайному класі класу «Б» – 31 учень).

Формуючий експеримент включав в себе активізацію дослідницьких дій молодших школярів, в результаті яких виділялися ознаки об'єкта (опора на дослідницький інстинкт «Що це?»); ігрові дії, в ході яких знання про об'єкт доповнювалися, виявлялися нові відношення та властивості (опора на ігровий інстинкт «Що можна з цим робити?»).

Характерним було те, що мисленнєві операції, які виконували діти здійснювались ними не стихійно, а в певній послідовності, яка забезпечувалась відповідною взаємодією вчителя і учнів. При цьому вчителя, що працювали за експериментальною розвиваючою програмою відмовилися від традиційної схеми: «зразок дорослого – спільна дія дорослого і дитини – самостійна дія дитини». Для підвищення пізнавальної пошукової активності дітей, вони будували учбову діяльність на основі дослідницько-ігрового мотиву (в поєднанні з концепцією поетапного формування розумових дій, що складає основу розвиваючого навчання). Результати після проведення формуючого експерименту відображено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Узагальнені результати виконання учнями п'яти груп завдань після проведення формуючого експерименту

Клас	К-ть учнів	№ ГРУПИ ЗАВДАННЯ																								
		1				2				3				4				5								
		Рівень виконання завдань																								
		а.		б.		в.		в.		б.		в.		а.		б.		в.		а.		б.		в.		
		Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	Уч.	%	
2 А	26	16	62	10	38	–	14	54	12	46	–	13	50	13	50	–	11	42	15	58	–	17	55	9	45	–
2 Б	31	14	45	17	55	–	12	39	19	61	–	13	42	18	58	–	10	32	21	68	–	17	65	14	35	–

Примітка: Вірогідних відмінностей між групами за критерієм кутового перетворення Фішера (ϕ^*) не виявлено. Де: а- високий рівень; б- середній рівень; в – низький рівень.

Формуючий (навчальний) експеримент показав, що при створенні спеціальних умов для розвитку творчого мислення на уроках рідної мови, майже всі діти значно потужніше реалізували свої інтелектуальні творчі можливості. У таблиці 2.3 наведені результати дітей високого та середнього рівня мислення (низького рівня не виявлено).

Таблиця 2.3

Результати виконання п'яти груп завдань після проведення формуючого експерименту

№ завдання	Учні високого рівня мислення	Учні середнього рівня мислення
1.	Навчилися чітко і правильно відрізнити подібні і різні ознаки; здійснювати порівняння за алгоритмом: спочатку порівнювати об'єкти загалом, первинно, потім виділяти суттєві спільні, тоді – різні ознаки.	Виділяли суттєві ознаки, але не всі послідовно.
2.	Правильно встановлювали логічні зв'язки між поняттями, послідовно вивчаючи відношення, задані у зразку.	Знайомилась із зразком, поверхнево; поведінка і мислення – неорганізовано.
3.	Виправляли як граматичні, так і логічні помилки, попередньо аналізували текст, читаючи кожне речення двічі.	Не всі прислів'я могли пояснити, тому деякі логічні помилки виправлялись неправильно.
4.	Правильно дали визначення понять, виділивши видо-родові відношення і	Жоден учень не відмовився давати визначення, хоча далеко

5.	<p>вказавши на суттєві (функціональні ознаки).</p> <p>Поряд з послідовним повним аналізом умов завдання спостерігалась евристичність мислення.</p>	<p>не всі вони були правильними. У них зустрічалися тавтологічні помилки, у визначенні не вказувалось на родо-видові відношення. Проте, всі діти навчилися визначати суттєві (функціональні) ознаки.</p> <p>Не всі ознаки в загадці бралися до уваги, тому відгадка була неправильною.</p>
----	--	--

У ході виконання завдань ми акцентували увагу на тому як учні відтворюють інформацію з елементами логічної обробки матеріалу, визначають головне в ньому, самостійно роблять висновки, знаходять нове (невідоме), ставлять питання, користуються порівняннями та аналогією в пошуковій діяльності, класифікують і групують вивчений матеріал, знаходять і пояснюють причино-наслідкові зв'язки, доводять правильність певного судження та власної думки, виконують творчі завдання: доповнити, продовжити, запропонувати, замінити і т.п.).

