

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Педагогічний факультет

Кафедра початкової освіти та освітніх інновацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

СІМЕЙНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Виконала: здобувачка вищої освіти

Спеціальності 013 Початкова освіта

групи ПОзм-21

Сакаль Вікторія Андріївна

(прізвище та ініціали студента)

Науковий керівник: доктор педагогічних

наук, професор Марія КЛЕПАР

Рецензент: доктор педагогічних наук,

професор Вікторія СТИНСЬКА

Івано-франківськ-2025

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ.....	11
1.1. Поняття творчих здібностей: сутність, структура та особливості розвитку.....	11
1.2. Вікові особливості прояву та розвитку креативних здібностей в молодших школярів.....	27
1.3. Сімейне виховання як соціально-педагогічне середовище формування творчої особистості дитини.....	34
Висновки до першого розділу	45
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	47
2.1. Організація та методика проведення педагогічного дослідження.....	47
2.2. Аналіз результатів дослідження впливу сімейного виховання на розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.....	69
Висновки до другого розділу	95
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	97
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	101
ДОДАТКИ	106

АНОТАЦІЯ

У роботі здійснено комплексне теоретичне й експериментальне дослідження розвитку творчих здібностей молодших школярів у контексті з сімейного виховання. Актуальність дослідження зумовлена потребою сучасної освіти у формуванні креативної, ініціативної та самостійної особистості та водночас недостатньою системністю творчої взаємодії в умовах сучасної родини.

Метою роботи є теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальна перевірка методики розвитку творчих здібностей молодших школярів у взаємодії «школа – сім'я» та визначення впливу стилю сімейного виховання й характеру творчої взаємодії на формування основних компонентів творчості.

Об'єкт дослідження – творчі здібності молодших школярів.

Предмет дослідження – вплив стилів сімейного виховання та характеру творчої взаємодії в сім'ї на розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що в обох групах домінував середній рівень творчих здібностей (37–40%), тоді як високий рівень виявлено лише у 10–13,3% дітей; низький рівень творчих показників зафіксовано у 20–23,3% учнів. Аналіз сімейного виховання показав, що демократичний стиль притаманний 32% батьків, ліберальний – 24%, авторитарний – 20%, гіперопіка – 24%. Регулярне творче дозвілля (2–3 рази на тиждень або частіше) характерне лише для 60% сімей.

На формувальному етапі впроваджено методику розвитку творчих здібностей, що включала творчі завдання «дитина – батьки», родинні творчі заходи, просвітницькі консультації для батьків. У результаті в експериментальній групі частка учнів із високим рівнем творчих здібностей зросла з 13,3% до 33,3%, а кількість дітей із низьким рівнем зменшилася з 20% до 6,7%. Істотно покращилися всі компоненти творчості: дивергентне мислення (+18–22%), творча

уява (+15–20%), мовленнєва творчість (+16–21%), емоційно-вольова готовність (+14–18%). У контрольній групі зміни були незначними (у межах 2–5%).

Наукова новизна полягає у вперше здійсненому комплексному аналізі впливу стилів виховання, характеру сімейного творчого дозвілля та батьківського ставлення до ініціативи дитини на розвиток компонентів творчих здібностей; уточненні змісту поняття «творчі здібності молодших школярів»; поглибленні уявлень про механізми сімейного впливу на креативний розвиток; експериментальному підтвердженні результативності взаємодії «школа – сім'я» як чинника підвищення творчого потенціалу дітей.

Ключові слова: творчі здібності, креативність, молодші школярі, сімейне виховання, стиль виховання, творче дозвілля, взаємодія «школа – сім'я», педагогічний експеримент.

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах глобальних соціально-економічних трансформацій проблема розвитку креативності особистості набуває особливої актуальності. Суспільство вимагає від молодого покоління не лише високого рівня знань, а й уміння мислити нестандартно, приймати самостійні рішення, виявляти ініціативу та творчість у різних сферах діяльності. Саме тому формування креативності розглядається як ключова складова розвитку особистості дитини та необхідна умова її самореалізації в умовах нової освітньої парадигми.

Реформування системи освіти в Україні, зокрема впровадження концепції Нової української школи, змінило підходи до організації навчально-виховного процесу. Сучасна школа орієнтована на особистісно зорієнтоване навчання, що ґрунтується на співпраці між учителем, учнем і батьками. У цьому контексті особлива роль належить сімейному вихованню, яке створює перше середовище соціалізації дитини, формує її моральні, духовні й інтелектуальні орієнтири, сприяє розвитку самостійності, ініціативності та творчої активності.

Психолого-педагогічні дослідження переконливо підтверджують, що сім'я є первинним і найвпливовішим середовищем розвитку дитини, у якому вона здобуває перший досвід соціальної взаємодії, засвоює норми і цінності, формує емоційно-вольову сферу та моральні орієнтири. Саме характер сімейного мікроклімату, домінуючий стиль виховання, особливості спілкування між батьками й дитиною визначають рівень свободи, ініціативності, внутрішньої мотивації та психологічної безпеки – тих чинників, без яких становлення творчої особистості є неможливим. Тому сімейне виховання постає не лише фоном розвитку, а ключовим ресурсом, здатним суттєво прискорювати або, навпаки, стримувати формування креативного потенціалу молодшого школяра.

У процесі аналізу сучасного стану розвитку творчих здібностей молодших школярів та особливостей сімейного виховання виявлено низку ключових суперечностей, які засвідчують потребу в цілеспрямованому науковому вивченні даного феномену:

1. між суспільною потребою у творчій, ініціативній, креативно мислячій особистості та недостатньою увагою батьків до організації системного творчого виховання у сімейному середовищі;
2. між потенційними можливостями молодшого шкільного віку як сенситивного періоду розвитку творчості та обмеженим використанням цих можливостей у практиці сімейного виховання;
3. між розумінням батьками важливості розвитку креативності та реальними виховними практиками, які нерідко ґрунтуються на авторитарності, гіперопіці, надмірному контролі або байдужості;
4. між орієнтацією сучасної початкової школи на розвиток творчих здібностей і недостатньою узгодженістю виховних впливів школи та сім'ї;
5. між наявністю теоретично обґрунтованих моделей розвитку творчих здібностей та браком апробованих методик, що інтегрують сімейне виховання у цілісний процес формування творчої особистості молодшого школяра;
6. між потребою дитини в емоційній підтримці, свободі висловлювання, можливості експериментувати і частою домінантністю оцінних, контролюючих, нормативних підходів у взаємодії дорослих із дитиною;
7. між природним прагненням дитини до новизни, гри й творчого самовираження та переважанням у багатьох сім'ях дозвілля, що має пасивний, гаджет-орієнтований або рутинний характер.

Ці суперечності окреслюють наукову проблему дослідження – недостатню узгодженість і цілеспрямованість сімейного виховання як важливого чинника розвитку творчих здібностей молодших школярів, що актуалізує необхідність вивчення умов, механізмів та можливостей ефективної взаємодії «школа – сім'я» у цьому процесі.

Проблематика творчості та креативності особистості отримала фундаментальне наукове осмислення у працях провідних зарубіжних дослідників, серед яких Дж. Гілфорд, А. Маслоу, С. Медник, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Е. Торренс та інші. Їхні концепції дали змогу по-новому поглянути на структуру творчих здібностей, механізми дивергентного мислення та

психологічні умови, що сприяють формуванню креативної активності. Значний внесок у розвиток теорії творчості здійснили й українські науковці – В. Клименко, В. Моляко, О. Музика, В. Рибалка, В. Роменець, С. Шандрук, С. Яланська та ін., що поглибили уявлення про психологічні чинники становлення творчої індивідуальності дитини.

У педагогічній науці проблеми формування креативної особистості тісно пов'язані з упровадженням ідей особистісно орієнтованої освіти, вимогами Нової української школи та світовими тенденціями оновлення змісту початкової освіти. Наукові праці І. Гриненко, Н. Кічук, Л. Петришин, С. Сисоєвої, І. Шахіної та інших спрямовані на пошук шляхів розвитку творчого потенціалу учнів і майбутніх педагогів, обґрунтування умов, які стимулюють креативне мислення, ініціативність, здатність до інноваційної діяльності. Сучасна школа дедалі більше орієнтується на розвиток гнучких, універсальних умінь і творчих здібностей, що є необхідними для успішної самореалізації дитини у XXI столітті.

Попри значну кількість наукових досліджень у галузі творчості, проблема розвитку творчих здібностей молодших школярів у площині сімейного виховання залишається недостатньо вивченою. Особливо актуальним є виявлення того, як стиль батьківського виховання, атмосфера взаємин, спільне дозвілля, ставлення дорослих до ініціативи та «помилки у процесі спроби» впливають на становлення креативності дітей молодшого шкільного віку. Саме брак системності у творчому дозвіллі, суперечливість виховних стилів, переважання репродуктивних форм взаємодії у значної частини сімей актуалізують необхідність наукового дослідження цього питання.

Отже, сукупність теоретичних та практичних проблем, що постали перед сучасною початковою школою, а також потреба в оновленні підходів до взаємодії «школа – сім'я» у напрямі розвитку творчих здібностей дитини, зумовили вибір теми дослідження: «Сімейне виховання як чинник розвитку творчих здібностей молодших школярів».

Об'єкт дослідження - творчі здібності молодших школярів.

Предмет дослідження – вплив сімейного виховання та характеру творчої взаємодії в сім'ї на розвиток творчих здібностей молодших школярів.

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику розвитку творчих здібностей молодших школярів у взаємодії «школа – сім'я» та з'ясувати вплив сімейного виховання на динаміку формування основних компонентів творчості.

На основі аналізу теоретичних і експериментальних результатів були визначені такі завдання дослідження:

1. Узагальнити й уточнити теоретико-методологічні засади поняття «творчі здібності молодших школярів», визначити їх сутність, структуру та психологічні механізми формування в молодшому шкільному віці.

2. З'ясувати вікові особливості креативного розвитку молодших школярів і виявити педагогічні, психологічні та соціальні чинники, що зумовлюють формування творчого потенціалу дитини в цей період.

3. Проаналізувати роль сімейного виховання як соціальнопедагогічного чинника розвитку творчих здібностей, визначити вплив стилю батьківської взаємодії, характеру сімейного дозвілля та ставлення дорослих до дитячої ініціативи на креативний розвиток школярів.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику розвитку творчих здібностей молодших школярів у контексті взаємодії «школа – сім'я», визначити її результативність

Для досягнення мети використано комплекс методів: теоретичні (аналіз психолого-педагогічної літератури; порівняння; узагальнення; моделювання), емпіричні (анкетування батьків, опитування, спостереження, аналіз сімейного дозвілля), психодіагностичні методики (завдання на дивергентне мислення, творчі мовленнєві завдання, діагностика уяви, аналіз емоційно-вольових компонентів), а також педагогічний експеримент, що охопив констатувальний і формувальний етапи.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- вперше комплексно емпірично досліджено взаємозв'язок стилів сімейного виховання, характеру творчого сімейного дозвілля та ставлення батьків до ініціативи дитини з рівнем розвитку окремих компонентів творчих здібностей молодших школярів (дивергентного мислення, уяви, мовленнєвотворчої діяльності, емоційно-вольової сфери).
- уточнено зміст і структуру поняття «творчі здібності молодших школярів» та визначено їхні вікові особливості прояву у молодшому шкільному віці.
- уточнено характеристики провідних стилів сімейного виховання (демократичного, авторитарного, ліберального, гіперопікаючого) у контексті їх впливу на формування творчості дитини.
- дістало подальший розвиток обґрунтування ролі сімейного середовища як ключового соціально-педагогічного чинника творчого розвитку молодших школярів.

Практичне значення результатів дослідження полягає у розробленні й апробації методики розвитку творчих здібностей молодших школярів у співпраці з батьками, яка може бути використана в початковій школі, у роботі психологічної служби, у просвітницькій діяльності з батьками та при організації позакласної творчої роботи.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалися здійснювалась на Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток неперервної педагогічної освіти за умов воєнного стану в Україні та глобальних викликів» (Івано-Франківськ, 13-14 листопада), звітних студентських конференціях, під час обговорення основних положень дослідження на засіданнях кафедри початкової освіти та освітніх інновацій.

Публікації. Результати дослідження опубліковано у 1 науковій публікації.

Структура і обсяг дипломної роботи. Дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг

дипломної роботи становить 159 сторінок друкованого тексту, з них 86 сторінки – обсяг основного тексту.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

1.1. Поняття творчих здібностей у молодшому шкільному віці: сутність, структура та особливості розвитку

Творчість, творча діяльність, креативність і креативні здібності нині перебувають у фокусі уваги як вітчизняних (І. Волощук, С. Гончаренко, В. Моляко, О. Савенков, О. Савченко, С. Сисоєва, М. Холодна та ін.), так і зарубіжних дослідників (Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, А. Крафт, Ч. Спірмен, Р. Стернберг, Е. П. Торренс, А. Хуторський тощо). Зміст і структура цих понять залишаються предметом живих наукових дискусій: активно обговорюються як коректність уживання термінів, так і розбіжності у розумінні їх сутності та меж застосування.

З огляду на те, що проблема інтерпретації понять «творчість», «творча діяльність», «креативність», «креативні здібності» у сучасній дидактиці характеризується багатоаспектністю й неоднозначністю, першочерговим завданням є конкретизація термінологічного поля та формулювання робочих дефініцій відповідно до тематики дисертаційного дослідження.

Історично феномен творчості був і залишається предметом осмислення у межах філософії, педагогіки, логіки, історії, культурології, інформатики, соціології та інших галузей гуманітарного знання. У сучасному соціокультурному контексті творчість постає як ключова умова розвитку суспільства, а творча особистість розглядається як провідна рушійна сила цього розвитку.

Тривалий період становлення теорій творчості зумовив існування значної кількості підходів до її тлумачення, а також множинність варіантів визначення етапів, рівнів і фаз творчої діяльності.

У філософських і психолого-педагогічних працях можна виокремити кілька провідних підходів до розуміння творчості, згідно з якими творчість розглядається як: особистісна характеристика, пов'язана з саморозвитком і самореалізацією (І. Бех, І. Лернер, О. Савченко, І. Якиманська); процес або особливий вид діяльності (Е. П. Торренс); результат діяльності, спрямованої на створення нового продукту (В. Моляко); вихід за межі наявного знання (Н. Карпенко).

На філософському рівні «творчість» постає як особливий різновид духовно-практичної діяльності людини, спрямованої на продукування унікальних і суспільно значущих цінностей. Йдеться про відкриття нових фактів, виявлення невідомих властивостей і закономірностей, створення нових способів пізнання й перетворення реальності. Саме завдяки творчій діяльності людина не лише реалізує власний потенціал, а й активно впливає на навколишній світ, змінюючи його (Ткамаладзе, 2006, с. 17).

У психолого-педагогічному дискурсі творчість визначають як процес породження нових, нестандартних ідей, пошуку оригінальних рішень або створення нетрадиційних підходів до розв'язання певної проблеми. Це явище тісно пов'язується із незалежністю мислення, здатністю до спонтанних інтелектуальних дій, розвитком уяви й умінням бачити ситуацію з незвичного ракурсу. Творчість може проявлятися у будь-якій діяльності – художній, науковій, освітній чи іншій – і значною мірою залежить від умов, які стимулюють розвиток творчого потенціалу, а також від навчального середовища та практичного досвіду (Психологічний словник, 2007).

У педагогічному словнику творчість (англ. «creativity») окреслено як «рівень творчої обдарованості й здатності до творчої діяльності, що характеризує відносно стабільні властивості особистості» (Гончаренко, 1997).

Серед ключових характеристик творчості виокремлюють такі положення:

- творчість є діяльністю, у межах якої людина створює нові предмети, ідеї, моделі поведінки й способи взаємодії;

- вона притаманна будь-якій людській активності й не зводиться лише до створення матеріального продукту;
- творчими вважають усі психічні процеси, окрім повністю автоматизованих;
- творчість виступає одним із провідних механізмів самоактуалізації, що дозволяє особистості реалізовувати власні потенційні можливості та життєві прагнення (Цзя Яочен, 2017с. 144).

В. Моляко, аналізуючи феномен творчості, підкреслює, що її доцільно розуміти як процес породження нового для конкретного суб'єкта. Учений наголошує, що творчість доступна кожній людині, оскільки будь-яке вирішення нової задачі вимагає творчого пошуку (Моляко В., 2021).

М.Даценко визначає творчість як духовно-практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних культурно й соціально значущих цінностей, відкриття нових фактів, закономірностей та методів пізнання світу (Даценко, 2022). На думку Л.Рибалко, творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону людини, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості у своїх силах, у своєму творчому потенціалі (Рибалко, 2007).

Однак сама по собі характеристика творчості як діяльності не дає вичерпної відповіді на запитання, за рахунок яких внутрішніх умов і психологічних ресурсів особистість здатна здійснювати таку діяльність. Це зумовлює необхідність звернутися до поняття творчих здібностей як індивідуально-психологічних передумов творчого процесу. Саме творчі здібності, на думку С. Шандрюк, постають комплексом загальних характеристик та індивідуальних особливостей, що утворюють багаторівневу структуру і передбачають наявність властивостей, які забезпечують новизну й оригінальність результатів діяльності, а також ефективність їх практичного застосування. На думку дослідниці, творчі здібності виявляються передусім у

здатності особистості адекватно реагувати на нові ситуації, проявляти гнучкість мислення, виявляти готовність застосовувати створені продукти чи знаходити інноваційні способи розв'язання завдань в умовах постійних змін (Шандрук, 2016, с. 458).

Погоджуємося з позицією В. Чорноус, яка трактує «творчі здібності» як сукупність властивостей та індивідуально-психологічних якостей людини, що в певній сфері творчої діяльності, за умови наявності мотивації та залучення до креативної активності, забезпечують отримання соціально значущого результату (Чорноус, 2012).

І.Павленко у своїх працях характеризує творчі здібності як гармонійне поєднання глибоких, усвідомлених знань із природними задатками та індивідуальними особливостями особистості, які вдосконалюються у процесі цілеспрямованої творчої діяльності. Така діяльність орієнтована на виявлення й розкриття потенційних можливостей кожної людини, а також на задоволення її духовних, естетичних і моральних потреб, що одночасно відповідає потребам суспільного розвитку (Павленко, 2020, с.90). Разом з тим автор звертає увагу на роль сімейного виховання у формуванні творчих здібностей: «...найважливішою умовою розкриття творчої активності школярів є створення загальної атмосфери доброзичливості, свободи, можливості досягти успіху для кожного. Варто намагатися організувати спілкування таким чином, щоб дитина могла відкрито радіти результатам як власної, так і спільної творчості» (Павленко, 2020, с. 90).

Погоджуємося з думкою М. Дяченко, яка зауважує, що сьогодні проблема творчості все частіше розглядається в контексті «глобальної креативності» у рамках визнання онтологічного статусу креативних процесів. В умовах сьогодення креативність стає універсальною характеристикою, яка прирівнюється до принципу та співвідноситься з будь-яким процесом і показує на міру виявлення якості новизни (Дяченко, 2016, с. 57). Розділяємо думку Р. Павлюк, що здебільшого креативність розуміють як здатність людини до творчості. Таким чином поняття «творчість» і «креативність» розглядадимемо синонімічними.

Аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «креативність» свідчить, що більшість науковців трактують її як інтегральне утворення, до складу якого входять інтелектуальні, особистісні, мотиваційні (Т. Амбайл, Д. Лаверт, Е. П. Торренс, К. Урбан), соціальні (Д. Воллас, Х. Груббер) та емоційні (Т. Любарт, С. Торджман) компоненти.

Креативність як базова властивість особистості почала системно вивчатися після праць Дж. Гілфорда. Він визначив креативність як універсальну пізнавальну творчу здатність і виокремив шість її параметрів: здатність помічати й формулювати проблеми; вміння генерувати велику кількість ідей; гнучкість мислення; оригінальність; здатність удосконалювати об'єкт; здатність розв'язувати проблеми.

Е.Торренс розглядає креативність як здатність загострено реагувати на суперечності, прогалини у знаннях, формулювати нові припущення. Н. Павленко пов'язує креативність з аналітичною, синтетичною та практичною складовими інтелектуальної активності, підкреслюючи здатність не лише генерувати, а й реалізовувати ідеї (Павленко, 2017). Т.Ковальчук характеризує креативність як рівень творчої обдарованості й здатність до продукування нетривіальних ідей (Ковальчук, 2011). Н. Чувасова підкреслює поєднання у структурі креативності мисленнєвих і особистісних характеристик, що забезпечують здатність до творення (Чувасова, 2013).

У межах аналізу зарубіжних підходів до вивчення креативності С. Дімітрова-Бурлаєнко узагальнила лрсвід Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, які запропонували узагальнену характеристику цього феномену, підкресливши його багатовимірність і залежність від особистісних чинників. На їхню думку, креативність виявляється передусім у здатності людини гнучко й продуктивно реагувати на потребу в нових способах дії та створенні оригінальних продуктів. Результат творчої діяльності значною мірою визначається індивідуальнопсихологічними особливостями автора, рівнем його внутрішньої мотивації та спрямованістю на творче самовираження.

Дослідники виокремлюють низку характеристик, притаманних творчому процесу, творчому продукту та самій творчій особистості, серед яких – оригінальність, функціональна доцільність, відповідність поставленому завданню та певна «оптимальність» результату (естетична, екологічна, структурна). Водночас підкреслюється, що креативні результати можуть проявлятися у будь-яких сферах людської діяльності: від наукових відкриттів і математичних рішень до мистецьких творів, нових концептуальних систем, юридичних інновацій або соціально значущих підходів до вирішення суспільних проблем (Дімітрова-Бурлаєнко).

У сучасних психологічних дослідженнях креативність інтерпретується значно ширше – як інтегральна характеристика особистості, що зумовлена сукупністю її психологічних властивостей: мотиваційних, емоційних, пізнавальних, вольових та індивідуально-типологічних. Вона більше не ототожнюється лише з інтелектом, а розглядається як складне багатовимірне утворення.

У межах наукового пошуку нам імponує думка Т. Воробйової, яка креативність молодшого школяра трактує як «інтегральну характеристику особистості, що виявляється у навчально-пізнавальній діяльності та зумовлює здатність учня до самостійного пошуку, оригінальності мислення, створення нових ідей і способів дії» (Воробйова, 2014, с. 8).

У науковому дискурсі представлено кілька напрямів дослідження креативності: особистісно-мотиваційний (Т. Амбайл, А. Маслоу та ін.); процесуально-діяльнісний (О. Матюшкін); психометричний (Дж. Гілфорд, С. Медник, Р. Стернберг, Е. П. Торренс, К. Урбан); соціокультурний (Х. Груббер).

До інших підходів належать когнітивний (Дж. Гілфорд, А. Кроплі), еволюційний (Д. Кемпбел, Д. Сімонтон), експертний (Р. Вайсберг, К. Еріксон, Х. Саймон).

У структурі креативності Ю. Чапюк виокремлює творчу мотивацію, дослідницьку активність, прогнозування та здатність створювати ідеальні образи (Чапюк, 2017).

В. Павленко визначає сім взаємопов'язаних компонентів: креативну мотивацію, спрямованість, установку, вольовий акт, активність, рівень домагань і креативні здібності (Павленко, 2017).

Спираючись на узагальнений аналіз, креативність дітей молодшого шкільного віку доцільно розглядати як поєднання низки здібностей, притаманних кожній дитині.

Здібності в науковій традиції розглядаються у двох концепціях – вродженій та формованій. У межах другої здібності формуються в діяльності та можуть розвиватися шляхом спеціально організованого навчання.

Дослідники поділяють здібності на загальні й спеціальні (Н. Зоткін [101]).

Репродуктивні здібності забезпечують відтворення наявного досвіду, тоді як творчі формуються у ситуаціях дефіциту інформації й спрямовані на створення нового.

У сучасних дослідженнях відсутня єдина позиція щодо структури креативних здібностей молодших школярів, тому важливим є узагальнення підходів. Сучасна науковиця М.Шпак (Шпак, 2023) систематизувала зарубіжні наукові позиції щодо проблеми «креативності». Нею узагальнено, що Дж. Гілфорд у своїх працях виокремлює дивергентне мислення, відчуття проблеми. Дивергентне мислення часто розглядають як різновид нестандартного мислення, що дає змогу отримувати неочікувані висновки та нетривіальні результати. У межах дослідження творчості Дж. Гілфорд визначив низку ключових параметрів креативності, серед яких – оригінальність, семантична гнучкість, образна гнучкість і спонтанна гнучкість. Е. Торренс, аналізуючи прояви творчого потенціалу, виокремив інші провідні показники креативності, зокрема оригінальність, швидкість генерування ідей та гнучкість мислення (Шпак, 2023).

К. Робінсон, аналізуючи природу творчості, наголошує, що розвиток креативності триває протягом усього життя людини. Науковець підкреслює важливість збігу власних здібностей і внутрішніх інтересів, адже саме гармонійне поєднання талантів і захоплень створює оптимальні умови для зростання творчого потенціалу та його максимальної реалізації (Robinson, 2009).

Розвиваючи цю позицію, В. Моляко відносить до компонентів креативних здібностей сенсорно-перцептивні, інтелектуальні та емоційно-вольові характеристики, фантазію й уяву (Моляко, 2024).

Т. Позняк аналізуючи творчий розвиток школярів, включає до загальної структури творчих здібностей, окрім мислення й уяви, також добре розвинену пам'ять і точність рухових дій, що відіграють роль у створенні творчих продуктів (Позняк, 2015).

І. Середя, спираючись на праці провідних психологів (Середя, 2019):

- підкреслює, що творчий потенціал особистості визначається не лише мисленнєвими операціями, а й іншими психічними явищами – свідомістю, інтуїцією, уявою, мотиваційною сферою, емоційністю, пам'яттю, вольовими процесами. Дослідниця виокремлює три групи складових творчих здібностей: мотиваційну (інтереси, нахили), емоційно-динамічну (темперамент, емоційність), а також інтелектуально-операційну, що охоплює пізнавальні можливості людини.

- трактує креативність як багатовимірне утворення, до якого входять: домінування пізнавальної мотивації; дослідницька активність, що реалізується у здатності знаходити нове й формулювати проблеми; уміння досягати оригінальних рішень; прогнозування та передбачення; здатність створювати образні «ідеальні еталони», що ґрунтуються на високих морально-естетичних і інтелектуальних критеріях.

- наголошує на важливості психомоторики у структурі творчих здібностей, підкреслюючи єдність рухових дій, мислення та енергетичного потенціалу людини. На думку дослідника, оптимальний «механізм творчості» функціонує лише за умови гармонійного розвитку всіх його складових: мислення, почуттів, уяви, психомоторики та енергопотенціалу. Тоді мислення породжує нові ідеї, уява – нові образи, психомоторика – способи реалізації, а енергетичні ресурси забезпечують життєздатність творчої діяльності.

У контексті осмислення різновидів креативності варто підкреслити, що науковці традиційно розрізняють вербальну та невербальну її форми. Крім того,

залежно від сфери діяльності й типу пізнавальної активності виокремлюють інтелектуальну, художню, технічну та інші різновиди креативності.

У сучасний психологічний термінологічний апарат порівняно недавно було включено поняття «емоційна креативність», що відображає здатність особистості створювати нові, автентичні та ефективні емоційні реакції й розглядати власну емоційну сферу як простір творчого самовираження (Averill, 1991).

Дослідження М. Шпак показали, що емоційна креативність тісно пов'язана з високим рівнем емоційного інтелекту та характеризує креативно-суб'єктний етап його становлення в онтогенезі. Емоційна креативність інтерпретується нами як найвища форма емоційно-інтелектуальної активності особистості, яка спрямована як на творче розкриття внутрішнього потенціалу, так і на конструктивну трансформацію власного емоційного світу з метою особистісної самозміни (Шпак, 2023).

Результатом прояву емоційної креативності виступає гармонізація емоційного середовища – як внутрішнього, так і зовнішнього – через активне самотворення індивідом власного емоційного простору. Доведено, що саме в юнацькому віці емоційний інтелект на креативно-суб'єктному рівні демонструє найбільш динамічний розвиток.

Узагальнення підходів дозволив Т. Воробйовій виокремити такі складові: креативних здібностей молодших школярів як інформаційну грамотність, творчу уяву та креативний стиль мислення (Воробйова, 2014).

Основою є інформаційна грамотність – уміння знаходити, аналізувати, оцінювати, перетворювати й презентувати інформацію (О. Вартанова, Л. Печнікова, В. Гриценко).

У молодшому шкільному віці важливими є такі пізнавально-інформаційні уміння:

- знаходити інформацію;
- аналізувати та структурувати її;
- трансформувати з однієї форми в іншу.

Другий компонент – творча уява, що забезпечує створення нових образів і можливих моделей розвитку (В. Андрєєв, Ю. Саламатов; О. Боровик, Д. Говорун, П. Рікер, Ю. Тамберг).

Третій компонент – креативне мислення, що поєднує творче й критичне. Його ознаки описано в працях А. Гіна, В. Моляка, Л. Шрагіної, Б. Кедрова, М. Гафітуліна, А. Симановського, Г. Терехової, Т. Сидорчук, О. Кульчицької, Н. Бібікової [29], І. Василенка, Ю. Кулюткіна.

Критичне мислення вивчається у працях М. Ліпмана, Д. Клустера, Д. Халперн, О. Митник. Основні його ознаки: самостійність думки; здатність до аргументації; критичне ставлення до власних ідей; пошукова спрямованість; уміння працювати в діалоговій взаємодії.

Узагальнюючи, креативні здібності молодших школярів – це універсальна характеристика, компонентами якої є інформаційна грамотність, творча уява та інтегроване творче й критичне мислення. Креативні здібності проявляються в навчально-пізнавальній діяльності, у здатності до нових комбінацій дій, методів і оригінальних рішень.

Розвиток креативних здібностей можливий лише в діяльності, і початкова школа є оптимальним середовищем для цього. Креативні здібності формуються через спеціально організоване навчання, що підтверджують праці Т.Ковальчук, Л. Яременко та ін.

Визначений структурно-компонентний склад креативних здібностей дає підстави розглядати їх формування як керований процес: учитель може цілеспрямовано впливати на розвиток окремих компонентів з метою підвищення загального рівня креативності учнів. Підґрунтям цього підходу є положення про те, що саме спеціально організована навчальна діяльність забезпечує високий рівень розвитку креативних здібностей.

Результати психологічних і педагогічних досліджень засвідчують, що цілеспрямований педагогічний вплив у сензитивні періоди розвитку дитини є особливо ефективним для становлення її креативності. Одним із таких періодів науковці вважають молодший шкільний вік, коли спостерігається інтенсивне

зростання пізнавальної активності й уяви. Показано, що розвиток креативних здібностей має нелінійний характер і характеризується щонайменше двома піками прояву – в молодшому шкільному та юнацькому віці.

Сучасна педагогічна практика пропонує різні шляхи формування креативних здібностей молодших школярів. Частина досліджень орієнтована на розвиток здатності до створення нового через моделювання спеціальних навчальних ситуацій, інші – на формування мисленнєвих умінь, що забезпечують гнучкість, варіативність і оригінальність розумових дій. Окремі наукові розвідки фокусуються на вивченні особливостей креативності саме в молодшому шкільному віці, а також на можливостях її розвитку через організацію проблемних ситуацій, що розв’язуються з використанням алгоритмічних і евристичних методів.

Е. Торренс запропонував поетапну систему розвитку креативного мислення, у якій передбачено поступове ускладнення завдань. На першому етапі учням пропонують задачі, зокрема анаграми, що вимагають швидкого виокремлення правильного рішення з множини гіпотез та формулювання правила, яке лежить в основі розв’язання. На наступному етапі використовують зображення (малюнки), до яких школярі добирають максимальну кількість можливих причин зображеної ситуації й потенційних наслідків, а також переліковують різноманітні варіанти застосування повсякденних предметів.

У програмах розвитку креативних здібностей, розроблених Едвардом де Боно, підкреслюється важливість:

- чіткого окреслення необхідних і достатніх умов розв’язання проблеми;
- здатності дистанціюватися від власного попереднього досвіду розв’язання аналогічних завдань;
- уміння бачити багатофункціональність предметів;
- поєднання ідей із різних сфер знання;
- усвідомлення полярних, суперечливих поглядів у певній галузі та вміння виходити за межі їхнього обмежувального впливу.

Учений послідовно відстоює позицію прямого навчання креативному мисленню через спеціальні програми. Розроблені ним курси застосовуються в окремих школах низки країн (зокрема Великої Британії, Австралії, Ірландії), де учні відвідують додаткові заняття з розвитку креативного мислення орієнтовно дві години на тиждень. При цьому пропонується скорочувати час, відведений на механічне засвоєння інформації, на користь розвитку власне креативного мислення.

У сучасній освіті накопичено значний спектр концепцій, теорій і технологій, спрямованих на розвиток креативних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Новітні освітні технології, з одного боку, сприяють зростанню інтелектуального потенціалу учнів, а з іншого – підтримують становлення таких особистісних якостей, які забезпечують здатність швидко орієнтуватися в динамічному середовищі, генерувати нові ідеї, приймати рішення в складних, суперечливих ситуаціях. Серед найбільш відомих можна виокремити:

- системи розвивального навчання;
- проблемне навчання;
- концепцію Теорії Розв’язування Винахідницьких Задач (ТРВЗ);
- евристичне навчання;
- підходи гуманістично орієнтованої педагогіки; – модель школи

життєтворчості.

У межах систем розвивального навчання наголошується на діяльнісному характері засвоєння культурних надбань: дитина розглядається як активний суб’єкт, що не тільки пристосовується до наявних умов, а й здатний їх змінювати. Теоретичною основою виступає ідея про те, що належним чином організоване навчання випереджає розвиток та спрямовує його, отже, розвиток у формі навчання є провідною метою педагогічного впливу.

Сутність розвивального навчання полягає в опорі на змістові узагальнення, тобто найбільш загальні положення, що відображають глибинні причиннонаслідкові зв’язки, фундаментальні поняття, теоретичні моделі,

сформовані шляхом абстрагування. Навчальна діяльність вибудовується як цілісний процес із виразною пізнавальною мотивацією, орієнтацією на свідомий розвиток, діалогічною взаємодією вчителя й учня, рефлексією власних дій. Учень залучається до постановки навчальних завдань і творчого пошуку шляхів їхнього розв'язання.

До провідних методів у цьому підході належать проблемний виклад навчального матеріалу, що стимулює колективну мисленнєву активність, та моделювання навчальних задач. Ціль розвивального навчання полягає у формуванні засад теоретичного мислення як здатності розкривати сутність явищ та будувати дії відповідно до цієї сутності.

Частина дослідників, однак, звертає увагу на те, що в рамках традиційних моделей розвивального навчання недостатньо акцентується саме аспект творчого мислення, яке охоплює не лише пізнання, а й активне перетворення дійсності.

У межах проблемного навчання об'єктом розвивального впливу виступають насамперед мисленнєві здібності. Проблемним вважається таке завдання, спосіб розв'язання якого учневі наперед невідомий, але він володіє достатнім запасом знань для самостійного відкриття цього способу. Не вважають завдання проблемним, якщо:

1. спосіб його розв'язання вже засвоєний;
2. бракує необхідних базових знань;
3. недостатньо сформовані інтелектуальні або вольові якості для самостійного пошуку рішення;
4. поєднано обидва останні чинники.

Наголошується, що вмінню працювати з проблемними завданнями потрібно спеціально навчати, зокрема ознайомлювати учнів із прийомами, що допомагають долати труднощі та прискорювати пошук розв'язання. Серед них – усвідомлення можливості «помилкової установки», що ґрунтується на стереотипних уявленнях, а також подолання функціональної фіксованості, коли об'єкт сприймається лише в межах звичних функцій.

Одним із популярних у сучасній практиці напрямів є застосування ідей ТРВЗ. Ця технологія розглядає розвиток технічних систем як підпорядкований певним закономірностям процес, що дає змогу організувати пошук рішень не випадковим перебором варіантів, а через алгоритмізований підхід. На основі принципів ТРВЗ реалізуються завдання проблемного й розвивального навчання, а також розвитку як творчого, так і критичного мислення.

Технологія ТРВЗ передбачає опанування алгоритмів розв'язання винахідницьких задач, а також методів активного (мозковий штурм, синектика, метод фокальних об'єктів) і систематизованого (морфологічний аналіз, метод контрольних запитань) пошуку рішень. У ній особливе місце відводиться курсам розвитку творчої уяви, творчим і педагогічним іграм, роботі з уявними моделями, орієнтації на досягнення «ідеального кінцевого результату».

Водночас у науковій літературі звертається увага на те, що орієнтація на алгоритмізований пошук рішень та дотримання певних стандартів може суперечити завданню звільнення мислення від жорстких схем і зразків. У такому випадку ТРВЗ радше активізує загальний інтелектуальний потенціал, ніж безпосередньо креативність.

Евристичне навчання як окремий напрям креативно орієнтованої освіти спрямоване на створення ситуацій, у яких учні мають можливість продукувати власні ідеї й освітні продукти. Навчальний матеріал у цьому підході виступає не стільки об'єктом засвоєння, скільки середовищем для творчої діяльності школярів.

Нормативною основою евристичної технології є низка дидактичних принципів: особистісного цілеутворення, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметності змісту, орієнтації на освітній ріст учня, пріоритету власних освітніх продуктів школяра над засвоєнням «готових» зразків, ситуативності й супроводжувального навчання, а також навчальної рефлексії.

До найпоширеніших методів евристичного навчання належать: методи емпатії, смислового, образного й символічного бачення, метод придумування, метод «Якби...», метод гіперболізації, евристичні спостереження, порівняння,

дослідження, конструювання понять, прийоми контролю та самооцінки. Результатом їх використання виступають освітні продукти учнів – ідеї, гіпотези, експерименти, творчі роботи, проєкти тощо.

Гуманістично зорієнтована педагогіка виходить із визнання самоцінності дитинства й необхідності створення таких умов, за яких дитина має змогу розкривати й розвивати свої природні задатки. Центральними є орієнтація на особистість учня, відмова від авторитарних методів, побудова навчально-виховного процесу як діалогу.