Підводячи підсумок формуючого експерименту можна констатувати наступне:

1) Система формування творчого мислення істотно вплинула на мотивацію навчання молодших школярів взагалі і на внутрішню мотивацію творчої мисленнєвої активності на уроках мовлення і поза ними (мовленнєві процеси) зокрема. Предмет «Рідна мова» перестав вважатися дітьми дуже складними і нецікавими (це було виявлено при опитуванні). Навпаки, для більшості він став улюбленим.

2) Відмічено суттєве підвищення успішності не тільки з рідної мови, а й з інших предметів. Так на кінець лютого «8-9» та «10-11» з рідної мови мало 87% учнів 2 «А» проти 54% на початку року. В учнів 2 «Б» – відповідно 77% проти 51%.

3) Значно розвинулось мовлення дітей, – воно стало лексично багатшим, більш образним. Учні навчилися вільно висловлювати думки, виділяючи головне в своїй відповіді, вживаючи дотепні прислів'я та жарти.

Висновки до другого розділу

Мова це цілісна знакова система форм і значень з одного боку про об'єкти та явища навколишнього миру, а з іншого про закони мовлення, які знаходяться у певних відношеннях між собою (тобто із властивими їй закономірностями на кожному з мовних рівнів – фонетичному, лексичному, граматичному).

Опонуваючи рідну мову, дитина одночасно оволодіває не тільки узагальненим досвідом попередніх поколінь, а і здатністю до аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизації, класифікації (тобто опановує та розширює власний операціональний досвід).

Зміст шкільного курсу рідної мови крім елементів лінгвістичної науки у певних взаємозв'язках передбачає озброєння учнів комунікативними навичками, розвиток культурно-естетичних нахилів та загального інтелекту особистості. В той же час зміст мовлення молодших школярів вимагає від них не тільки засвоєння складних форм контекстного зв'язного мовлення, а й справжньої мовленнєвої та мисленнєвої творчості.

З'ясовано, що при існуючому навчанні усне і писемне мовлення молодших школярів розвинене слабо, мислення – репродуктивне, стереотипне, творче мислення розвинуто недостатньо, внутрішня мотивація на розв'язання завдань майже не сформована.

За умов експериментального навчання у всіх дітей було сформоване операціональне мислення, змінилася внутрішня мотивація творчої мисленнєвої активності, підвищилась успішність, значно розвинулося мовлення дітей, – воно стало лексично багатшим, більш образним (статистичні відмінності між групами не визначені).

ВИСНОВКИ

1. Творче мислення характеризується варіативністю, комбінаторністю, імпровізацією, неоднозначністю, невизначеністю щодо результату і самого процесу. Всі ці якості не є вродженими, а формуються під час спеціально організованого навчання, яке передбачає: а) накопичення операціонального досвіду; б) організацію дослідницької пошукової активності (вплив на мотиваційно-емоційну сферу за допомогою дослідницьких та ігрових інтелектуальних дій).
2. Активізувати творче мислення можливо на основі дивергентного мислення (системи логіко-комбінаторних вправ, завдань альтернативного вибору) та пошукової активності інтелектуально-когнітивної сфери за наявності внутрішнього пізнавального мотиву (на який негативно впливає супровідне балове оцінювання, умови жорсткої орієнтації на одиничну першість за обмежений проміжок часу, однозначність, заданість передбачуваної відповіді).
3. Умови навчання молодших школярів на уроках рідної мови за традиційною схемою «зразок дорослого – спільна дія дорослого і дитини – самостійна дія дитини» обумовлюють заданість і однозначність виконання учбових дій, пригнічує пошукову активність, а отже не сприяють активізації мовленнєвих, мисленнєвих та творчих потенцій дитини, внаслідок чого в молодшому шкільному віці динаміка мовлення значно уповільнює свій розвиток (у порівнянні з дошкільним періодом).
4. Кількісні і якісні результати всіх завдань констатуючого експерименту показали, що високим рівнем операціонального і образно-асоціативного мислення не володіє жоден з досліджуваних учнів, але в цілому діти гімназійного класу виконували завдання значно краще, ніж діти звичайного класу (за критерієм φ^* , $p \leq 0,05$). Це пояснюється їх природною обдарованістю, бо вже при відборі у перший клас вони продемонстрували високий загальний рівень психічного розвитку. Але навіть обдаровані

молодші школярі потребують пильної уваги як у розвитку творчої активності, так і в збагаченні інтелектуально-когнітивної сфери.