Методологічні засади гуманістично орієнтованої освіти включають

- стимулювання активності й самостійності учнів у навчанні;
- використання типових і навмисно сконструйованих помилок як засобу формування критичного ставлення до інформації;
- розвиток умінь самооцінки в умовах відмови від суто формалізованого оцінювання результатів навчання.

Підходи педагогіки життєтворчості розглядають дитину як суб'єкта власного життя, який потребує підтримки у визначенні життєвих цілей, побудові індивідуальної траєкторії розвитку й пошуку смислів. Школа життєтворчості як модель розвитку закладу освіти спирається на принципи суб'єктності, духовності, діалогічності, рефлексивності, пріоритету творчої діяльності над репродуктивною, вищої цінності запитань порівняно з готовими відповідями (Яременко, 2013).

Серед основних завдань такої школи:

- формування ключових компетентностей, необхідних для самостійного життя й виконання соціально-професійних ролей;
- розвиток гнучкості, мобільності, здатності інтегруватися в мінливе суспільство;
- виховання здатності до самостійного й критичного мислення, адекватної самооцінки та оцінки міжособистісних стосунків;

- навчання використанню знань як інструмента розв’язання життєвих проблем, реалізації потенціалу в інтересах особистості й суспільства;
- формування вмінь добувати, аналізувати й застосовувати інформацію для саморозвитку та самовдосконалення;
- навчання орієнтації в умовах суперечливих цінностей та неоднозначних життєвих ситуацій (Сакалюк, 2020).

Попри різноманіття теоретико-практичних підходів, можна виокремити два основні стратегічні напрями формування креативних здібностей:

1. реалізація спеціальних додаткових програм (сімейне середовище, позаурочна діяльність, гуртки, факультативи);
2. цілеспрямований розвиток креативних здібностей безпосередньо в навчальному процесі через інноваційні методи, особливу організацію змісту й створення спеціальних педагогічних умов.

Ми виходимо з припущення, що вирішальним чинником успішного розвитку креативних здібностей молодших школярів є зміст і структура їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Спеціально організований, цілеспрямований педагогічний процес може істотно змінювати динаміку формування креативності.

Отже, аналіз наукових джерел із проблематики креативних здібностей та їх структури дає змогу сформулювати низку положень, важливих для нашого дослідження:

1. В основі будь-яких творчих процесів лежать креативні здібності особистості, які притаманні кожній людині й можуть реалізовуватися в різноманітних життєвих ситуаціях.
2. Креативні здібності молодших школярів розглядаємо як індивідуальну характеристику, що входить до складу загальних творчих здібностей і виявляється у продуктивній уяві, розвиненому творчому та критичному мисленні.
3. Формування креативних здібностей молодших школярів відбувається в процесі розв’язування навчальних завдань за допомогою нових засобів,

комбінацій дій і методів, у здатності співпрацювати задля пошуку нестандартних рішень, а також у вмінні трансформувати запозичені ідеї та почуття у власні.

4. Креативні здібності, як і інші індивідуальні якості, можуть і мають цілеспрямовано розвиватися в діяльності. Початкова школа, у якій провідною є навчально-пізнавальна діяльність, створює сприятливі умови для їх формування за умови відповідної організації освітнього середовища та використання спеціально дібраних завдань, методів і прийомів.

1.2. Вікові особливості прояву та розвитку креативних здібностей в молодших школярів

Орієнтація сучасної школи переважно на відтворювальну (репродуктивну) діяльність призводить до того, що навіть успішні випускники, які бездоганно засвоїли зміст навчальних програм, часто виявляються неготовими застосовувати набуті знання для розв'язання реальних життєвих і професійних проблем. Це загострює суспільний запит не просто на «креативність», а саме на розвинені творчі здібності учнів як інтегральну характеристику їхнього інтелектуального й особистісного розвитку. Відповідно зростає потреба у науково обґрунтованих методиках, програмах і моделях, спеціально спрямованих на формування творчих здібностей уже в початковій школі.

Суспільний запит спрямований не лише на «креативність» як модне гасло, а на сформовані здатності школяра бачити проблему, генерувати ідеї, комбінувати відоме в новий спосіб, брати на себе відповідальність за нестандартне рішення, витримувати невизначеність і доводити творчий задум до результату. Це вимагає переходу від формального накопичення навчальної інформації до організації такого освітнього процесу, у якому дитина систематично залучається до творчої діяльності. Відповідно зростає потреба в науково обґрунтованих методиках, програмах і моделях, спеціально спрямованих на розвиток творчих здібностей

уже в початковій школі, коли закладаються базові психологічні механізми подальшої творчої самореалізації.

Цей запит закріплено в основних нормативно-правових документах України: у Законі «Про освіту», новій редакції Державного стандарту початкової освіти, стратегічних документах розвитку освіти XXI століття наголошується на формуванні здатності учнів до самостійного мислення, ініціативності, уміння продукувати нові ідеї, знаходити оригінальні способи дії. Отже, розвиток творчих здібностей дітей розглядається як один із пріоритетних напрямів модернізації змісту й організації шкільної освіти.

Разом із тим чинні навчальні програми початкової школи лише фрагментарно окреслюють зміст і механізми формування творчих здібностей. Формально найвищий – «творчий» – рівень навчальних досягнень декларується в системі оцінювання, однак чіткі критерії, індикатори та діагностичні засоби відстеження динаміки розвитку саме творчих здібностей молодших школярів недостатньо конкретизовані. Це створює суперечність між задекларованими цілями й реальними можливостями їх педагогічної реалізації:

- задекларованою орієнтацією на формування творчої, ініціативної особистості й реальною домінантою репродуктивних методів, орієнтованих на відтворення зразків;
- потребою в учителів-творцях, фасилітаторі творчого процесу та збереженням у практиці елементів авторитарної педагогіки, яка обмежує творчі прояви дітей;
- необхідністю системно розвивати творчі здібності й епізодичним характером творчих завдань, що часто не утворюють цілісної розвивальної лінії;
- високими суспільними очікуваннями від початкової школи й недостатнім методичним супроводом педагогів щодо розвитку творчих здібностей.

На тлі цих суперечностей особливого значення набуває обґрунтування саме вікової доцільності – чому розвиток творчих здібностей доцільно розпочинати не «згодом», а саме в молодшому шкільному віці.

Молодший шкільний вік по праву вважають сенситивним періодом для розвитку творчих здібностей. На цьому етапі, по-перше, інтенсивно формується мотивація до навчання. Школяр поступово переходить від ситуативної зацікавленості окремими видами діяльності до більш стійкого пізнавального інтересу, пов'язаного з бажанням дізнаватися нове, випробовувати власні сили в розв'язанні інтелектуальних задач. Саме пізнавальний інтерес є одним із ключових мотиваційних джерел розвитку творчих здібностей: дитина не лише виконує завдання, а й прагне зрозуміти «чому так», висунути власну гіпотезу, випробувати різні варіанти.

По-друге, у цей період закладаються основи вміння вчитися – формується здатність планувати свою діяльність, контролювати й оцінювати її результати. Оволодіння елементарними навичками планування, самоконтролю й рефлексії створює основу для переходу до більш складних форм творчої діяльності, де дитина не лише імпровізує, а й продумує етапи реалізації задуму, коригує його, усвідомлює причини успіхів і помилок.

По-третє, розвиваються базові форми саморегуляції, самооцінки, здатності до співпраці з дорослими й однолітками. Творчі здібності виявляються здебільшого не в ізольованих діях, а в контексті спільної діяльності – обговорення, групового розв'язання задач, спільного створення продуктів (проектів, мінідосліджень, ігор). Уміння домовлятися, аргументувати власну думку, сприймати й критично оцінювати ідеї інших, не руйнуючи взаємин, є важливою соціальною передумовою продуктивної творчої взаємодії.

З психологічного погляду творчі здібності спираються на розвиток основних пізнавальних процесів – уваги, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, мовлення. У молодшому шкільному віці відбувається:

- перехід від переважно мимовільної до довільної уваги;
- ускладнення сприймання, його цілеспрямований характер;
- інтелектуалізація пам'яті, посилення ролі осмисленого запам'ятовування;
- активний розвиток уяви – від репродуктивної до продуктивної;

- перехід від наочно-дійового й наочно-образного до словесно-логічного мислення (Личик, 2021).

Саме на цьому переході відкриваються особливо широкі можливості для розвитку дивергентного мислення, здатності породжувати різноманітні ідеї, пропонувати альтернативні способи розв’язання завдань, бачити нестандартні зв’язки між явищами. Якщо в цей період не створювати умов для вільного «випробування» мислення, існує ризик формування стереотипних, «одноваріантних» способів дії, що надалі ускладнюватиме розвиток творчих здібностей (Моляко, 2006).

Усе це становить психологічне підґрунтя для становлення творчих здібностей, адже саме вони забезпечують готовність дитини виходити за межі заданого зразка, пробувати нові способи дії, експериментувати з інформацією та матеріалами.

Важливу роль відіграють і біологічні передумови: у молодшому шкільному віці відбувається подальше вдосконалення нервової системи, розвиваються процеси гальмування та довільної регуляції поведінки, зростає витривалість, поліпшується робота аналізаторів. Це створює умови для оволодіння складнішими формами навчальної діяльності, що опосередковано сприяє розвитку творчих здібностей – здатності утримувати мету, доводити справу до кінця, контролювати імпульсивні реакції, а отже – планувати й реалізовувати творчі задуми.

Спираючись на ідеї українських психологів (Г. Костюк та ін.), О. Музика стверджує, що розвиток особистості молодшого школяра зумовлюється поєднанням біологічної та соціальної спадковості: з одного боку – природними задатками, з іншого – багатством культурного середовища, у яке дитина включена. Сім’я, школа, найближче соціальне оточення формують той «соціальний досвід», на основі якого розгортаються й творчі здібності дитини (Музика, 2025).

Результати сучасних психолого-педагогічних досліджень (В. Клименко, ІВ. Сухомлинський, Н. Юхимчук та ін.) дають підстави вважати, що починати

цілеспрямований розвиток творчих здібностей необхідно саме з молодшого шкільного віку. Так, дослідниця Т.Гавриленко (Гавриленко, 2013), аналізуючи творчу спадщину В. Сухомлинського, узагальнила, що у молодшому шкільному віці виникають новоутворення, які надалі визначатимуть успішність чи неуспішність творчої самореалізації дорослої людини:

- здатність до довільної регуляції поведінки;
- перехід від наочно-дійового та наочно-образного до

словеснологічного мислення;

- формування внутрішнього плану дій;
- становлення навчальної мотивації й позитивного ставлення до інтелектуальних зусиль.

Водночас у практиці освіти фіксується низка суперечностей, що ускладнюють розвиток творчих здібностей молодших школярів:

- між реальним суспільним запитом на людину, здатну до креативного розв'язання складних проблем, і домінуванням стандартизованих, репродуктивно орієнтованих форм навчання;
- між нормативністю й жорсткою регламентацією навчальної діяльності та потребою в розширенні простору для творчої ініціативи учнів;
- між прагненням батьків бачити дитину успішною, творчо активною та консерватизмом шкільної практики, що не завжди підтримує такі прояви;
- між внутрішнім потягом дитини до творчості та зовнішніми обмеженнями, заборонами, надмірним контролем;
- між високим креативним потенціалом учнів і недостатнім рівнем творчої активності частини педагогів, які залишаються зразком переважно репродуктивного стилю мислення.

Саме тому в теорії й практиці освіти актуалізується проблема педагогічних умов розвитку творчих здібностей. Під педагогічними умовами доцільно

розуміти сукупність організаційних, змістових, методичних і соціальнопсихологічних чинників, які створюють сприятливе середовище для формування творчих здібностей дитини.

У контексті нашого дослідження важливо розрізняти внутрішні та зовнішні умови розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Внутрішні умови включають:

- психофізіологічну готовність (достатній рівень розвитку мовлення, уяви, уваги, пам'яті, мислення);
- первинний інтелектуальний і емоційний досвід, пов'язаний із попередніми успіхами й невдачами у творчій діяльності;
- сформованість базових соціальних умінь (готовність до співпраці, сприйняття норм, здатність брати до уваги позицію іншого).

Ці передумови визначають потенційні можливості дитини щодо опанування нових способів дії й реалізації творчих задумів.

Зовнішні умови охоплюють:

- креативне освітнє середовище класу, у якому цінується оригінальність думки, допускається варіативність розв'язань, заохочується постановка запитань. У такому середовищі учні мають право на помилку, запитання й сумнів; від них не вимагають одразу «ідеальної» відповіді.
- підтримується атмосфера доброзичливої дискусії: учитель заохочує різні погляди, ставить відкриті запитання, запрошує дітей коментувати відповіді однокласників, шукати кращі варіанти.
- систематичне використання вчителем інтерактивних, пошукових, дослідницьких і проблемно-евристичних методів, що вимагають від учня самостійного пошуку й створення власних освітніх продуктів. Йдеться не про епізодичні «творчі хвилинки», а про методичну лінію, у межах якої робота з творчими завданнями вибудовується поступово – від простих варіативних вправ до складніших проєктних і дослідницьких форм.

- проблемні завдання, мінідослідження, творчі вправи на трансформацію умов, придумування альтернативних історій чи способів використання предметів – усе це виступає «полігоном», де дитина тренує творчі здібності в навчальному контексті.

- розвиток самостійності в навчально-творчій діяльності, коли учням надається право вибору способу дії, матеріалу, темпу виконання завдання;

- креативний стиль професійної діяльності самого вчителя, який виступає рольовою моделлю творчої поведінки;

- сімейне середовище, стиль виховання й характер дитячобатьківських стосунків.

Дослідження західних і вітчизняних психологів (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, К. Роджерс та ін.) свідчать, що розвиток творчих здібностей дітей особливо інтенсивно відбувається за умов, коли:

- створено атмосферу емоційної безпеки й довіри, де помилка розглядається як природна складова пошуку;

- уникають надмірної критики, особливо на ранніх етапах формування ідей;

- заохочується різноспрямоване (дивергентне) мислення, уміння бачити багато варіантів розв'язання;

- середовище збагачується різними матеріалами, інформаційними ресурсами, можливостями для експериментування;

- дитині надається можливість доводити до кінця власні задуми і презентувати результати творчої діяльності.

У такому психологічному кліматі творчі здібності перестають бути «ризикованою поведінкою», яка може викликати осуд, і стають соціально підтримуваною цінністю. Дитина переконується, що її оригінальні ідеї не будуть висміяні, що ініціатива – це не порушення дисципліни, а важлива форма участі в навчальній діяльності.

Отже, розвиток творчих здібностей молодших школярів є не епізодичним завданням окремого уроку, а стратегічною метою сучасної початкової освіти, яка відповідає як суспільному запиту, так і віковим можливостям дітей. Молодший шкільний вік виступає сенситивним періодом для формування творчих здібностей, оскільки саме в цей час:

- формуються ключові пізнавальні й регулятивні механізми;
- закладаються основи навчальної мотивації й ставлення до інтелектуальної праці;
- інтенсивно розвиваються уява, мислення, соціальні вміння.

Розвиток творчих здібностей можливий за умови цілеспрямованої взаємодії внутрішніх (психофізіологічна готовність, досвід творчої діяльності, базові соціальні вміння) та зовнішніх умов (креативне освітнє середовище, інноваційні методи навчання, самостійність учнів, креативність учителя, підтримувальне сімейне середовище). Саме комплексний характер таких умов дозволяє перетворити задекларовану пріоритетність розвитку творчих здібностей на реальний результат педагогічного процесу й створює підґрунтя для подальшого емпіричного дослідження ефективних моделей їх формування в молодшому шкільному віці.

1. 3. Сімейне виховання як соціально-педагогічне середовище формування творчої особистості дитини

Сучасні дослідження засвідчують багатовимірний характер впливу сімейного виховання на становлення особистості дитини, зокрема на розвиток її емоційної сфери, соціальних навичок і креативного потенціалу. Узагальнення К. Судимою зарубіжного досвіду засвідчує, що у працях М. Айнсворт акцентується на ролі якості дитячо-батьківської прив'язаності, яка визначає рівень емоційної безпеки та психологічного комфорту дитини; підкреслюється, що характер взаємин і ступінь емоційної підтримки з боку дорослого безпосередньо корелюють із розвитком саморегуляції, довіри й здатності до творчої взаємодії. У

дослідженнях Д. Баумрінд представлено одну з найбільш впливових типологій стилів сімейного виховання, що демонструє, як авторитарна, ліберальна чи демократична модель впливають на автономність, ініціативність і когнітивну активність дитини (Судима, 2025).

Українські науковці також приділяють значну увагу ролі сім'ї у формуванні особистісного розвитку. Зокрема, І. Бех підкреслює, що саме родинне середовище забезпечує первинний простір морального становлення, визначає особистісні смисли та формує базові зразки поведінки, які впливають на подальшу життєву траєкторію дитини (Бех, 2015). У працях Т. Титаренко аналізується, як умови сімейного виховання сприяють або перешкоджають самореалізації особистості, її готовності до взаємодії зі світом, опанування життєвих випробувань і побудови конструктивних міжособистісних стосунків (Титаренко, 2013).

Однією з необхідних умов розвитку креативності є надання дитині свободи вибору, можливості діяти самостійно, ухвалювати рішення, висловлювати власну думку. Надмірна регламентація, суворий контроль і шаблонність у вихованні знижують мотивацію до творчості та обмежують внутрішню активність дитини. Ефективний розвиток креативного потенціалу можливий лише за умови поєднання вільної творчої атмосфери з педагогічною підтримкою та стимулюванням інтелектуальної ініціативи.

Сімейне середовище є комплексом взаємодіючих чинників: особистісних рис батьків, матеріально-побутових умов, культурного рівня, педагогічної компетентності, стилю виховання. Доведено, що стиль батьківського виховання суттєво впливає на становлення креативності дитини. Розглянемо детальніше.

Батьківський стиль виховання розглядається як сукупність прийомів, способів та стратегій взаємодії дорослих із дитиною, що проявляються у характері спілкування, емоційній тональності, способах контролю та підтримки. Саме система взаємин, усталена в родині, значною мірою визначає змістовні та емоційні особливості розвитку дитини. Освітні запити, пізнавальна активність і

ставлення до навчання значною мірою формуються під впливом родинних традицій, темпераменту батьків та їхнього стилю виховної поведінки.

У працях І. Беґа підкреслюється, що сімейне середовище відіграє визначальну роль у психічному становленні особистості. Саме в родині закладаються фундаментальні цінності, які надалі визначають життєві орієнтири людини. Науковець наголошує, що сім'я має унікальні можливості впливати на формування духовності дитини, розвиток здатності до емпатії, доброзичливості, прагнення до гармонійної взаємодії з оточенням та побудови зрілих міжособистісних стосунків (Бег, 2015).

У сучасному науковому дискурсі підкреслюється, що розвиток особистості дитини зумовлюється комплексом взаємопов'язаних чинників, серед яких провідну роль відіграють умови сімейного виховання, характер взаємодії між батьками й дитиною, а також провідний стиль виховання. Водночас на становлення дитини впливають не лише внутрішньосімейні стосунки, а й спадковість, власна активність дитини у пізнанні світу, особливості мікро- та макросоціального середовища. Дитина з перших місяців життя вступає у взаємодію з найближчими дорослими, і саме в сімейному колі формується первинна соціальна поведінка, емоційні реакції та уявлення про міжособистісні стосунки. Спостерігаючи за моделями поведінки батьків, їхніми способами реагування та стилем взаємодії, дитина поступово оволодіває нормами комунікації, навчається координувати власні дії та будувати взаємини з іншими людьми.

Водночас і дорослі в процесі виховання змінюються: з віком дитини виникають нові виховні завдання, що спонукають батьків переосмислювати та адаптувати власні підходи. Ефективність такого пристосування значною мірою визначає якість емоційного контакту, стабільність взаємин та здатність дорослих адекватно реагувати на потреби дитини. Саме від того, наскільки батьки забезпечують підтримувальне середовище, залежить розвиток самосвідомості дитини, адекватність її емоційних реакцій і сформованість базових життєвих орієнтирів.

У науковій літературі представлено різні підходи до класифікації стилів сімейного виховання. Однією з найпоширеніших, згідно з дослідженням В. Бліхара є типологія Д. Баумрінда, яка виокремлює авторитарний, авторитетний (демократичний) та пермісивний (ліберальний) стилі, що відрізняються співвідношенням вимогливості та підтримки. Подальшу концептуалізацію цієї типології здійснили Е. Маккобі та Д. Мартін, запропонувавши розширений варіант, у якому додано індиферентний стиль, що характеризується низьким рівнем контролю та мінімальною емоційною залученістю батьків (Бліхар, 2024). Сучасна науковиця Ю.Камуз виділяє ще гіперопіку, як окремий стиль сімейного виховання, що проявляється надмірним контролем, обмеженням самостійності дитини та постійним втручанням у її діяльність, що, у свою чергу, може суттєво гальмувати формування ініціативності, відповідальності та креативного потенціалу молодшого школяра (Камуз, 2022 с. 216).

Авторитарний стиль батьківського виховання (так званий «жорсткий правитель») вирізняється надмірною вимогливістю дорослих у поєднанні з мінімальним рівнем емоційної підтримки. У таких родинах очікується беззаперечне підпорядкування правилам, які не потребують пояснень і трактуються як обов'язкові «з міркувань батьківської відповідальності». Дитина зростає в умовах чітко регламентованого та структурованого середовища, де домінує зовнішній контроль і практично відсутній простір для самостійності (Бліхар, 2024, с. 144).

Авторитетний (демократично-вимогливий) стиль, попри певну подібність до авторитарного у плані високих очікувань від дитини, суттєво відрізняється якістю взаємодії. Вимоги батьків є послідовними, обґрунтованими та супроводжуються діалогом. Дорослі демонструють емоційну теплоту, чуйність, заохочують дитину до міркувань, прийняття рішень та пізнавальної активності. Дитині дозволяється помилятися, а її інтереси та ініціативи отримують підтримку, що сприяє гармонійному розвитку (Бліхар, 2024, с. 143).

Ліберальний (пермісивний) стиль ґрунтується на високому рівні емоційної включеності батьків, але водночас – на низькій вимогливості та відсутності

чітких кордонів. Дорослі проявляють поблажливість, надають дитині майже необмежену свободу у виборі поведінки, не наполягають на дотриманні правил і норм, що нерідко спричиняє труднощі у формуванні самодисципліни та відповідальності (Бліхар, 2024, с. 144).

Індиферентний (байдужий) стиль характеризується мінімальною участю батьків у житті дитини. Низький рівень підтримки поєднується з відсутністю вимог, контролю та емоційної залученості. У таких умовах базові потреби дитини можуть залишатися незадоволеними, що створює ризики емоційної депривації та порушень у розвитку соціальної компетентності (Бліхар, 2024, с. 144).

Кожен із зазначених стилів виховання по-своєму впливає на формування особистості молодшого школяра, визначаючи особливості його емоційного, креативного та соціального розвитку.

Так, авторитарний стиль батьківського виховання справляє істотний гальмівний вплив на розвиток творчих здібностей молодшого школяра, оскільки базується на жорсткій регламентації поведінки, домінуванні дорослого, придушенні ініціативи та емоційної експресії дитини. За таких умов дитина позбавлена можливості вільно висловлювати власні думки, пропонувати альтернативні рішення або експериментувати з різними варіантами діяльності, що є ключовими механізмами формування творчого мислення. Атмосфера постійного контролю та вимог «робити правильно» спричиняє у молодших школярів страх помилки, який блокує сміливість у висловленні нових ідей, знижує рівень пізнавальної активності та прагнення до пошуку незвичних способів розв'язання завдань.

Жорсткий стиль виховання формує у дитини залежність від зовнішніх оцінок і потребу отримувати схвалення дорослого, натомість творчість вимагає внутрішньої мотивації, здатності діяти самостійно і критично оцінювати результати власної діяльності. За умов авторитарного впливу дитина орієнтується не на зміст діяльності, а на уникнення покарання або незадоволення з боку батьків, що призводить до звуження пізнавальних інтересів і небажання виходити за межі заданих інструкцій.

Важливим є й емоційний аспект. Авторитарний стиль часто супроводжується критикою, обмеженням емоційної підтримки та недостатнім визнанням зусиль дитини. Це породжує переживання невпевненості, емоційної скутості, підвищеної тривожності, які суперечать самій природі творчості, що потребує відкритості, позитивного емоційного фону та здатності до самовираження. Тривале перебування в умовах жорсткої дисципліни сприяє формуванню конформізму, відмові від особистісної позиції, уникненню ситуацій, у яких необхідно проявляти оригінальність чи самостійність.

Крім того, авторитарний стиль нівелює розвиток уяви – базового механізму творчості. Дитина, що постійно діє за вказівками дорослого, має обмежені можливості для фантазування, моделювання власних варіантів дій або створення нових образів. Замість усвідомленого вибору і дослідження різних шляхів розв’язання задачі, дитина прагне знайти «єдино правильну» відповідь, яка відповідатиме очікуванням дорослого. Це знижує гнучкість мислення, збіднює інтелектуальний досвід і заважає формуванню дивергентного мислення – здатності продукувати різноманітні варіанти одного розв’язання, що є базовим критерієм творчості (Камуз, 2022).

Таким чином, авторитарний стиль виховання не лише обмежує прояви творчих здібностей молодшого школяра, а й формує внутрішні бар’єри, які ускладнюють їх подальший розвиток. Для становлення творчої особистості необхідні умови свободи вибору, підтримки, довіри та визнання індивідуальності дитини – ті умови, які авторитарний стиль за своєю природою майже не передбачає.

Ліберальний стиль сімейного виховання, попри зовнішню позитивність і доброзичливість, може мати неоднозначний вплив на розвиток творчих здібностей молодшого школяра. За своєю суттю він ґрунтується на мінімальному контролі, відсутності чітких вимог і структурованих правил, що створює для дитини ситуацію підвищеної свободи за умов недостатньої регуляції поведінки. Такий формат виховання сприяє розвитку емоційної розкритості, вільного самовираження та уяви, однак часто не забезпечує необхідних умов для

формування вольових якостей, доведення справи до кінця та здатності працювати в рамках поставлених завдань.

У молодшому шкільному віці креативність потребує не лише свободи фантазування, а й цілеспрямованості, дисциплінованості, уміння концентрувати увагу, дотримуватися послідовності дій, використовувати вже здобутий досвід для створення нових продуктів або ідей. За умов ліберального стилю ці якості часто залишаються недостатньо сформованими, оскільки дитина не отримує стабільних зовнішніх орієнтирів, необхідних для вироблення внутрішньої регуляції. Відсутність чітких вимог та меж може призводити до імпульсивності у творчій діяльності, поверховості у виконанні завдань, швидкого згасання інтересу при першій труднощі.

Крім того, неконтрольована свобода нерідко сприяє формуванню фрагментарного типу мислення. Дитина може проявляти яскраву фантазію, але при цьому не вміти об'єднувати свої ідеї у логічно завершений продукт. Відсутність систематичності у вихованні призводить до труднощів в організації власної діяльності, плануванні, прогнозуванні результатів, що є важливими когнітивними складниками креативності (Камуз, 2022).

Таким чином, хоча ліберальний стиль і не обмежує творчий прояв, він одночасно не створює умов для його поступового розвитку, структуризації та удосконалення. Унаслідок цього творча активність може мати ситуативний, спонтанний характер, не перетворюючись у стійку особистісну рису чи розвинений творчий потенціал молодшого школяра.

Гіперопіка як стиль сімейного виховання справляє складний і переважно негативний вплив на розвиток творчих здібностей молодшого школяра, оскільки створює умови надмірного контролю, постійної опіки та обмеження самостійності. За таких умов дитина позбавляється можливості самостійно приймати рішення, вибирати способи виконання діяльності, експериментувати чи помилятися – тобто тих механізмів, що є фундаментальними для розвитку креативності. Надмірна залученість дорослого та його прагнення передбачити й регулювати кожен крок дитини призводять до формування залежної поведінки,

уникання будь-яких ситуацій невизначеності й страху перед помилкою, яка сприймається як загроза схваленню з боку дорослого.

У результаті гіперопіка обмежує розвиток ініціативності, яка є важливою психологічною передумовою творчої активності. Діти, які перебувають у полі постійного контролю, рідко проявляють здатність до постановки власних цілей, адже звикають, що дорослий визначає як зміст, так і спосіб виконання будь-якого завдання. Відсутність можливостей для вільної гри, самостійного дослідження та пробування різних варіантів дій позбавляє дитину досвіду творчого пошуку. Такі діти демонструють низький рівень упевненості у власних можливостях, оскільки не набувають досвіду подолання труднощів без участі дорослого (Судима, 2025).

Крім того, гіперопіка часто супроводжується емоційною тривожністю батьків, яка передається дитині й формує страх перед новизною. Боязнь діяти нестандартно, переживання щодо можливості зробити щось «неправильно» суттєво звужують простір для творчих проявів. У ситуаціях, що потребують оригінального рішення, дитина, вихована в умовах гіперопіки, прагне діяти «як звично» або чекати підказки дорослого, оскільки не відчуває себе здатною запропонувати власний варіант.

Таким чином, гіперопіка, обмежуючи автономність, ініціативність, здатність до ризику та самостійного пошуку, істотно гальмує формування творчих здібностей молодшого школяра, знижує його креативний потенціал та ускладнює становлення внутрішньої мотивації до творчої діяльності.

Найсприятливішим для розвитку творчих здібностей є демократичний стиль виховання, який ґрунтується на поєднанні емоційної підтримки, поваги до індивідуальності дитини та поміркованої вимогливості. Діти, виховані в таких умовах, отримують не лише свободу вибору, але й можливість навчитися відповідальності за прийняті рішення. Демократичні батьки заохочують прояви ініціативи, стимулюють пошук власних рішень, пропонують різні види діяльності та водночас створюють ситуації, де дитина має долати певні труднощі. Наявність конструктивного діалогу у сім'ї сприяє розвитку у дітей уміння відстоювати власну думку, мислити критично, аргументувати свої ідеї та з

повагою ставитися до думки інших. У таких умовах формується внутрішня мотивація до творчості, розвивається гнучкість мислення, уява, здатність пропонувати оригінальні рішення, що є необхідними компонентами креативного потенціалу. Демократичний стиль виховання також забезпечує психологічну безпеку, яка формує в дитини готовність до експериментів, толерантність до помилок та позитивну самооцінку – фундаментальні умови розвитку творчої особистості.

Діти, які зростають у сім'ях із вираженим авторитарним стилем взаємодії, зазвичай демонструють занижену самооцінку та підвищений рівень тривожності. У дорослому віці вони часто потребують зовнішнього контролю та підтримки у прийнятті рішень, бо орієнтуються переважно не на внутрішні переконання, а на уникнення покарання чи несхвалення. За такої моделі виховання у дітей нерідко формується схильність до нещирості, оскільки брехня сприймається як спосіб зменшення ризику осуду чи санкцій.

Натомість вихованці сімей, де домінує авторитетний (демократично врівноважений) стиль, характеризуються вищою самооцінкою, більшою автономністю та здатністю до саморегуляції. Для них притаманна сформованість адекватних моделей поведінки й уміння приймати рішення, спираючись на власні внутрішні цінності. Вони проявляють креативність, ініціативність та меншу залежність від зовнішньої оцінки, оскільки сприймають батьків не як контролюючих фігур, а як підтримувальних партнерів. Такий стиль виховання вважається одним із найбільш ефективних, адже забезпечує баланс вимогливості й емоційної чуйності та створює оптимальні умови для розвитку індивідуальних здібностей дитини (Судима, 2025).

У сім'ях, де переважає ліберальний, надмірно поблажливий стиль виховання, діти нерідко стикаються з труднощами у формуванні самоконтролю та відповідальності. Емоційна підтримка без чітких вимог і меж призводить до імпульсивності, низької стресостійкості та труднощів у подоланні складних життєвих ситуацій. Попри те, що такі діти можуть виявляти творчість і оригінальність, відсутність структурованості та дисципліни часто заважає

повноцінно реалізувати їхній потенціал і спрямувати креативність у конструктивне русло.

Індиферентний стиль виховання, за якого батьки мінімально залучені до життя дитини, вважається найбільш несприятливим. Нестача емоційної близькості, уваги та підтримки негативно впливає на емоційний розвиток і формування особистісної стабільності. У таких дітей зазвичай простежується невпевненість, підвищена тривожність та труднощі у вибудовуванні соціальних зв'язків. Вони нерідко намагаються компенсувати дефіцит сімейного тепла шляхом прив'язаності до сторонніх дорослих або груп однолітків.

Отже, стиль сімейного виховання має визначальний вплив на становлення особистості молодшого школяра. Від того, наскільки батьки поєднують вимогливість із підтримкою, залежить формування самооцінки, здатність до саморегуляції, соціальна адаптованість дитини, а також її можливості для творчої самореалізації. Саме сімейне середовище створює початковий фундамент, який суттєво позначається на подальшій життєвій траєкторії дитини та способах її взаємодії зі світом.

Разом із тим, креативність у молодшому шкільному віці може проявлятися як особлива компенсаторна реакція на емоційний дефіцит у сімейному середовищі. За умов браку тепла, підтримки та прийняття дитина нерідко звертається до внутрішнього світу як до більш безпечного простору, де вона може вільно фантазувати, моделювати бажані взаємини, створювати уявні ситуації, образи та персонажів. Саме уявна діяльність, художнє самовираження та різні форми символічної гри стають альтернативними каналами реалізації емоційних потреб, що залишаються незадоволеними у взаємодії з дорослими.

У таких випадках креативність виконує психологічно захисну функцію: дозволяє дитині подолати почуття самотності, компенсувати брак позитивних соціальних емоцій, відновити внутрішній баланс. Фантазування, імпрровізація, малювання, конструювання, вигадкування історій або створення власних правил гри дають змогу дитині пережити досвід контролю, компетентності й значущості, який вона не завжди отримує у реальній комунікації. Розвинена уява допомагає

моделювати більш гармонійний світ, де дитина може бути успішною, прийнятою та зрозумілою.

У ряді випадків саме творчість стає можливістю для емоційної саморегуляції: у мистецькій діяльності дитина символічно виражає напругу, тривогу, невпевненість, знаходячи для них безпечний вихід. У подальшому це може позитивно впливати на розвиток оригінального мислення, здатності до нестандартного бачення ситуацій і створення нових рішень. Однак компенсаторна креативність нерідко поєднується з труднощами у реальній взаємодії, емоційною уразливістю, відчуженістю, що вимагає цілеспрямованої педагогічної та психологічної підтримки (Воробйова, 2014).

Таким чином, емоційний дефіцит у сім'ї здатен не лише гальмувати розвиток творчості, але й парадоксально стимулювати її виникнення як внутрішнього ресурсу самозбереження і способу адаптації. Завдання педагога – допомогти дитині перенести набуту у внутрішньому світі творчу активність у реальну діяльність, перетворивши її з компенсаційного механізму на конструктивну складову особистісного розвитку.

Тому надзвичайно важливо, щоб батьки не лише створювали умови для творчого саморозвитку дитини, а й активно підтримували її емоційно, визнавали успіхи, заохочували спроби мислити і діяти нестандартно.

Отже, сімейне виховання виступає провідним чинником розвитку креативності молодших школярів, забезпечуючи емоційну підтримку, свободу самовираження, мотивацію до творчості та формування ціннісного ставлення до власної діяльності. Ефективна взаємодія сім'ї та школи у цьому напрямі створює передумови для становлення особистості, здатної до інноваційного мислення, самоосвіти та саморозвитку – як необхідних якостей сучасної людини.

Висновки до першого розділу

Творчість, креативність і творчі (креативні) здібності є базовими категоріями сучасного психолого-педагогічного дискурсу й розглядаються як універсальні характеристики особистості, що забезпечують здатність до

створення нового в різних сферах життєдіяльності. У наукових підходах ці поняття трактуються як взаємопов'язані: креативність постає інтегральною властивістю особистості, а креативні (творчі) здібності – як її функціональний вияв у конкретній діяльності.

Креативні здібності молодших школярів обґрунтовано визначено як індивідуальну характеристику, що входить до складу загальних творчих здібностей і виявляється у здатності генерувати нові ідеї, бачити альтернативні способи розв'язання навчальних завдань, удосконалювати власні рішення та трансформувати запозичені змісти у власний досвід. Вони не є вроджено сталими, а підлягають цілеспрямованому розвитку в умовах спеціально організованої діяльності.

На підставі аналізу наукових джерел креативні здібності молодших школярів доцільно розглядати як структурно складне утворення, до якого входять: інформаційна грамотність; творча (продуктивна) уява; креативний стиль мислення.

У молодшому шкільному віці креативні здібності розвиваються найінтенсивніше, що дозволяє розглядати цей період як сензитивний для становлення творчого потенціалу. Саме провідна діяльність – навчальнопізнавальна – створює природне поле для розвитку креативності за умови застосування проблемних, евристичних, ігрових, дослідницьких методів, організації ситуацій вибору, співпраці та рефлексії.

Сімейне виховання розглядається як базове соціально-педагогічне середовище формування творчої особистості дитини. Саме в родині закладаються перші зразки ставлення до світу, до пізнання, до власних успіхів і помилок, формується емоційна безпека, довіра до дорослого та до себе, що є необхідними передумовами креативної активності.

Визначено, що стиль сімейного виховання істотно впливає на динаміку розвитку креативних здібностей: демократичний стиль створює оптимальні умови для розвитку самостійності, критичного мислення та здатності до пошуку нових рішень; авторитарний стиль стримує ініціативу, знижує самооцінку, тоді як

ліберальний може призводити до недостатньої цілеспрямованості й дисципліни; гіперопіка обмежує прояви самостійності, що також гальмує розвиток творчої активності. Такі умови сприяють формуванню адекватної самооцінки, внутрішньої мотивації до творчості, готовності експериментувати й брати на себе відповідальність за власні рішення.

Показано, що креативність може виконувати компенсаторну функцію за умов емоційного дефіциту в сім'ї: дитина звертається до фантазування, художнього й ігрового самовираження як до способу збереження психологічної рівноваги. Проте така «захисна творчість» потребує свідомої педагогічної підтримки, аби перерости з механізму компенсації у конструктивний ресурс особистісного розвитку.