5. Оволодіння творчим мовленням на уроках рідної мови проходило в умовах активізації дослідницьких та ігрових дій молодших школярів, в результаті яких виділялися ознаки об'єкта (опора на дослідницький інстинкт «Що це?») та виявлялися нові відношення та властивості об'єктів (опора на ігровий інстинкт «Що можна з цим робити?»). Виконання завдань (на складання та перетворення мовленнєвих комбінацій) одночасно сприяло як розвитку творчого мовлення (гнучкого, багатого образами, самостійного, логічно вибудованого, адекватного контекстовій ситуації), так і розвитку творчого мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айдарова Л.І. Психологічні проблеми навчання молодших школярів українській мові : монографія. К.: Фоліос, 2018. 225 с.
2. Біблер В.С. Мислення як творчість : монографія. Харків: Пролісок, 2016. 393 с.
3. Богоявленська Д.Б. Інтелектуальна активність як психологічний аспект дослідження творчості *Психологічні перспективи*. 2010. Вип 16. С. 101–118.
4. Брунер Дж. Психологія познання. изд. 4-е М.: Владос, 2017. 402с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1993. 196 с.
6. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. СПб.: Питер, 2015. 339 с.
7. Вікова психологія / За ред. О.П. Сергєєнкової. К.: ЦУЛ, 2019. 376 с.
8. Воколюк С.Л. Вікові можливості засвоєння знань учнями молодших класів. *Психологія особистості*. 2016. № 3(2). С.152–170.
9. Выготский Л. С. Психология развития человека / Сост. А. Леонтьев. М. : Эксмо, 2003. 1136 с. (Серия «Библиотека всемирной психологии»).
10. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: МГУ, 1986. 150 с.
11. Галушко М. В. Мотивація навчальної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Таврійський вісник освіти*. 2010. N 1. С. 249–256.
12. Гончарук П.А. Психологія навчання. К.: Либідь, 2015. 142 с.
13. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М.: Просвещение, 1982. 423 с.
14. Заненко Л.В. Проблема навчання та розвитку: сучасні психологічні дослідження. *Успішність особистості : потенціал та обмеження* : тези доповідей міжнар. наук.-практич. конференції (15 жовтня 2020р.). К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2020. С. 76–77.
15. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. Т.1. М.: Педагогика, 1996. 307 с.
16. Захарченко І.В. Ігрове моделювання: методологія та практика. К.: Фоліос, 2019. 372 с..

17. Калмикова З.І. Продуктивне мислення як основа навчання. Дніпро: Пролісок, 2018. 209 с.
18. Косма П. В. Психологічні особливості мислення учнів молодшого шкільного віку *Сучасні тенденції розвитку педагогічних та психологічних наук* : матер. Міжнар. наук.-практич. конф. (17 грудня 2020 р.). К. : ГО Київська наукова організація педагогіки та психології, 2020. С. 111–113.
19. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. шк., 1999. 608 с.
20. Крутецький В.А. Психологія навчання та виховання школярів К.: Либідь, 2016. 303 с.
21. Леонтьев А.Н., Гальперин П.Я. Теория усвоения знания и программированное обучение. *Вопросы психологии*. 1984. №10. С. 45 – 47.
22. Лернер І.Я. Дидактичні основи пізнавальної самостійності учнів. *New Trends of Global scientific ideas 2018* : material of proceedings of the International scientific-practical congress of pedagogues, psychologists and medics the of 10ht of May, Geneva (Switzerland). 2018 pp. 128–131.
23. Лук А.М., Кульчицька О.І. Мислення та творчість. К.: Фенікс, 2016. 144 с.
24. Маркова А. К. Психологія засвоєння мови як засобу спілкування. К.: Гнозис, 2015. 239 с .
25. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения *Вопросы психологии*. 2001. №7. С. 38 – 47.
26. Машбиць Ю.І. Психологічні умови підвищення ефективності початкового етапу навчального процесу. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний пед. ун-т ім. Г. Сковороди*. Дод. 2 до Вип. 36, Том VIII(68): Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» / ред. І. П. Маноха. К.: Гнозис, 2016. С.304–313.
27. Мазуренко С. Л. Методичні рекомендації щодо усного і писемного мовлення молодших школярів. К. 2016. 179 с.