Узагальнення теоретичних джерел дає підстави стверджувати, що ефективний розвиток креативних здібностей молодших школярів можливий лише за умови узгодженої взаємодії сім'ї та школи. Сімейне середовище забезпечує емоційно-ціннісний фундамент та мотиваційну базу творчої активності, а освітній заклад створює простір для систематичного формування креативних умінь, пізнавально-інформаційної культури, творчого й критичного мислення. Саме інтеграція зусиль родини й школи становить ключову умову становлення креативної особистості молодшого школяра.

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПЛИВУ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1. Організація та методика проведення педагогічного дослідження

Педагогічне дослідження впливу сімейного виховання на розвиток творчих здібностей молодших школярів було організовано як поетапний (констатувальний та формувальний) експеримент, спрямований на виявлення особливостей взаємозв'язку стилю дитячо-батьківської взаємодії та рівня сформованості творчих здібностей дітей, а також на перевірку ефективності

спеціально розробленої системи педагогічних заходів, орієнтованих на співпрацю сім'ї й школи.

Метою емпіричного дослідження була експериментальна перевірка ролі сімейного виховання в розвитку творчих здібностей молодших школярів, виявлення педагогічних умов, за яких взаємодія сім'ї та початкової школи стає чинником збагачення творчого потенціалу дитини.

Для досягнення мети були поставлені такі основні завдання:

1. Діагностувати вихідний рівень творчих здібностей молодших школярів та особливості сімейного виховання в досліджуваних сім'ях.
2. Проаналізувати характер зв'язку між стилем сімейного виховання, емоційно-психологічним кліматом у родині та показниками творчих здібностей дітей.
3. Розробити й апробувати систему педагогічного впливу, що передбачає залучення батьків до створення креативно збагаченого мікросередовища.
4. Оцінити ефективність упровадженої системи за результатами порівняння показників творчих здібностей учнів експериментальних і контрольних груп на початку й наприкінці формувального етапу.

Дослідження проводилося на базі закладу загальної середньої освіти І ступеня у Львівській області. У дослідженні взяли участь учні 2–3-х класів (віком 7–9 років) та їхні батьки (або особи, що їх замінюють).

Загальна вибірка становила 120 молодших школярів, серед яких було сформовано:

- експериментальні групи (ЕГ) – 2 класи (30 учнів), у роботі з якими реалізовувалася комплексна програма взаємодії школи й сім'ї, зорієнтована на розвиток творчих здібностей;
- контрольні групи (КГ) – 2 класи (30 учнів), навчально-виховний процес у яких здійснювався в межах традиційної практики без спеціально організованого впливу.

Групи були співвіднесені за віком, рівнем навчальної успішності, приблизно однаковими соціально-демографічними умовами (тип сім'ї, освітній рівень батьків, місце проживання), що дозволило зменшити вплив побічних факторів.

Експериментальна робота здійснювалась у три взаємопов'язані етапи:

1. Констатувальний етап – діагностика вихідного рівня творчих здібностей учнів і вивчення особливостей сімейного виховання.
2. Формувальний етап – реалізація програми педагогічного впливу, орієнтованої на налагодження креативно спрямованої співпраці з батьками та збагачення творчого досвіду дітей.
3. Контрольно-узагальнювальний етап – повторна діагностика показників розвитку творчих здібностей та аналіз динаміки змін в експериментальних і контрольних групах, статистична обробка результатів, інтерпретація даних.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

- Теоретичні методи: аналіз і систематизація психолого-педагогічної літератури з проблем творчих здібностей, сімейного виховання, взаємодії сім'ї та школи; узагальнення результатів емпіричних досліджень; моделювання педагогічних умов розвитку творчих здібностей у системі «сім'я – школа».
- Емпіричні методи:
- педагогічне спостереження за навчальною, позакласною і творчою діяльністю молодших школярів (індивідуально і в групі);
 - бесіди з учнями й батьками з метою уточнення установок щодо творчості, ставлення до ініціативних дій дитини, особливостей спільного дозвілля;
 - анкетування батьків для виявлення стилю сімейного виховання, характеру дитячо-батьківських взаємин, ставлення дорослих до творчих проявів дитини, наявності в сім'ї умов для творчої діяльності;
 - тестові методики діагностики творчих здібностей (адаптовані варіанти фігуральних і вербальних субтестів креативності, побудованих на принципах дивергентного мислення: визначення оригінальності,

гнучкості, швидкості, розробленості ідей; завдання на придумування варіантів використання предметів, доповнення незавершених фігур, створення казки за малюнком, складання нетипових запитань); о аналіз продуктів діяльності учнів (малюнки, творчі письмові роботи, проєктні міні-завдання, власні вигадки ігор, казок, оповідань).

- Методи математичної статистики: кількісний і якісний аналіз результатів діагностики; обчислення середніх показників, відсоткових розподілів, порівняння даних експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці експерименту.

Для оцінювання рівня розвитку творчих здібностей молодших школярів використовувався комплексний діагностичний блок, що охоплював:

- завдання на дивергентне мислення (визначення кількості, оригінальності, гнучкості й розробленості ідей) (Додаток А);
- завдання на розвиток уяви (доповнення незавершених зображень, придумування історій за малюнками, трансформація заданих сюжетів) (Додаток Б);
- мовленнєво-творчі завдання (створення власних казок, віршів, опис нестандартних ситуацій, формулювання гіпотез) (Додаток В);
- оцінювання емоційно-вольових компонентів творчої діяльності (здатність доводити творчу роботу до логічного завершення, толерантність до невизначеності, готовність братися за складні завдання, реакція на труднощі та критику) (Додаток Г).

Кожен показник оцінювався за попередньо розробленими критеріями (низький, середній, достатній, високий рівні) (Табл. 2.1.1), що дозволяло відстежувати не лише загальний рівень творчих здібностей, а й специфіку їх прояву в окремих компонентах (мислення, уява, емоційно-вольова сфера, комунікативна активність у творчій взаємодії) (Табл. 2.1.2.).

Табл. 2.1.1

Критерії та рівні оцінювання творчих здібностей молодших школярів

Компонент

Високий	Достатній	Середній	Низький	творчих
рівень	рівень	рівень	рівень	рівень
здібностей	Генерує	Пропону		Пропонує
1.	багато	є	кілька	1–2 шаблонні
Дивергентне	оригінальних, різнопланових		Кількість	ідеї або не
мислення	нестандартні і частково пропонує; (оригінальність	х ідей; легко оригінальних	ідей обмежена;	більшість відсутня
	ь, гнучкість, стандартні; змінює ідей; гнучкість;			
	швидкість, зміна способу стратегії; демонструє ідейна			
	розробленість дії утруднена ретельно помірну	фрагментарність ідей)		
	розробляє ідей гнучкість	ь		
	Створю		Не	
	Пропону			
	є яскраві		створює нових	
2.	Творча	є цікаві, але не		
	образи; легко Образи	образів; уява завжди		
	комбінує та	одноманітні; обмежується		
(образність,	оригінальні трансформує	трансформації відтворенням		
комбінування,	образи; елементи; слабкі; сюжети зразка; трансформація			
	трансформація сюжети маловиразні відсутність			
)	можлива за логічні й самостійних			
	стимуляції			
	цілісні		уявних дій	
3.	Тексти Тексти Створю	Відсутність		
Мовленнєво-	логічні, але створюються є самостійні, ь зв'язного творча			
менш на основі	оригінальні, висловлення; діяльність	оригінальні; зразка; мало		
	структуровані	репродуктивні		
(створення	гіпотези	деталей;		
	тексти з	фрази;		

Компонент	загальні;		фрагментарніст	
творчих здібностей сюжетів, гіпотез)	Високий рівень образними засобами	Достатній рівень образність непостійна	Середній рівень	Низький рівень рівень неможливість висловлювання створити сюжет
	Висока			

Компонент	Критерій	Показники (індикатори прояву)
	Кількісний (швидкість продукування ідей)	• Кількість запропонованих ідей за обмежений час • Темп висловлення ідей • Здатність запропонувати кілька варіантів відповіді на запитання
	Оригінальність	• Нестандартність запропонованих варіантів • Віддаленість асоціацій • Новизна способів розв'язання • Наявність несподіваних рішень
	Гнучкість	• Переключення між різними способами дії • Варіативність пропозицій
1. Дивергентне мислення		

Компонент

Пристосування до нових вимог задачі

			• Наявність деталей при обґрунтуванні ідей	
	Розробленість		• Структурованість опису •	
	(деталізація)			
			Доведення думки до логічного завершення	
	мотивація;	Позитивн	Мотиваці	
4.	Емоційно-	Низька		
	доводить	а мотивація з я	нестійка;	
вольові	роботу до періодами	труднощі	мотивація; не	
компоненти кінця;	спаду;	роботу викликають	розпочинає	
творчості			або не	
	сприймає	зазвичай	відмову;	завершує
(мотивація,				діяльність;
	помилки	завершує;	помилки	страх
наполегливість конструктивн	помилки спричиняють ,		помилки	
толерантність о; самостійно приймає	негативні до		блокує	
помилки) планує стримано реакції діяльність			активність	

Таблиця 2.1.2

Показники розвитку творчих здібностей молодших школярів

Компонент

Компонент	Критерій	Показники (індикатори прояву)
2. Творча уява Трансформація	Образність	- Здатність поєднувати непов'язані елементи - Створення нових комбінацій об'єктів, явищ - Оригінальність придуманої Комбінування структури
	Уявна варіативність	- Зміна форми, функції, властивостей предмета - Пропозиції нових варіантів - розвитку сюжету - Уміння змінити заданий образ
	Створення оригінального тексту	- Кількість запропонованих сюжетних ліній - Швидкість переключення між ідеями в уявній ситуації - Самостійність побудови висловлювання - Наявність творчих елементів (метафори, епітети, сюжетні повороти)
	3.	Уміння створити завершений текст Мовленнєвотворча
Сюжетотворення	Наявність проблемної ситуації, діяльність	кульмінації, розв'язки
Творче мовлення	Логічність і послідовність викладу	
	Самостійне моделювання розвитку подій	
Комунікативна	Використання виразних засобів	
	Уміння формулювати гіпотези	Яскравість образів

Компонент

- | | | |
|--|--|---------------|
| | Побудова | нестандартних |
| • Використання асоціацій, пояснень метафор | • Побудова цілісних | |
| • Висловлення власної позиції сюжетних ліній | активність у | |
| творчих | • Участь у творчих дискусіях завданнях | |
| • Готовність презентувати результати | | |

Компонент	Критерій 4.	Показники (індикатори прояву)
Прагнення виконувати творче Емоційно-завдання	Вольова регуляція	• Наполегливість у подоланні труднощів • Здатність завершувати творчу роботу • Контроль імпульсивності у процесі діяльності • Спокійна реакція на критику до •
	Толерантність невизначеності помилки	Готовність пробувати нові ідеї, й навіть ризиковані • Здатність зберігати конструктивність у складних умовах
Мотиваційний вольова сфера компонент творчої діяльності		• Інтерес до пошуку нового • Ініціативність у виборі способів діяльності • Емоційне піднесення під час творчої роботи • Емоційна включеність • Задоволення від процесу • Позитивне ставлення до результатів власної діяльності

Результати констатувального експерименту засвідчують, що двох групах (КГ і ЕГ) домінує середній рівень творчих здібностей ($\approx 37\text{--}40\%$), майже чверть—третина учнів має достатній рівень, а низький рівень зафіксовано приблизно в чверті школярів. Частка учнів із високим рівнем творчих здібностей є незначною ($10\text{--}13,3\%$). Статистично групи на старті можна вважати порівнюваними за загальним рівнем творчих здібностей (Табл. 2.1.3.).

Табл. 2.1.3.

Загальний рівень творчих здібностей (інтегральний показник)

Група / Рівень	Високий	Достатній	Середній	Низький
Контрольна група (КГ)	10%	23,3%	40%	26,7%
Експериментальна група (ЕГ)	13,3%	26,7%	36,7%	23,3%

Компонент

Таке співвідношення свідчить про порівнюваність вибірок та дає підстави переходити до детального аналізу окремих компонентів творчих здібностей, зокрема дивергентного мислення – базового механізму творчої діяльності, що забезпечує здатність генерувати множинні, варіативні та оригінальні ідеї.

Табл. 2.1.4

Рівні розвитку дивергентного мислення учнів КГ і ЕГ на
констатувальному етапі

Рівень	Контрольна група		Експериментальна група	
Високий	10%	13,3%	Достатній	26,7% 30%
Середній		40%		36,7%
Низький		23,3%		20%

Аналіз результатів, отриманих у процесі дослідження дивергентного мислення молодших школярів, засвідчив подібність розподілу рівнів сформованості даного компонента в контрольній та експериментальній групах. У межах констатувального етапу не виявлено статистично значущих відмінностей між вибірками, що підтверджує їхню початкову еквівалентність і дає змогу обґрунтовано порівнювати динаміку подальших змін у результаті формувального впливу.

Отримані дані демонструють, що найбільш чисельною у двох групах є частка дітей із середнім рівнем розвитку дивергентного мислення (40 % у КГ та 36,7 % в ЕГ). Це свідчить про те, що школярі здатні запропонувати кілька ідей або варіантів вирішення завдань, однак ці ідеї здебільшого залишаються типізованими, недостатньо оригінальними та обмеженими рамками знайомого досвіду. Водночас для більшості учнів характерна недостатня гнучкість – труднощі у швидкому переході від однієї ідеї до іншої, а також певна недостатність деталізації, що вказує на невміння розвинути початкову думку у завершений творчий продукт.

Порівняно невелика частка школярів продемонструвала високий рівень дивергентного мислення: 10 % у контрольній групі та 13,3 % в експериментальній. Ці учні вирізнялися інтенсивністю ідейотворення, здатністю до нестандартних асоціацій, оригінальністю образів і швидким переходом між

різними напрямками думки. Проте їх кількість недостатня, що узгоджується з загальною тенденцією раннього шкільного віку, коли творчий потенціал часто залишається неактуалізованим через домінування репродуктивних форм навчальної діяльності та недостатню цілеспрямовану педагогічну підтримку.

Водночас доволі відчутною є група учнів із низьким рівнем дивергентності (23,3 % у КГ та 20 % у ЕГ). Учні цієї групи здебільшого пропонували одну-дві стандартні відповіді, часто повторювали один і той самий варіант або демонстрували труднощі з ініціюванням власної ідеї. Для них характерна слабо виражена здатність до гнучкого мислення, низька оригінальність та поверхове опрацювання запропонованих варіантів. Це вказує на потребу послідовної та системної роботи над активізацією асоціативних процесів, розвитком образності й оволодінням прийомами творчої діяльності.

Загалом результати свідчать, що хоча в обох групах наявна певна основа для розвитку дивергентного мислення, його потенціал реалізується не повною мірою. Середні та низькі показники переважають над високими, що є підставою для висновку про актуальність спеціально організованого педагогічного впливу, здатного підвищити рівень оригінальності, гнучкості, варіативності та деталізованості ідей у молодших школярів. Саме тому подальший формувальний етап експерименту спрямовувався на створення умов, які стимулюють активність у генеруванні нових ідей і підвищують результативність творчого мислення дітей молодшого шкільного віку.

Після з'ясування особливостей дивергентного мислення, яке відображає здатність учнів до продукування множинних варіантів розв'язання та гнучкого оперування ідеями, логічним продовженням аналізу є оцінювання рівня розвитку уяви як ключового механізму творчої діяльності молодших школярів. Саме уява забезпечує створення нових образів, уявних ситуацій, здатність до комбінування та трансформації предметного й смислового матеріалу, що лежить в основі формування оригінальних задумів і творчих продуктів. У структурі творчих здібностей цей компонент відіграє провідну роль, оскільки визначає якість

образної репрезентації, широту асоціативних зв'язків і здатність дитини до виходу за межі реального досвіду (Воробйова, 2014).

Табл. 2.1.5

Рівні розвитку уяви в учнів контрольної та експериментальної груп (констатувальний етап, %)		
Рівень розвитку уяви	КГ (%)	ЕГ (%)
Високий	13,3%	10%
Достатній	26,7%	30%
Середній	40%	43,3%
Низький	20%	16,7%

Результати констатувального дослідження засвідчили, що уява молодших школярів у контрольній та експериментальній групах загалом перебуває на середньому рівні сформованості. Переважна частина учнів двох вибірок демонструє середній та достатній рівні розвитку – 66,7 % у контрольній групі та 73,3 % в експериментальній. Це свідчить про те, що школярі здатні виконувати завдання на створення образів, комбінування елементів та перетворення сюжетів, однак їхні рішення не завжди є достатньо варіативними, деталізованими чи оригінальними.

У межах аналізу параметрів уяви – образності, комбінування, трансформації та уявної варіативності – було виявлено, що найкраще сформованою у двох групах є образність, тобто здатність дітей створювати чіткі та емоційно забарвлені уявні образи. Проте навіть за такого відносно кращого показника в багатьох учнів образи залишаються загальними, недостатньо сенсорно насиченими, що вказує на потребу в розвитку деталізації та індивідуалізації творчих задумів.

Комбінування виявилось на достатньому рівні лише в третини учнів двох груп. Більшість школярів тяжіє до стандартних поєднань та звичних асоціацій, що обмежує можливості створення цілісних і нестандартних образів. Це передбачає потребу посилення роботи над розвитком уявної гнучкості.

Трансформація, як показник уміння змінювати об'єкти, ситуації та сюжети, продемонструвала, що діти рідко вдаються до глибоких перетворень вихідного матеріалу. У більшості випадків зміни були поверхневими або мінімальними. Така тенденція підтверджує необхідність цілеспрямованого формування здатності до зміни властивостей, функцій та структури образів.

Найнижчі показники у двох групах зафіксовано щодо уявної варіативності: значній частині школярів було складно запропонувати більше ніж один–два варіанти розвитку сюжету або доповнення графічного зображення. Відсутність різноманітності в рішеннях свідчить про недостатній розвиток здатності швидко переходити від одного образу до іншого та генерувати множинні альтернативні концепції.

Високий рівень розвитку уяви зафіксовано лише в 13,3 % учнів контрольної групи та 10 % експериментальної групи. Ці діти відзначалися яскравими, деталізованими, оригінальними образами, здатністю до сміливих перетворень, створенням нових сюжетних ліній і високим рівнем уявної продуктивності. Водночас така частка є порівняно незначною, що підтверджує потребу в упровадженні спеціально організованої педагогічної роботи, орієнтованої на урізноманітнення образної діяльності учнів.

Низький рівень розвитку уяви виявлено у 20 % школярів контрольної групи та 16,7 % учнів експериментальної групи. Ці діти демонстрували труднощі у створенні нових образів, тяжіли до копіювання зразків, генерували обмежену кількість варіантів і мали слабо виражену здатність до перетворення сюжетів. Вони потребують додаткової педагогічної підтримки, спрямованої на активізацію уявної діяльності та розвиток основних параметрів творчості.

Таким чином, на момент початку експерименту обидві групи характеризуються схожими тенденціями: середній рівень розвитку уяви є домінантним, а високий рівень має порівняно невелика частка учнів. Це підтверджує зіставність вибірок та обґрунтовує подальше зосередження формувального етапу на розвитку параметрів уяви – образності, комбінування, трансформації та уявної варіативності.