28. Мікулінська Н.А. Розвиток лінгвістичного мислення учнів. К.: Міленіум, 2019. 142 с.
29. Моляко В. О. Психологія творчої діяльності. К.: Освіта України, 2009. 388 с.
30. Москалець В. П. Психологічне обґрунтування української національної школи. Львів: Світ, 2014. 118 с.
31. Ніколенко Л.Ф. Співвідношення смислових і формальних ознак при засвоєнні молодшими школярами граматичних понять. *Науковий вісник Чернівецького університету* : зб. наук. праць. Вип. 749. Педагогіка і психологія. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2017. С. 277–285.
32. Пасічник І.Д. Психологія поетапного формування операційних структур та систематизації мислення. К.: Острозька Академія, 2018. 188 с.
33. Пономарьов Я.А. Мислення та інтелектуальний розвиток. К.: Гнозис, 2017. 264 с.
34. Психологія творчого мислення / Сост. С.Ю. Головін. К.: Либідь, 2019. 351 с.
35. Потєбня О.О. Естетика і поетика слова. К. : Центр навчальної літератури, 2006. 264 с.
36. Психологічні дослідження інтелектуальної діяльності / За ред. О.К.Тихоненко. К.: Фенікс, 2019. 232 с.
37. Психологічний розвиток молодшого школяра / Гол. ред. В.С. Романенко. К.: Сфера, 2017. 263 с.
38. Розвиток творчої активності школярів / За ред. А.М.Матюшенко. К.: Фоліос, 2018. 168 с.
39. Роменець В.А. Психологія творчості. К.: Вища школа, 1971. 247 с.
40. Якіманська І.С. Розвивальне навчання учнів молодшого шкільного віку . *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2018. № 5 (38). С. 323-326.

Додаток А

Додаток 1

КОДЕКС АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ
ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ ХЕРСОНСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Я, Торхосієва Ніна Олександрівна
учасник(ця) освітнього процесу Херсонського державного університету, УСВІДОМЛЮЮ, що академічна добросесність – це фундаментальна етична цінність усієї академічної спільноти світу.

ЗАЯВЛЯЮ, що у своїй освітній і науковій діяльності **ЗОБОВ'ЯЗУЮСЯ**:

- дотримуватися:
 - вимог законодавства України та внутрішніх нормативних документів університету, зокрема Статуту Університету,
 - принципів та правил академічної добросесності;
 - нульової толерантності до академічного плагіату;
 - моральних норм та правил етичної поведінки;
 - толерантного ставлення до інших;
 - дотримуватися високого рівня культури спілкування;
- надавати згоду на:
 - безпосередню перевірку курсових, кваліфікаційних робіт тощо на ознаки наявності академічного плагіату за допомогою спеціалізованих програмних продуктів;
 - оброблення, збереження й розміщення кваліфікаційних робіт у відкритому доступі в інституційному репозитарії;
 - використання робіт для перевірки на ознаки наявності академічного плагіату в інших роботах виключно з метою виявлення можливих ознак академічного плагіату;
- самостійно виконувати навчальні завдання, завдання поточного й підсумкового контролю результатів навчання;
 - надавати достовірну інформацію щодо результатів власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використаних методик досліджень та джерел інформації;
- не використовувати результати досліджень інших авторів без використання посилаць на їхню роботу;
 - своєю діяльністю сприяти збереженню та примноженню традицій університету, формуванню його позитивного іміджу;
 - не чинити правопорушень і не сприяти їхньому скоєнню іншими особами;
 - підтримувати атмосферу довіри, взаємної відповідальності та співпраці в освітньому середовищі;
 - поважати честь, гідність та особисту недоторканість особи, незважаючи на її стать, вік, матеріальний стан, соціальне становище, расову належність, релігійні й політичні переконання;
 - не дискримінувати людей на підставі академічного статусу, а також за національною, расовою, статевою чи іншою належністю;
 - відповідально ставитися до своїх обов'язків, вчасно та сумлінно виконувати необхідні навчальні та науково-дослідницькі завдання;
 - запобігати виникненню у своїй діяльності конфлікту інтересів, зокрема не використовувати службових і родинних зв'язків з метою отримання нечесної переваги в навчальній, науковій і трудовій діяльності;
 - не брати участі в будь-якій діяльності, пов'язаній із обманом, нечесністю, списуванням, фабрикацією;
 - не піддроблювати документи;
 - не поширювати неправдиву та компрометуючу інформацію про інших здобувачів вищої освіти, викладачів і співробітників;
 - не отримувати і не пропонувати винагород за несправедливе отримання будь-яких переваг або здійснення впливу на зміну отриманої академічної оцінки;
 - не залякувати й не проявляти агресії та насильства проти інших, сексуальні домагання;
 - не завдавати шкоди матеріальним цінностям, матеріально-технічній базі університету та особистій власності інших студентів та/або працівників;
 - не використовувати без дозволу ректорату (деканату) символики університету в заходах, не пов'язаних з діяльністю університету;
 - не здійснювати і не заохочувати будь-яких спроб, спрямованих на те, щоб за допомогою нечесних і негідних методів досягти власних корисних цілей;
 - не завдавати загрози власному здоров'ю або безпеці іншим студентам та/або працівникам.

УСВІДОМЛЮЮ, що відповідно до чинного законодавства у разі недотримання Кодексу академічної добросесності буду нести академічну та/або інші види відповідальності й до мене можуть бути застосовані заходи дисциплінарного характеру за порушення принципів академічної добросесності.

16.03.2020
(дата)

[Підпис]
(підпис)

Торхосієва Н.О.
(ім'я, прізвище)

Додаток Б

Фрагмент розвивального уроку

- Тема: Дзвінки та глухі приголосні звуки.
- На початку, як і на інших уроках оголошується гра.
- Вчитель: Послухайте звуки – [б],[п], вимовте їх, порівняйте.
- Це звуки мовлення.
 - Ці звуки приголосні.
 - Вони вимовляються подібно, губами.
 - Відрізняються звуки [б] і [п] тим, що [б] вимовляється голосніше, [п] – тихіше.
- Вчитель: На дошці записані звуки. Прочитайте і виявіть зайвий: [г], [р], [в], [к], [б].
- Зайвий звук [р] тому, що він один вимовляється кінчиком язика, а інші звуки не вимовляються.
- Вчитель: За цією ознакою можна вважати звук [р] зайвим. Спробуйте тепер виділити зайвий звук за тією ознакою, яка виявила суттєву різницю між парою звуків, які ми порівнювали : [б] і [п].
- Послухайте як я їх вимовляю – [б], [п]. Яка ж суттєва різниця між ними?
- Другий звук ви вимовляли пошепки.
 - Перший був з голосом, а другий без голосу.
- Вчитель: Перший був з голосом і шумом, а другий тільки з шумом. Послухайте, як вимовляти цю групу звуків і знайдіть зайвий – [г], [р], [в], [к], [б].
- Зайвий звук – [к] тому, що він вимовляється тільки за допомогою шуму.
- Вчитель: Отже, на які дві групи можна поділити всі приголосні?
- На такі, які вимовляються з голосом і шумом і на такі, які вимовляються тільки з шумом, без голосу.
- Вчитель: Придумайте назву цим двом видам приголосних.
- (Діти не наважуються висунути свої варіанти. З'являється іграшковий персонаж Поспішайко, що являє собою ляльку, яка одягається на руку. За Поспішайка говорить сам вчитель.)
- Поспішайко: А я знаю, як їх назвати! Ті, що з голосом – «голосні», а ті, що з шумом – «шумні».
- Так не можна називати, тому, що голосні – це [а], [о], [у], [е], [і], [и].
 - Голосні вимовляються тільки голосом, а ці приголосні не тільки, а ще – з шумом.
 - А «шумними» тихі звуки такі, як [п], [к] теж не можуть бути, бо дітей називають «шумними», коли вони голосно кричать.
- Вчитель: Ви правильно заперечили Поспішайку. Звуки [б], [д], [в], [г], [ж], [з] та інші їм подібні вимовляються дзвінко, отже називаються...
- Дзвінками.
- Вчитель: Звуки [п], [т], [ф], [х], [ш], [с] та подібні до них вимовляються глухо, отже називаються ...
- Глухими.
- (Далі вчитель пропонує пригадати дітям, як вони моделювали тверді та м'які приголосні: –, ==,.)
- Вчитель: Як можна символічно позначити дзвінки та глухі?
- Дзвінки малювати великими, а глухі – маленькими.
 - Над рисою або двома рисками надписувати букв «г» якщо звук дзвінкий, це означатиме, що він вимовляється за допомогою голосу.
 - Над звичайним позначенням приголосного надписувати ноту.
 - А можна дзвоник, тому, що звук – дзвінкий.
- Вчитель: Всі ваші варіанти цікаві і заслуговують на увагу. Та спробуйте придумати такий символ, який зображувати було б легко і швидко. Часто символи зображаються у вигляді геометричних фігур, які за конфігурацією, тобто формою, нагадують зображуваний предмет. Яку фігуру нагадає дзвоник?
- Трикутник. На позначення дзвінкого приголосного потрібно малювати над рисою або двома рисками трикутник. (Учень малює на дошці:). А глухий приголосний будемо зображувати без трикутника.
- Вчитель: Тепер ви знаєте, що таке дзвінки і глухі приголосні звуки, вмієте моделювати ці звуки. Придумайте гру, в якій ви застосуєте нові знання та вміння. Пригадайте, як ми робили це на попередніх уроках.