Уява як механізм створення нових образів і смислових конструкцій формує підґрунтя для наступного, складнішого рівня творчого прояву – мовленнєво-творчої діяльності. Якщо дивергентне мислення визначає здатність генерувати різні варіанти ідей, а уява забезпечує їх образну наповненість, то мовленнєво-творчі здібності відображають уміння учня втілювати ці ідеї в цілісні висловлювання, тексти, творчі історії. Саме цей компонент творчої сфери дозволяє оцінити, наскільки дитина здатна до смислової побудови власних сюжетів, до створення оригінальних художніх образів, до пошуку нестандартних мовленнєвих рішень у різних ситуаціях.

Табл.2.1.6

Рівні розвитку мовленнєво-творчих здібностей учнів (КГ та ЕГ), %		
Рівні	КГ (%)	ЕГ (%)
Високий	10 %	13,3 %
Достатній	26,7 %	30 %
Середній	43,3 %	40 %
Низький	20 %	16,7 %

Отримані результати мовленнєво-творчих завдань демонструють, що в обох групах переважає середній рівень розвитку мовленнєво-творчих здібностей. Понад 40% учнів контрольної групи та 40% експериментальної групи показали здатність будувати нескладні зв'язні висловлювання, однак їхні твори містили обмежену кількість творчих деталей, повторюваність сюжетних ходів і недостатню гнучкість у доборі мовленнєвих засобів.

Частка учнів із достатнім рівнем також є відносно високою (26,7% у КГ і 30% в ЕГ), що свідчить про наявність у значної кількості дітей стабільних навичок самостійного творення тексту, уміння формулювати оригінальні сюжетні лінії та демонструвати більш розгорнуті висловлювання. Проте навіть у цій групі учнів нерідко спостерігалися труднощі в логічній завершеності текстів, глибині образної характеристики персонажів, використанні художніх засобів.

Високий рівень мовленнєво-творчої активності зафіксовано лише у 10% учнів контрольної групи та 13,3% – експериментальної. Ці діти відзначаються здатністю до смислової оригінальності, створення нестандартних сюжетних ліній, використання метафоричності й описових образів, умінням варіювати структуру тексту відповідно до творчого задуму. Однак ця група є порівняно невеликою, що підтверджує загальну тенденцію недостатнього розвитку вербальної творчості у молодшому шкільному віці.

Разом із тим, низький рівень виявлено у 20% учнів КГ і 16,7% учнів ЕГ. Діти з такими результатами проявили труднощі у самостійному продукуванні тексту, обмежувалися стереотипними фразами, відчували труднощі з побудовою логічної послідовності подій та виявляли низьку ініціативність у творчому завданні. Часто їхні відповіді були короткими, фрагментарними, без образності та самостійного розгортання ідеї.

У цілому результати мовленнєво-творчих діагностичних завдань підтверджують, що розвиток цього компонента творчих здібностей перебуває на середньому рівні в обох групах. Контрольна й експериментальна групи на початку дослідження є порівнюваними, оскільки відмінності у відсоткових показниках є незначними та не впливають на загальну картину. Це дозволяє вважати стартові умови рівними та обґрунтовано переходити до формувального етапу дослідження.

Після аналізу дивергентного мислення та розвитку уяви закономірним є звернення до емоційно-вольового компоненту творчих здібностей. Саме він забезпечує здатність дитини не лише генерувати ідеї, але й доводити творчий задум до логічного завершення, проявляти наполегливість у процесі пошуку нестандартних рішень, адекватно реагувати на труднощі, невизначеність, критику та оцінювання. Емоційно-вольова сфера молодших школярів є надзвичайно пластичною, проте чутливою до стилю взаємодії дорослого й умов освітнього середовища. Тому її діагностика є важливим складником загальної оцінки рівня сформованості творчих здібностей.

Рівні емоційно-вольових компонентів творчої діяльності

(констатувальний етап)

	Контрольна група	Експериментальна група
Рівень	(КГ)	(ЕГ)
Високий	10 %	13,3 %
Достатній	26,7 %	30 %
Середній	40 %	36,7 %
Низький	23,3 %	20 %

Отримані дані засвідчують, що емоційно-вольова складова творчої діяльності перебуває у межах середнього рівня сформованості в обох групах. Найбільшою є частка учнів, які демонструють середній рівень розвитку емоційно-вольових проявів (40 % у КГ та 36,7 % в ЕГ), що свідчить про загалом достатню, але нестабільну готовність молодших школярів долати труднощі, утримувати навчальну мету та завершувати творчі завдання.

Високий рівень зафіксовано в незначній частині дітей (10 % у КГ та 13,3 % в ЕГ). Такі учні характеризуються вираженою здатністю діяти наполегливо, з інтересом та ініціативою, не втрачати мотивацію у ситуаціях невизначеності, а також гнучко адаптуватися до вимог творчої задачі. Невелика частка цієї групи є типовою для молодшого шкільного віку, коли механізми довільної регуляції перебувають на стадії активного становлення.

Достатній рівень мають 26,7 % учнів КГ та 30 % учнів ЕГ. Це діти, які в більшості випадків демонструють позитивне ставлення до творчих завдань і здатні довести роботу до завершення, проте їхня активність значною мірою залежить від ситуації успіху, підтримки дорослого та рівня складності задачі. Порівняно вища частка достатнього рівня в ЕГ свідчить про дещо кращу саморегуляцію та емоційну стійкість.

Низький рівень проявили 23,3 % учнів КГ та 20 % ЕГ. Такі учні виявляють труднощі у концентрації, швидко втрачають інтерес до творчих завдань, демонструють емоційну нестійкість, невпевненість або страх помилки, що

гальмує їхню творчість. Наявність приблизно п'ятої частини дітей із низькими показниками потребує спеціально розроблених педагогічних впливів, спрямованих на розвиток вольових рис і толерантності до невизначеності.

Загалом контрольна й експериментальна групи на констатувальному етапі є порівнюваними, що дозволяє достовірно оцінювати подальші зміни після впровадження формувального етапу. Структура розподілу рівнів підтверджує, що емоційно-вольовий компонент творчих здібностей у молодших школярів залишається недостатньо сформованим і потребує системної педагогічної підтримки, зокрема у співпраці з сім'єю.

Отже, результати констатувального етапу засвідчили загальну подібність контрольної й експериментальної груп за всіма компонентами творчих здібностей, що дає підстави вважати їх порівнюваними на старті педагогічного впливу. У більшості учнів обох груп переважають середній та достатній рівні сформованості творчих умінь, тоді як частка високого рівня є незначною, а близько чверті школярів мають низькі показники й потребують цілеспрямованої підтримки. Отримані дані підтверджують актуальність формувального впливу та дозволяють обґрунтовано оцінювати його ефективність.

Особливості сімейного виховання вивчалися за допомогою:

- анкет і опитувальників для батьків, спрямованих на виявлення домінуючого стилю взаємодії (демократичний, авторитарний, ліберальний, гіперопіка) (Додаток Д 1);
- запитань про характер проведення спільного дозвілля (наявність творчих занять, спільного читання, створення спільних проєктів, сімейних традицій, пов'язаних із творчістю) (Додаток Д 2);
- оцінки батьками власного ставлення до ініціативи дитини, її нестандартних ідей, до «помилки у процесі спроби» (Додаток Д 3).

Отримані дані дозволили виокремити групи сімей з різними стилями виховання та умовами для творчого розвитку, що стало підґрунтям для поглибленого аналізу зв'язку між типом сімейної взаємодії та рівнем творчих здібностей дітей.

З метою виявлення домінуючого стилю сімейного виховання та визначення загальних тенденцій впливу сімейного мікросередовища на розвиток творчих здібностей дітей на констатувальному етапі дослідження було проаналізовано відповіді 25 батьків молодших школярів відповідно до запропонованого опитувальника (Додаток А) (Табл. 2.1.8).

Таблиця 2.1.8

Розподіл стилів сімейного виховання серед батьків (констатувальний етап)

Стиль виховання	Кількість батьків	Відсоток (%)
Демократичний стиль	9	36 %
Авторитарний стиль	7	28 %
Ліберальний стиль (поблажливий)	5	20 %
Гіперопіка	4	16 %
Разом	25	100 %

Подані результати констатувального етапу засвідчили певну полярність у сімейних підходах до виховання молодших школярів та значну варіативність стилів взаємодії дорослих із дітьми. Найпоширенішим виявився демократичний стиль (36 %), що свідчить про загальну тенденцію частини батьків до поєднання вимогливості з емоційною підтримкою, повагою до позиції дитини та наданням їй можливості проявляти ініціативу. Такі умови є найбільш сприятливими для розвитку творчих здібностей, оскільки забезпечують простір для самостійного мислення, варіативності дій та експериментування.

Водночас майже третина батьків (28 %) схиляється до авторитарного стилю, який ґрунтується на жорсткому контролі, підпорядкуванні та чіткій регламентації поведінки дитини. За таких умов обмежуються можливості для самостійного вибору, зменшується кількість ситуацій, що потребують творчого підходу, а ініціативність часто сприймається як небажана поведінка. Це може гальмувати розвиток креативності, знижувати впевненість дітей у власних силах та обмежувати їх готовність пропонувати нестандартні ідеї.

Досить показовою є частка батьків, які демонструють ознаки ліберального стилю (20 %). Такий підхід характеризується недостатньою вимогливістю, непослідовністю та відсутністю чітких правил. Хоча у дітей формально більше свободи, відсутність структурованості й систематичної підтримки з боку дорослих не сприяє формуванню довільності, організованості, уміння доводити розпочате до кінця – якостей, які безпосередньо пов'язані з розвитком творчих здібностей. У таких умовах дитина може виявляти елементи спонтанної творчості, але це рідко переходить у цілеспрямовану творчу діяльність.

Найменшою виявилася група батьків, орієнтованих на гіперопіку (16 %). Надмірна турбота та контроль кожного кроку дитини обмежують її можливість досліджувати світ, приймати самостійні рішення та брати відповідальність за власні дії. Діти, що виховуються в умовах гіперопіки, частіше демонструють нерішучість, невпевненість, страх помилитися – усе це стримує розвиток творчої ініціативи та потреби у створенні нового. У таких сім'ях творчі здібності можуть проявлятися слабше не через відсутність задатків, а через дефіцит можливостей для їх реалізації.

Узагальнюючи отримані результати, можна зробити висновок, що більшість стилів, представлених у вибірці, лише частково сприяють розвитку творчих здібностей молодших школярів або навіть створюють бар'єри для їх формування. Лише демократичний стиль забезпечує необхідні психологічні умови для становлення креативності, проте охоплює трохи більше третини сімей. Значна частина батьків, які дотримуються авторитарного, ліберального чи гіперопікуючого стилів, потребує педагогічної підтримки й консультування щодо створення сприятливого середовища розвитку творчого потенціалу дітей. Отримані дані підтверджують актуальність формувального етапу дослідження та необхідність цілеспрямованого впливу на підвищення педагогічної компетентності батьків у питаннях розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Проведена діагностика сімейного дозвілля засвідчила суттєву варіативність у частоті, змісті та якості творчої взаємодії дорослих і дітей удома

Лише незначна частина батьків організовує спільне дозвілля систематично: 28% (7 осіб) зазначили, що проводять творчі активності з дітьми щодня, ще 32% (8 осіб) – 2–3 рази на тиждень. У той же час 28% (7 осіб) взаємодіють із дитиною раз на тиждень, а 12% (3 особи) – рідше ніж раз на тиждень, що свідчить про недостатню регулярність творчих форм діяльності в частини сімей.

Щодо змісту спільних занять: найбільш поширеними виявилися малювання, ліплення та аплікація – 72% батьків (18 осіб). Конструювання обирає 48% (12 осіб), творчі хендмейд-активності – 36% (9 осіб), а музичні й театралізовані форми істотно менш популярні – відповідно 20% (5 осіб) і 16% (4 особи). Водночас 12% (3 особи) вказали, що не здійснюють жодних творчих занять удома, що корелює з низьким рівнем організованості дозвілля.

Спільне читання залишається традиційною, але не завжди регулярною практикою: 24% батьків (6 осіб) читають із дитиною щодня, 36% (9 осіб) – 3–4 рази на тиждень, 28% (7 осіб) – 1–2 рази, а 12% (3 особи) практично не читають разом. Обговорення прочитаного чи переглянутого також не є постійним: завжди це роблять лише 32% (8 осіб), часто – 28% (7 осіб), час від часу – 28% (7 осіб), а 12% (3 особи) майже ніколи не обговорюють зміст разом із дитиною.

Створення спільних творчих продуктів більш характерне для активних сімей: 28% (7 осіб) зазначили, що роблять це регулярно, ще 40% (10 осіб) – час від часу. 24% (6 осіб) роблять це дуже рідко, а 8% (2 особи) не створюють жодних спільних творчих проєктів. Творчі сімейні традиції мають лише 36% родин (9 осіб), у той час як 64% (16 осіб) таких традицій не формують. Це свідчить про недостатню сталість і системність творчого дозвілля в більшості сімей.

Щодо стимулювання творчої активності, то 48% батьків (12 осіб) постійно заохочують дитину до власних творчих ідей, 32% (8 осіб) роблять це часто, 16% (4 особи) – іноді, а 4% (1 особа) майже не підтримують творчі ініціативи. Матеріально-предметне середовище для творчості є у 44% сімей (11 осіб), ще 36% (9 осіб) мають потрібні матеріали, але без спеціального місця. У 20% сімей (5 осіб) творчі заняття проводяться епізодично або в умовах нестачі матеріалів.

Серед факторів, що стимулюють творчість, батьки найчастіше називали підтримку та схвалення (68%), спільні заняття (52%), наявність якісних матеріалів (36%), а також позитивний приклад дорослого (32%). Натомість перешкодами є брак часу дорослих (56%), домінування гаджетів (40%), відсутність творчих матеріалів (28%), надмірна зайнятість дитини гуртками (20%).

Бажання залучатися до родинних творчих майстерень у школі виявили 40% батьків (10 осіб), ще 44% (11 осіб) відповіли «можливо», що свідчить про значний потенціал для розвитку партнерства «школа – сім'я» в напрямі творчої освіти.

У цілому отримані результати демонструють, що хоча в багатьох родинах присутні елементи творчого дозвілля, вони, як правило, не є системними. Лише третина батьків забезпечує регулярність спільних творчих форм активності, тоді як решта обмежується епізодичними чи несистемними формами взаємодії. Відсутність стабільних творчих традицій, нерегулярність читання й обговорення, недостатня організація предметно-творчого середовища, а також обмеженість часу значно знижують потенціал сім'ї у формуванні творчих здібностей молодших школярів. Це підтверджує актуальність пошуку педагогічних умов, які б сприяли підвищенню ролі сімейного виховання у творчому розвитку дітей.

Наступним блоком було з'ясування ставлення батьків до творчої ініціативи дітей, нестандартних ідей, помилок у процесі творчої діяльності та інших проявів, які безпосередньо впливають на розвиток творчих здібностей дитини. Отримані результати демонструють неоднорідність батьківських підходів, що дозволяє зробити низку важливих висновків про реальний стан сімейного впливу на творче становлення молодших школярів.

Узагальнений аналіз відповідей показує наявність достатньо широкої групи батьків, які позитивно ставляться до творчої ініціативи дітей. Зокрема, понад половина респондентів (56%) готові підтримувати нестандартні ідеї своїх дітей – як ті, що мають практичний сенс, так і просто незвичні, імпульсивні, такі, що виникають у процесі гри чи фантазування. Цей показник відображає тенденцію до поступового прийняття різних способів мислення та своєрідних дитячих

інтерпретацій, що є сприятливою умовою для розвитку креативності. Разом з тим помітно, що майже чверть батьків (24%) схильні стримувати або відхиляти нестандартні рішення, особливо ті, що здаються їм нелогічними чи «дивними». Це вказує на певну установку на шаблонність, яка може впливати на дитину, формуючи у неї страх помилитися чи висловити незвичну думку.

Особливо важливим для розвитку творчих здібностей є ставлення до помилок. Дослідження показало, що більшість батьків (64%) розглядають помилки як природну частину процесу діяльності й навчання, намагаються допомогти дитині виправити їх без зайвої критики, зберігаючи підтримувальний тон. Такий підхід відповідає сучасним педагогічним уявленням про толерантність до невизначеності – однієї з ключових характеристик творчої особистості. Проте 12% респондентів продемонстрували схильність до критичного або різко негативного реагування на помилки дитини, що може закладати у молодшого школяра установки на уникнення складних завдань, страх перед оцінкою, сумніви у власних можливостях.

Ще один важливий аспект – можливість для дитини самостійно вибрати спосіб виконання творчих завдань. Половина батьків (52%) дозволяють дітям обирати шлях вирішення, експериментувати з ідеями та матеріалами. Це створює простір для самостійності, формує навички творчого вибору та планування. Водночас п'ята частина батьків (20%) схильна жорстко регламентувати процес, вимагаючи виконання завдань «у правильний спосіб», що суттєво обмежує можливості для прояву індивідуальності й ініціативи.

Ставлення до ідей, які не збігаються з поглядами дорослих, виявилось середньо толерантним: 56% батьків готові бодай вислухати дитину й розглянути її альтернативні варіанти. Водночас 24% схильні відхиляти такі ідеї або наполягати на єдиному «правильному» способі мислення, що може формувати у дитини залежність від зовнішньої оцінки та страх перед самостійністю.

Позитивною тенденцією можна вважати й те, що значна частина батьків (64%) завжди або майже завжди надає дитині «другий шанс» після невдалих спроб, тобто погоджується з тим, що результат приходить через багаторазові

повтори, пошук, спроби й помилки. Жорсткі установки щодо досягнення успіху з першої спроби притаманні лише 16% респондентів, і саме вони можуть створювати психологічні бар'єри для творчої активності.

Одним із найбільш проблемних показників виявилося ставлення до «творчого безладу». Лише 16% батьків сприймають його як природний супутник творчої діяльності, тоді як 28% демонструють низьку толерантність і часто обмежують або забороняють творчі активності через загрозу безладу. Такий контроль різко звужує свободу дитини експериментувати, комбінувати, будувати, конструювати – тобто виконувати ті дії, які безпосередньо формують творче мислення.

Заохочення до експериментування також перебуває на середньому рівні. Підтримують експериментальні дії 56% батьків, тоді як 20% фактично не сприяють ініціативі дітей, обмежуючи їхню діяльність рамками «зручності» або «безпечності». Це знову вказує на певний консерватизм і прагнення мінімізувати ризики, що є типовим бар'єром для розвитку творчої поведінки.

Цікавою є реакція на фантастичні й нелогічні ідеї – один із найчутливіших показників креативної підтримки. Хоча 56% батьків проявляють зацікавленість або толерантність до таких ідей, майже чверть (24%) ставляться до фантазій скептично або негативно. Для молодшого шкільного віку це є суттєвим обмеженням, оскільки саме фантазування, уява, вигадані світи та образи лежать в основі творчого потенціалу дитини.

Найвищі показники підтримки зафіксовано у сфері оцінювання творчих робіт: 68% батьків схильні підкреслювати сильні сторони дитячих робіт або поєднувати похвалу з м'якими рекомендаціями. Однак 16% демонструють порівняння з іншими або акцент на недоліках, що може негативно впливати на самооцінку й мотивацію до творчості.