– Можна пограти так: ведучий говорить слово, а гравці малюють модель цього слова. Помічники ведучого перевіряють правильність. (Гра триває дві хвилини. Ведучим обирається учень; вчитель і двоє сильних учнів грають ролі помічників).

– Ще можна пограти так, що ведучий малює модель на дошці, а гравці записують слова. Помічники також перевіряють правильність.

(Ця гра триває три хвилини. Приблизно дві третини класу не можуть підібрати слів до запропонованих моделей. В грі з'являється Поспішайко). Поспішайко: Я намалюю вам саму найпростішу модель – всього два звуки:– О. Що це за слово? Скільки не думав, – не можу підібрати такого маленького слова.

– Це слово «та».

–»Ти».

–»То».

–»Те»

–»Ті», ой, [т'] – м'який, – неправильно.

Вчитель: Поспішайко, тобі не здається, що приголосний [т] зачарував наших дітей? Вони ніби забули про існування інших приголосних.

(Діти називають слова: «фа», «до», «ну», «фу». Називались також слова: «сі», «ля», але учні доводили неправильність запропонованих слів).

Вчитель: Пограйте в парах. На дошці моделі чотирьох видів приголосних і голосного: – , – , = , = , О . Ви по–черзі будете одне одному малювати моделі, але нескладні, а ваш партнер по грі відгадуватиме слово. Ведіть підрахунки балів.

(Гра триває три хвилини.).

* * *

Наприкінці уроку діти дістають домашнє завдання: придумати одне речення тільки з глухими приголосними і одне речення тільки з дзвінками приголосними. Найцікавіші речення мають бути записані вчителем або його помічниками, які періодично міняються в рубриці класного стенду «Наша творчість». Для прикладу вчитель пропонує свої речення: «У кішечки – хатка–цятка, сплять тут тихо кошечка.»; « У дрозда – дубовий дім, добрі друзі є у нім.»

Тема: Однина і множина іменників, (число іменників).

Діти вже знайомі з ігровою формою проведення деяких етапів уроку, (умови описані в поданому фрагменті протоколу 3–го уроку в першому класі). В дані умови включаються різні навчально–ігрові ситуації.

На дошці записана назва теми уроку – «Число іменників». Цей термін для дітей – новий. Включається ситуація «Що це?»:

Вчитель: Що може означати ця назва?

– Можливо, це – число букв в іменнику.

– Я думаю, що це – якісь числа, наприклад, «п'ять», «десять.»

Вчитель: Ви зрозумієте зміст цієї назви, якщо порівняєте таку пару: урок – уроки.

(На попередніх уроках діти вчили порівнювати в певній послідовності, що відбувалось також в ігровому контексті).

– Ці слова майже однакові за написанням.

– Вони означають майже одне й те ж.

Вчитель: Ви правильно сказали – «майже». Справді, вони не повністю співпадають в написанні і в певному значенні. З'ясуємо, яка між ними різниця.

– В другому слові є вкінці «и», а в першому немає.

– Перше слово означає один урок, а друге – кілька.

Вчитель: Ви вже ознайомлені з поняттям форми і змісту. Змініть форму одного із слів так, щоб слова стали однаковими.

– Урок – Урок.

Вчитель: Зникли відмінності у формі, отже, що можете сказати про відмінності у змісті, значенні?

– Відмінності у значенні теж зникли.

Вчитель: Як по–іншому можна змінити один з елементів пари «урок» – «уроки» ?

– Можна до першого слова додати закінчення –и.

Вчитель: Зміниться зовнішній вигляд слова, його форма, а, отже в певній мірі це вплине його зміст. З двох груп поданих слів виділіть по зайвому слову:

- 1) берег, небо, пташки, вода;
- 2) ластівки, земля, співи, черевики.

– В першій групі зайве слово – «пташки».

Вчитель: Змініть зайве слово так, щоб воно перестало бути зайвим. (Один з членів команди замінює закінчення в слові «пташки» з –и на –а).

– В другій групі зайвим є слово «черевики». Його можна змінити – забрати з кінця –и.

Вчитель: Подивіться на обидві групи слів, порівняйте їх і скажіть, що об'єднує між собою слова першої групи, а що – слова другої групи.

– В першій групі слова означають «один», а в другій – «багато».

– А може бути і небагато, але тільки не один.

Вчитель: А тепер спробуйте розшифрувати назву теми сьогоднішнього уроку. Прочитайте її ще раз. Що означає «число іменників»?

Це означає кількість предметів – один або кілька чи багато.

Вчитель: З одним предметом зрозуміло, а от з кількістю більше одного – важче, – ви вживали різні слова на позначення кількості: «кілька», «багато», «небагато, але не один», також можна назвати і зовсім невелику кількість – «два». Яким словом найзручніше? Відкрийте підручник і знайдіть самі назви на позначення поняття «числа іменника».

– Це – одна і множина.

Вчитель: Придумайте гру, пов'язану з визначенням числа іменників.

– Ведучий говорить «один», а гравці – «багато».

Вчитель: Ми вже знаємо назви – форма однини і форма множини. Вживайте тільки їх. виправте сказане.

– Ведучий буде говорити слово у формі однини, а діти це слово – у формі множини. А можна і навпаки.

Вчитель: Тоді пограємо. Я називатиму слово в однині, а ви хором будете ставити його у форму множини. Вам зустрінеться одна забавна несподіванка. Будьте готові її помітити.

Вч. – У мене кінь, а у вас?

– Коні.

Вч. – У мене коза, а у вас?

– Кози.

Вч. – У мене тіль, а у вас?

– Тілі.

Вч. – У мене лін, а у вас?

Ліні.

Вчитель: Хіба так говорять? Адже і в одного лін і в багатьох теж – лін. Це слово, як і деякі інші вживається лише у формі однини.

А тепер пограємо навпаки: У вас шаблі, а у мене?

– Шабля.

Вч. – У вас граблі, а у мене ?

– Грабля. (Діти сміються.)

Вч. – Отже, і у мене граблі і у вас ...

– Граблі.

Вч. – У вас отари, а у мене?

– Отара.

Вч. – У вас хмари, а у мене?

– Хмара.

Вч. – У вас окуляри, а у мене?

– Окуляра.

(Лунає сміх. Далі діти змінюють число іменників «рани», «ванни», «сани». Роблять висновок про неможливість поставити деякі слова в однину, такі як: «граблі», «сани», «окуляри».)