Загальну установку щодо помилок як природної умови творчого розвитку поділяють 68% респондентів, проте 20% залишаються орієнтованими на «безпомилковість» і стандартизований результат, що свідчить про певні

суперечності у батьківських очікуваннях та реальному ставленні до творчої діяльності.

Узагальнюючи отримані результати, можна відзначити, що сімейне середовище загалом характеризується помірною підтримкою творчих проявів дитини. У більшості батьків присутня установка на позитивне ставлення до ініціативності, фантазування, пошуку нових рішень. Однак водночас помітні й стримувальні фактори: страх безладу, орієнтація на «правильний» спосіб дії, критика помилок, нетолерантність до нелінійного мислення. Наявність таких бар'єрів означає, що значна частина потенційно творчих проявів дітей може блокуватися в умовах сімейної взаємодії.

Отже, констатувальний етап підтвердив необхідність подальшої корекційної роботи з батьками на формувальному етапі, спрямованої на розвиток педагогічної культури підтримки творчості, формування розуміння психологічної природи креативності та усвідомлення власної ролі в її становленні. Така робота дозволить значно підвищити ефективність педагогічного впливу й сприятиме гармонійному розвитку творчих здібностей молодших школярів.

2.2. Аналіз результатів дослідження впливу сімейного виховання на розвиток творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку

На формувальному етапі в роботі з експериментальними групами була реалізована програма педагогічного впливу, що передбачала:

- проведення серії педагогічних консультацій та тренінгових занять для батьків, спрямованих на осмислення значення творчих здібностей у розвитку дитини, ознайомлення з психологічними особливостями творчого процесу в молодшому шкільному віці, аналіз власних виховних позицій;
- розробку й упровадження домашніх творчих завдань, виконання яких передбачало обов'язкову співпрацю «дитина – батьки» (спільне вигадкування

історій, сімейні проєкти, творчі майстерні, створення спільних колекцій, мінідосліджень тощо);

- організацію в класі творчих заходів за участю батьків (відкриті заняття, родинні свята творчості, виставки сімейних творчих робіт, конкурси спільних проєктів), у межах яких батьки виступали партнерами дитині, а не лише «спостерігачами»;
- систематичне консультування батьків учителем щодо підтримки ініціативи дитини, конструктивного ставлення до її помилок, формування в сім'ї атмосфери емоційної безпеки та довіри.

Паралельно з цим у навчальному процесі початкових класів упроваджувались методи та форми роботи, спрямовані на розвиток творчих здібностей: проблемні запитання, творчі задачі, варіативні завдання, інтегровані уроки з елементами дослідження, групові форми роботи, міні-проєкти, ігрові ситуації, що потребували від дітей нестандартних рішень. При цьому особлива увага приділялася погодженню впливів школи та сім'ї: тематика й форми творчих завдань, запропонованих учителем, узгоджувалися з батьками, отримували продовження в домашніх умовах.

У контрольних групах навчально-виховний процес здійснювався за традиційною схемою: родинна взаємодія не підсилювалася спеціальною програмою, робота з батьками обмежувалася загальноприйнятими формами (батьківські збори, індивідуальні бесіди переважно з питань успішності та поведінки).

На завершальному етапі експерименту було проведено повторну діагностику творчих здібностей учнів експериментальних і контрольних груп з використанням того самого діагностичного інструментарію, що й на констатувальному етапі. Це забезпечило можливість зіставлення результатів у динаміці.

Далі здійснювалася кількісна й якісна обробка даних:

- порівнювалися середні показники рівнів творчих здібностей у кожній групі до й після впровадження програми;

- аналізувалася динаміка частки учнів із низьким, середнім, достатнім і високим рівнем творчих проявів;
- вивчався характер змін у різних компонентах творчих здібностей (мислення, уява, емоційно-вольова сфера, самостійність, комунікативна активність у творчій співпраці);
- виявлялися відмінності між експериментальними й контрольними групами, перевірялася їх статистична значущість.

Отримані результати стали підґрунтям для узагальнення практичних аспектів впливу сімейного виховання на розвиток творчих здібностей молодших школярів, формулювання висновків щодо ефективності запропонованої системи педагогічних умов і вироблення рекомендацій для педагогів та батьків.

На формувальному етапі дослідження програма педагогічного впливу включала такий важливий напрям роботи як проведення низки педагогічних консультацій та тренінгових занять, спрямованих на підвищення рівня обізнаності батьків щодо природи творчих здібностей, чинників їх розвитку, а також ролі сімейного виховання в становленні креативної особистості дитини молодшого шкільного віку. Необхідність такої роботи була зумовлена результатами констатувального етапу, які виявили наявність суперечностей між декларованим бажанням батьків розвивати у дітей творче мислення та фактичними виховними практиками, що нерідко обмежували їхню ініціативність, фантазію та свободу самовираження.

Педагогічні консультації були спрямовані на забезпечення батьків науково обґрунтованою інформацією щодо значення творчих здібностей у гармонійному розвитку дитини. У процесі бесід акцент робився на тому, що творчі здібності не є вродженою незмінною якістю, а характеризуються динамічністю, залежать від умов виховання, доступу до різноманітного досвіду, психологічної безпеки та підтримки з боку близьких дорослих. Особлива увага зосереджувалася на висвітленні вікових психологічних особливостей молодших школярів: високої чутливості до оцінки, потреби в самостійності, схильності до фантазування, природної відкритості до нового. Ці положення дозволили батькам глибше

усвідомити поведінкові реакції дітей і зрозуміти необхідність коригування власних виховних підходів.

Тренінгові заняття були спрямовані не лише на інформування, а й на зміну ставлення батьків до дитячої творчості, розвиток уміння створювати психологічно безпечне середовище та сприяння формуванню толерантного ставлення до помилок і нестандартних рішень дітей. Під час тренінгів використовувалися інтерактивні методи: аналіз виховних ситуацій, моделювання поведінки дорослого в проблемних ситуаціях, рольові ігри, вправи на формування емпатії та рефлексії. Батьки мали можливість зіставляти свої очікування щодо дітей із реальними потребами молодшого школяра, усвідомлювати вплив надмірного контролю, порівнянь з іншими дітьми чи критики помилок на розвиток креативної ініціативності.

Особливо корисними виявилися практичні заняття, де батьки виконували творче завдання разом із власними дітьми або в групах дорослих. Це давало змогу відчувати, як саме підтримка, відсутність оцінювання, можливість експериментувати або свобода вибору способу діяльності впливають на емоційний стан і продуктивність роботи. Через власний досвід батьки краще усвідомлювали, наскільки важливо створювати умови, у яких творча активність сприймається як природна, бажана та безпечна.

У межах консультацій окремо розглядалися такі питання, як:

- значення емоційної безпеки для розвитку творчих здібностей;
- роль сімейних традицій у формуванні позитивного ставлення до творчої діяльності;
- підтримка інтересів дитини, навіть якщо вони не збігаються з інтересами дорослих;
- конструктивні способи реагування на дитячі помилки;
- особливості спільного дозвілля, що сприяє творчому розвитку;
- важливість дозованої свободи у виборі діяльності;
- моделювання комунікативних ситуацій, у яких дитина може вільно висловлюватися (Шардрук, 2016).

Окремим блоком була робота над усвідомленням батьками власних виховних позицій. У цьому контексті проводилися вправи, що дозволяли виявити автоматизовані реакції у взаємодії з дитиною, які, на думку батьків, є «правильними», але фактично можуть блокувати дитячу ініціативність. Запропоновані завдання сприяли розвитку рефлексії та здатності аналізувати власну поведінку: схильність до надмірного контролю, страх безладу, прагнення до ідеального результату, нетерпимість до фантазування або імпровізації, порівняння дитини з іншими дітьми.

Загалом систематичне проведення консультацій і тренінгових занять забезпечило формування у батьків цілісного уявлення про психологічну природу творчих здібностей, значення сімейного середовища у творчому розвитку дитини та власну роль у цьому процесі. У батьків з'явилася готовність змінювати звичайні підходи до виховання, вони почали усвідомлювати важливість емоційної підтримки, довіри, можливості самостійного вибору й толерантності до помилок. Це суттєво розширило виховний потенціал родини як провідного середовища формування творчих здібностей молодших школярів і створило основу для підвищення ефективності формувального етапу педагогічного експерименту.

Важливим напрямом стала цілеспрямована організація домашніх творчих завдань, виконання яких передбачало обов'язкову взаємодію «дитина – батьки». Залучення дорослих членів сім'ї до спільної творчої діяльності було спрямоване на формування в молодших школярів стійкої навчально-пізнавальної мотивації, підвищення їхньої ініціативності, розвиток дивергентного мислення, креативної уяви, мовленнєвих і емоційно-вольових компонентів творчості. Водночас така співпраця давала можливість батькам усвідомити власний вплив на розвиток творчих здібностей дитини, переглянути певні виховні позиції та перейти від переважно репродуктивних моделей взаємодії до підтримувальних, відкритих і стимулювальних (Павленко, 2020).

Домашні творчі завдання були розроблені з урахуванням вікових особливостей молодших школярів, закономірностей розвитку їхніх пізнавальних

процесів, а також результатів діагностики, проведеної на констатувальному етапі експерименту. Завдання мали відкритий, варіативний і евристичний характер, не передбачали «єдино правильного» способу виконання, орієнтувалися на свободу вибору, самостійність рішень та надання дитині можливості виявляти власну ініціативу. Кожне завдання супроводжувалося короткою інструкцією для батьків, у якій окреслювалися основні принципи взаємодії з дитиною: уникати оцінних суджень на ранніх етапах, не критикувати фантазії, заохочувати нестандартні пропозиції, підтримувати самостійність у прийнятті рішень і створювати атмосферу емоційної безпеки.

Домашні творчі завдання охоплювали кілька змістових напрямів. Один із найефективніших блоків був пов'язаний зі спільним вигадуванням історій, що сприяло розвитку мовленнєвої креативності. Батькам і дітям пропонувалося разом складати казки на основі випадкових слів, малюнків або предметів, продовжувати розпочатий сюжет, вигадувати альтернативні фінали до відомих творів. Такі завдання активізували уяву, розвивали асоціативне мислення, сприяли подоланню мовленнєвої скутості та формували навички творчого самовираження.

Другий напрям включав сімейні творчі проєкти, які вимагали тривалої співпраці та планування. До них належали створення родинних фотокниг, мініатюрних макетів, тематичних колекцій (листя, камінців, марок, цікавих предметів), ведення домашніх міні-досліджень («Як росте рослина», «Звідки береться тінь», «Які форми мають хмари?»). Родинні проєкти стимулювали розвиток пізнавальної ініціативи, вміння аналізувати, узагальнювати, висувати припущення та робити прості висновки. Такі завдання сприяли формуванню дослідницької поведінки й толерантності до невизначеності, оскільки процес творчості розглядався як відкритий, не жорстко регламентований результатом (Павленко, 2020).

Окрему групу становили домашні творчі майстерні, що орієнтувалися на розвиток технічної, художньої та конструктивної креативності. До них входили завдання зі створення спільних виробів із різних матеріалів (паперу, картону,

природних матеріалів, текстилю), виготовлення авторських іграшок, спроби самостійного конструювання простих механізмів, створення нетипових інтерпретацій знайомих предметів. Творчі майстерні сприяли розвитку дрібної моторики, образного мислення, практичного компонента творчих здібностей, вмінню доводити задум до завершення та емоційній стійкості під час зіткнення з труднощами.

Ще одним важливим напрямом були завдання зі створення сімейних колекцій та тематичних портфоліо, які дозволяли дитині виявляти інтереси, упорядковувати матеріали, обґрунтовувати свої вибори, вести прості спостереження. Ведення таких колекцій вимагало від батьків не нав'язувати «правильний» спосіб організації, а спрямовувати дитину до самостійних рішень, розширювати потенціал її пошукової активності.

Зміст усіх домашніх творчих завдань був спрямований на реалізацію ключових умов розвитку творчих здібностей: свободи вибору, позитивного емоційного фону, можливості самовираження, безоцінності на початкових етапах діяльності, підтримки ініціативи дитини. У цьому контексті участь батьків розглядалася не лише як механічне «допомагання», а як співтворчість, у якій дорослий стає партнером, фасилітатором, а не контролером. Такий формат взаємодії сприяв налагодженню емоційно теплих контактів у сім'ї, зниженню напруження, зростанню довіри та формуванню більш конструктивного стилю взаємодії, що позитивно впливало на розвиток творчих здібностей молодших школярів (Павленко, 2020).

Важливою складовою формувального етапу дослідження стала цілеспрямована організація системи творчих заходів у класі за безпосередньої участі батьків. Їхня роль трансформувалася від традиційної позиції стороннього «спостерігача» до активного партнера, співтворця та співучасника освітнього процесу. Такий підхід відповідає сучасним концепціям педагогіки партнерства, в межах яких сім'я розглядається як ключовий соціальний інститут, здатний істотно посилювати творчий потенціал дитини через атмосферу підтримки, довіри й емоційного залучення.

У межах роботи було впроваджено кілька форматів творчої взаємодії, кожний із яких забезпечував формування у дітей досвіду творчої співпраці, підвищував їхню мотивацію до креативної діяльності та сприяв розширенню соціального простору творчості. До таких форматів належали:

1. Відкриті творчі заняття за участю батьків. Педагог проводив інтегровані уроки, під час яких батьки разом з дітьми виконували творчі завдання: вигадували образи, створювали спільні історії, конструювали моделі, брали участь у творчих дискусіях. Спільне виконання завдань дозволяло дітям виявляти ширший діапазон творчої активності, оскільки присутність батьків знімала емоційне напруження, підвищувала впевненість у власних можливостях.

2. Родинні свята творчості. Було організовано тематичні заходи формату «сімейного творчого фестивалю», де родини презентували міні-проекти: казки, ліплені вироби, театральні етюди, плакати, колективні колажі, вигадані персонажі. Цей формат сприяв не лише розвитку творчих здібностей дітей, а й зміцненню родинних зв'язків, оскільки вимагає попереднього обговорення, планування, розподілу ролей між членами сім'ї.

3. Виставки сімейних творчих робіт. Створювався «творчий простір класу», у якому систематично експонувалися результати творчої взаємодії дітей та батьків: малюнки, лего-моделі, проєктні макети, фотоісторії, об'ємні конструкції, вироби з природних матеріалів, авторські книжечки, сімейні хроніки. Публічна презентація робіт активізувала у школярів відповідальність, уміння доводити творчі задуми до завершення та розвивала емоційно-вольові якості, зокрема наполегливість та ініціативність.

4. Конкурси спільних творчих проєктів. У межах формувального етапу було проведено кілька конкурсів: «Книга моєї сім'ї», «Фантастичний герой нашого роду», «Найцікавіший винахід», «Сімейна міні-енциклопедія». Батьки виступали партнерами, які не просто допомагають технічно, а співпрацюють із дитиною на рівних, беручи на себе окремі творчі ролі. Центральним завданням таких конкурсів було не виявлення «переможців», а створення ситуації успіху, що

стимулює внутрішню мотивацію та підсилює креативну сміливість дітей (Сисоєва, 20060).

Завдяки організації зазначених заходів у класі сформувалося сприятливе соціально-психологічне середовище, у якому визнається цінність оригінальних ідей, наполегливості, фантазії та творчого пошуку. Батьки отримали можливість глибше усвідомити потенціал власної дитини, побачити її успіхи й труднощі в реальних ситуаціях творчої діяльності. Створення атмосфери співтворчості підвищувало самооцінку учнів, розширювало їхнє уявлення про можливості творчого самовираження, сприяло формуванню впевненості в тому, що творчість є природною частиною життя, а не лише вимогою навчального процесу.

Саме такий формат педагогічної взаємодії забезпечив більш інтенсивне зростання показників творчих здібностей молодших школярів, що підтверджується результатами формувального експерименту.

Для прикладу наведемо програму педагогічного впливу:

1) ТРЕНІНГОВЕ ЗАНЯТТЯ ДЛЯ БАТЬКІВ «СІМЕЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА»

Тривалість: 60–75 хв

Форма роботи: інтерактивний тренінг

Кількість учасників: 10–25 осіб

1. МЕТА ЗАНЯТТЯ

- сприяти усвідомленню батьками психологічних особливостей творчого розвитку дитини;
- показати роль сімейного мікроклімату у становленні творчих здібностей;
- допомогти батькам усвідомити власні виховні установки та їх вплив на дитячу креативність;
- формувати навички підтримувальної взаємодії без надмірної критики, контролю та оцінювання.

2. СТРУКТУРА ЗАНЯТТЯ 1. Вступне

коло «Асоціативна карта творчості» (10 хв) Учасникам пропонується відповісти на запитання:

«Що таке творчість у моїй дитині?»

Батьки по черзі називають перше слово-образ. Ведучий записує їх на дошці (наприклад: фантазія, безлад, малювання, питання, ідеї, сміливість).

Мета: зібрати первинні уявлення, виявити установки.

2. Міні-лекція «Психологічні передумови творчості молодших школярів» (10 хв) Короткі тези:

- молодший шкільний вік – сенситивний період для творчих здібностей;
- помилка – природна частина творчого пошуку;
- потреба в автономії, експериментуванні, фантазуванні;
- важливість емоційної безпеки у сім'ї;
- зв'язок стилю виховання і рівня креативності.

Мета блоку – надати наукові орієнтири без перевантаження складною термінологією.

3. ДІАГНОСТИЧНА ВПРАВА «ДЗЕРКАЛО ВИХОВНИХ РЕАКЦІЙ»

(10 ХВ)

Батькам пропонуються 6 міні-ситуацій. Потрібно обрати реакцію, яку вони найчастіше проявили б у реальному житті.

Приклад ситуації:

Дитина вигадує спосіб виконати домашнє завдання «не за інструкцією», але ідея виглядає дивною.

Варіанти реагування:

А – підтримую і даю спробувати;

Б – дозволяю, але з пересторогою;

В – пояснюю, що потрібно робити «правильно»; Г – забороняю, бо вважаю ідею неприйнятною.

Після вибору – коротке обговорення:

«Які мої реакції сприяють творчості, а які – пригнічують?»

4. ТРЕНІНГОВА ВПРАВА «ЦІННІСТЬ ПОМИЛКИ» (10 ХВ) Батькам пропонується проста творча задача:

Скласти за 3 хвилини якомога більше незвичних способів використання звичайної пластикової ложки.

Після виконання ведучий аналізує:

- що заважало вигадувати?
- чи виникав страх «сказати дурницю»?
- як реагують батьки на свої власні помилки?
- як ця реакція переноситься на дітей?

Завдання показує, що критика, поспіх, страх оцінки блокують творчість навіть у дорослих.

5. РОЛЬОВА ГРА «ВАЖКІ ПИТАННЯ ДИТИНИ» (10 ХВ)

Учасники отримують картки з дитячими типовими креативними запитаннями:

- «А що буде, якщо у Сонця вимкнути світло?»
- «Чому я не можу зробити собаку з тарілки?»
- «А якщо ми побудуємо школу на хмарах?»

Потрібно показати реакцію «як зазвичай» та реакцію «яка стимулює творчість».

Потім група порівнює два варіанти.

Висновок: дитяча фантазія – це не «дурниці», а норма розвитку мислення.

6. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК «ТВОРЧА ВЗАЄМОДІЯ БАТЬКО – ДИТИНА» (10 ХВ) Батькам

пропонується завдання:

Створити спільний образ із набору елементарних геометричних фігур (круг, лінія, трикутник, хвиля).

Після виконання обговорюється:

– хто частіше пропонував ідеї – батько чи «дитина» (партнер по грі)? – чи був простір для ініціативи?

– як реагували на пропозиції партнера?

Вправа допомагає побачити приховану домінантність та схильність «керувати» творчістю.

7. РЕФЛЕКСІЯ «ТРИ КРОКИ ДО КРЕАТИВНОЇ СІМ'Ї» (5 ХВ) Батьки формулюють 3 дії, які вони готові впровадити у своїй родині:

– «не критикувати перші спроби»;

– «давати можливість дитині обирати спосіб виконання завдання»; – «один раз на тиждень виконувати творче завдання разом».

8. ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ ДЛЯ БАТЬКІВ

«Творча пауза»

Обрати один день тижня, у який дитині дозволено все, що сприяє творчості: малювання, будівництво, вирізання, драматизація, експерименти.

Завдання батьків – не оцінювати, а спостерігати і підтримувати.

9. ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ ТРЕНІНГУ

– зниження рівня критичності до дитячих помилок;

– підвищення терпимості до «творчого безладу»;

– усвідомлення ролі емоційної безпеки у креативному розвитку;

– поява навичок підтримувального коментування;

– формування установки на створення креативного сімейного середовища.

2. ДОМАШНІ ТВОРЧІ ЗАВДАНЬ ДЛЯ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ

«ДИТИНА – БАТЬКИ»

1. «Казка з трьох слів»

Батьки обирають три випадкові слова (наприклад: зірка, ключ, хмара). Дитина складає казку, а батьки допомагають придумати варіанти розвитку сюжету.

Розвиває: мовленнєву креативність, асоціативне мислення.

2. «Зміни фінал»

Разом оберіть відому казку й вигадуйте 2–3 альтернативні закінчення.

Розвиває: уяву, гнучкість мислення.

3. «Сімейний комікс»

Батьки й дитина разом малюють простий комікс про будь-яку подію дня.

Розвиває: образну уяву, невербальну креативність.

4. «Колекція настроїв»

Протягом тижня збирайте «емоційні символи»: кольорові стікери, малюнки, предмети. Наприкінці – створіть плакат «Наші настрої тижня».

Розвиває: емоційну креативність.

5. «Предмет із новою функцією»

Обрати будь-який предмет у домі (ложку, гумку, коробку) й придумати 10 незвичайних способів його використання.

Розвиває: дивергентне мислення.

6. «Намалюй те, чого не буває»

Дитина малює «неможливий» предмет, а батьки підказують варіанти.

Розвиває: уяву, фантазування.

7. «Сімейне міні-дослідження»

Обрати тему (тінь, рослина, сніг, лід, звук) і протягом дня проводити спостереження або маленькі експерименти.

Розвиває: дослідницьку поведінку.

8. «Музей речей родини»

Створити домашню виставку з 5 предметів, які щось означають для кожного члена сім'ї.

Розвиває: комунікативність, символічне мислення.

9. «Історія одного предмета»

Обрати будь-яку річ і скласти фантастичну біографію: де народився предмет, кого зустрічав, що бачив.

Розвиває: мовленнєву творчість, фантазію.

10. «Сімейний фото-проект»

За тиждень зробити серію тематичних фото (кольори, форми, тіні, візерунки).

Розвиває: візуальну креативність.

11. «Хмари-герої»

На прогулянці роздивлятися хмари, вигадуючи образи та історії.

Розвиває: образне мислення.

12. «Сімейна майстерня вигадників»

Створити разом виріб із підручних матеріалів (ролики, коробки, гудзики, нитки).

Розвиває: технічну креативність, моторні навички.

13. «Карта нашого будинку»

Намалювати «фантастичну» версію вашого дому – з таємними кімнатами, тунелями, ліфтами в космос.

Розвиває: просторову уяву, творче проектування.

14. «Щоденник маленького вченого»

Записувати (або малювати) цікаві явища, які дитина помітила протягом дня.

Розвиває: спостережливість, інтелектуальну ініціативу.

15. «Звучання предметів»

Дослідити, як звучать різні речі (банка, ложка, коробка, кришка). Скласти ритм або пісню.

Розвиває: музичну креативність.

16. «Сімейний театр тіней»

Створити міні-виставу з тіней на стіні (руками або фігурками).

Розвиває: художньо-образну творчість.

17. «Вигадана країна»

Створити разом карту уявної країни: символи, правителів, традиції, героїв.

Розвиває: моделювання, творче мислення, уяву.

18. «Сімейні рецепти фантазій»

Приготувати вигадану страву з доступних інгредієнтів: «Салат веселки», «Атлантичний чай».

Розвиває: креативність у побутовій діяльності.

19. «Скринька незвичайних запитань»

Щодня кожен член родини кладе в коробку цікаве запитання. У вихідні – разом обговорюють.

Розвиває: допитливість, нестандартність мислення.

20. «Моє відкриття тижня»

Наприкінці тижня дитина презентує батькам щось нове, що вона придумала, помітила або створила (малюнок, речення, об'єкт).

Розвиває: рефлексію, вміння презентувати творчий продукт.

3. ПРИКЛАДИ ТВОРЧИХ ЗАХОДІВ «ДИТИНА – БАТЬКИ – КЛАС»

1. Родинний проєкт «Книга нашої сім'ї»

Діти з батьками створюють міні-книжку про сім'ю: історії, фото, малюнки, факти, родинні традиції. Презентують її у класі.

Розвиває: мовленнєву творчість, вміння структурувати інформацію, емоційну виразність.

2. Відкрите заняття «Фабрика казок»

Під час уроку батьки та діти працюють у змішаних групах, придумуючи спільні казки за картками-підказками.

Розвиває: фантазію, вміння співпрацювати, асоціативне мислення.

3. Сімейна виставка «Світ моєї родини»

Сім'ї представляють творчі роботи: вироби, макети, картини, фотоісторії.

Розвиває: образне мислення, почуття стилю, самооцінку.

4. Конкурс «Фантастичний винахід нашої родини»

Батьки та діти створюють модель або опис нового приладу: машину для настрою, годинник часу, інтелектуальну парасолу, тощо.

Розвиває: технічну креативність, логіку, уяву.

5. Майстер-клас «Малюємо разом»

Батьки проводять дитині «художній виклик» – намалювати один малюнок у тандемі, по черзі домальовуючи елементи.

Розвиває: образну уяву, гнучкість мислення.

6. «Сімейний театр тіней»

Кожна родина готує міні-виставу з тіньовими фігурами. Після показу діти розповідають, як вигадували сюжети.

Розвиває: фантазію, виразність, комунікативні навички.

7. Родинний STEM-проект «Міст, який витримає все»

Сім'ї будують конструкції з паперу, шпажок, коробок. Тестування – на міцність та оригінальність.

Розвиває: конструктивну творчість, просторове мислення.

8. Заходи «Класний сімейний ярмарок творчості»

Презентація спільних робіт: поробок, смаколиків, картин, книжок, музичних номерів.

Розвиває: емоційно-вольову сферу, ініціативність.

9. Проект «Вигаданий герой нашої сім'ї»

Сім'ї створюють фантастичного персонажа, описують його здібності, малюють портрет, вигадують історії.

Розвиває: образне мислення, креативну письменницьку діяльність.

10. Родинна гра «Створи історію із предметів»

Учитель дає набір випадкових предметів (ключ, стрічка, мушля), а дитина з батьками вигадують єдиний сюжет.

Розвиває: дивергентне мислення.

11. Виставка «Чарівні речі нашого дому»

Діти з батьками приносять 1–2 предмети, які мають історію. Пояснюють, чому вони важливі, що символізують.

Розвиває: мовленнєву креативність, емоційну чутливість.

12. День сімейних талантів «Разом ми можемо» Музичні, театральні, художні виступи «родина – клас».

Розвиває: артистичність, самоекспресію, командність.

13. Творча лабораторія «Наукові відкриття нашої родини»

Родини демонструють прості досліди: вулкан із соди, веселка у склянці, силові магніти.

Розвиває: дослідницьку активність, пояснювальні здібності.

14. Квест «Сімейний пошук ідей»

У класі організовується 5–7 станцій із творчими завданнями (намалювати, змодельовати, придумати історію). Дитина і батьки проходять маршрут разом.

Розвиває: швидкість мислення, гнучкість, командну співпрацю.

15. Проєкт «Класна книга ідей»

Батьки та діти разом записують цікаві ідеї, які виникли під час тижня. Учитель формує з цього «скарбничку творчих ідей», доступну всім учням.

Розвиває: генерацію ідей, упорядкування думок, комунікацію.

Упровадження системи творчих заходів за участю батьків у процесі формувального етапу педагогічного експерименту засвідчило істотні позитивні зміни в динаміці розвитку творчих здібностей молодших школярів. Проведення родинних майстерень, відкритих занять, творчих свят, виставок та спільних проєктів створило якісно новий освітній контекст, у якому дитина отримувала можливість не лише виявляти індивідуальну креативність, а й реалізовувати її у взаємодії з найбільш значущими дорослими – батьками. Це забезпечило підсилення мотиваційних, інтелектуальних і емоційно-вольових компонентів творчих здібностей.

Аналіз результатів показав, що участь батьків у творчих заходах сприяла формуванню позитивної емоційної атмосфери, яка значно підвищила впевненість учнів у власних силах та зменшила страх помилитися. Діти, які у констатувальному етапі демонстрували обережність і нерішучість у висловленні власних ідей, на формувальному етапі стали частіше пропонувати оригінальні думки, виявляти ініціативу, сміливіше братися за завдання з невизначеним результатом. Це особливо проявлялося під час заходів, де батьки виконували роль партнерів, а не оцінювачів: у «Фабриці казок», сімейних майстернях, проєктах

«Фантастичний винахід» чи «Вигаданий герой нашої родини». Наявність близького дорослого поруч знижувала тривожність, що позитивно впливало на дивергентне мислення та мовленнєво-творчу активність дітей.

Спостерігалось також істотне зростання продуктивності в тих учнів, які раніше демонстрували низький рівень самостійності. Партнерська взаємодія «дитина – батьки» сприяла тому, що дорослий не стільки контролював процес, скільки допомагав конструювати ідеї, підтримував пошуки, ставив уточнювальні запитання, моделював ситуацію творчого діалогу. У таких умовах діти почали активніше використовувати прийоми комбінування, трансформації та ускладнення образів: кількість ідей збільшилася, а якість їх опрацювання стала значно глибшою. Особливо це було помітно у завданнях на доповнення зображень, створення фантастичних оповідань, розробку сімейних міні-проектів.

Важливою зміною стала поява стабільної емоційно-вольової готовності доводити розпочаті творчі завдання до завершення. Якщо на констатувальному етапі значна частина дітей схильна була швидко втрачати інтерес або звертатися по допомогу при перших труднощах, то під час формувального етапу простежувалося стійке зростання наполегливості, самоконтролю та здатності працювати над складним завданням триваліший час. Це безпосередньо пов'язано з тим, що участь батьків у творчих заходах формувала позитивний досвід подолання труднощів у партнерстві, а створена вчителем атмосфера прийняття знижувала значення помилки як негативного чинника.

Окремої уваги заслуговують зміни у сфері мовленнєвої творчості. Сімейні заходи, які передбачали спільне вигадкування історій, створення сімейних книг, театральні імпровізації, сприяли тому, що учні почали використовувати багатший словниковий запас, активніше описували власні переживання, точніше передавали емоційні стани персонажів. Зросла логічність і послідовність дитячих висловлювань, а також кількість самостійно вигаданих сюжетів.

Проведення виставок сімейних творчих робіт і спільних проєктів позитивно вплинуло на розвиток комунікативної компетентності у творчій взаємодії. Учні вчилися презентувати результати роботи, аргументувати власні

рішення, співпрацювати з іншими сім'ями, ставити запитання та обговорювати представлені ідеї. Спостерігалось зростання навичок конструктивної взаємодії, що є важливою складовою загальної моделі творчих здібностей молодшого школяра (Сакалюк, 2020).

Вагомим результатом формувального етапу є зміна виховних позицій частини батьків. У процесі творчих заходів дорослі поступово переходили від контролювально-оцінювального стилю до партнерського, підтримувального. Це проявлялося у більшій готовності слухати дитину, приймати її ініціативу, відмовлятися від жорстких інструкцій. У ході спостережень фіксувалося, що батьки охочіше стимулювали самостійні дії дітей, заохочували пошук нестандартних розв'язань, відмічали малі успіхи, що створювало значно сприятливіші умови для розвитку творчості.

Загалом реалізація комплексу творчих заходів у формувальному етапі забезпечила якісні зміни за всіма ключовими компонентами творчих здібностей: дивергентним мисленням, уявою, мовленнєво-творчою активністю, емоційновольовою сферою та комунікативною творчістю. Це засвідчує, що залучення батьків до організації творчої діяльності молодших школярів є дієвим механізмом підсилення педагогічного впливу та формування творчих здібностей дітей, а родинно-шкільна співпраця виступає ресурсом, який істотно збагачує освітнє середовище і розширює можливості дитини у творчому самовираженні.

Табл. 2.2.1

Дивергентне мислення (кількість, оригінальність, гнучкість, розробленість

ідей) (розподіл рівнів після формувального етапу (у %)

Рівень	КГ (n = 30)	ЕГ (n = 30)
Високий	13,3	26,7
Достатній	30,0	40,0
Середній	36,7	26,7
Низький	20,0	6,6

Після реалізації формувального етапу спостерігається позитивна динаміка розвитку дивергентного мислення в обох групах, проте якісні зміни значно виразніші в експериментальній. У КГ частка учнів із високим та достатнім рівнем зросла помірно, тоді як показник низького рівня зменшився незначно, що може бути пояснено природним розвитком та впливом традиційного навчального процесу.

В експериментальній групі простежується чіткий перерозподіл від середнього й низького рівнів до достатнього й високого: сумарно понад дві третини учнів ($\approx 66,7\%$) демонструють достатній і високий рівні дивергентного мислення. Значно зменшилася частка учнів із низькими показниками (до 6,6%), що свідчить про результативність цілеспрямованої системи вправ, творчих завдань та активізації сімейного творчого середовища. Учні ЕГ частіше пропонують різноманітні варіанти розв'язання, виявляють більшу гнучкість і здатність деталізувати власні ідеї.

Табл. 2.2.2

Уява (образність, комбінування, трансформація, уявна варіативність)
(розподіл рівнів після формувального етапу (у %))

Рівень	КГ (n = 30)	ЕГ (n = 30)
Високий	13,3	30,0
Достатній	33,3	43,3
Середній	40,0	20,0
Низький	13,4	6,7

Розвиток уяви на формувальному етапі також засвідчив кращі результати в ЕГ порівняно з КГ. У контрольній групі зберігається домінування середнього рівня, хоча спостерігається певне збільшення частки достатнього й високого рівнів та незначне зменшення низького. Це вказує радше на поступовий природний розвиток уяви в умовах звичайного навчання.

В експериментальній групі чітко виокремлюється тенденція до зростання образності, здатності до комбінування та трансформації сюжетів, створення варіативних уявних моделей. Частка учнів із високим рівнем уяви зросла до 30%,

а разом із достатнім рівнем становить понад 70% вибірки. Зниження частки середнього й особливо низького рівня свідчить про те, що систематичне залучення дітей до завдань на доповнення незавершених зображень, творче моделювання ситуацій і спільні сімейні творчі проєкти суттєво активізували їхню уяву як ключовий компонент творчих здібностей.

Табл. 2.2.3

Мовленнєво-творча активність (казки, історії, вірші, описи нестандартних ситуацій, гіпотези) (розподіл рівнів після формувального

Рівень	етапу (у %)	
	КГ	ЕГ
Високий	10,0	26,7
Достатній	30,0	43,3
Середній	43,3	23,3
Низький	16,7	6,7

За показниками мовленнєво-творчих завдань (створення казок, віршів, оригінальних історій, формулювання гіпотез) у КГ простежується лише помірне зростання частки учнів із достатнім рівнем, тоді як середній і низький рівні залишаються домінуючими. Багатьом дітям контрольної групи як і раніше бракує цілісності сюжету, оригінальності образів, здатності самостійно розгорнути творчу ситуацію.

В експериментальній групі результати є значно переконливішими: понад дві третини школярів (70%) демонструють достатній або високий рівень мовленнєвої творчості. Учні охочіше створюють власні тексти, пропонують несподівані сюжетні ходи, виражають емоційне ставлення до подій, використовують мовні засоби для посилення образності. Зменшення частки низького рівня до 6,7% свідчить про ефективність поєднання шкільних мовленнєво-творчих завдань із сімейними практиками – спільним вигадкуванням історій, родинними літературними майстернями тощо.

Табл. 2.2.4

Емоційно-вольові компоненти творчої діяльності (доведення роботи до кінця, толерантність до невизначеності, ставлення до труднощів і критики) (розподіл рівнів після формувального етапу (у %))

Рівень	КГ (n = 30)	ЕГ (n = 30)
Високий	13,3	30,0
Достатній	33,3	43,3

Середній	36,7	20,0
Низький	16,7	6,7

Розвиток емоційно-вольової складової творчих здібностей (уміння доводити творче завдання до завершення, ставлення до помилок, реакція на критику, готовність братися за складні завдання) в контрольній групі демонструє певні позитивні зрушення, однак загальний розподіл рівнів залишається наближеним до початкового. Частина учнів і далі швидко відмовляється від виконання складніших творчих завдань, потребує постійного зовнішнього підкріплення й підтримки.

В експериментальній групі спостерігається істотне зростання самостійності, відповідальності й витривалості: учні частіше завершують розпочаті творчі роботи, сприймають помилку як природний етап пошуку, виявляють більшу стійкість до труднощів. Поєднання педагогічних впливів (атмосфера прийняття, акцент на процес, а не лише на результат) із сімейною підтримкою (партнерська позиція батьків, схвалення ініціативи) забезпечило перехід значної частки дітей із середнього та низького рівнів до достатнього й високого.

З урахуванням усіх компонентів (дивергентне мислення, уява, мовленнєвотворча активність, емоційно-вольова сфера) було визначено узагальнений показник сформованості творчих здібностей.

Табл. 2.2.5

Інтегральний рівень розвитку творчих здібностей (розподіл рівнів після формувального етапу (у %))

Рівень	КГ (n = 30)	ЕГ (n = 30)
Високий	13,3	30,0
Достатній	36,7	43,3
Середній	36,7	20,0
Низький	13,3	6,7

Порівняльний аналіз результатів формувального етапу свідчить про те, що в обох групах спостерігається позитивна, але різної інтенсивності динаміка розвитку творчих здібностей. У контрольній групі зрушення можна розглядати як природні, зумовлені віковим розвитком і впливом традиційного навчального процесу: дещо зросла частка достатнього рівня й зменшилась частка низького, однак середній рівень продовжує домінувати.

В експериментальній групі фіксується суттєве якісне перетворення структури рівнів: переважна більшість учнів демонструє достатній та високий інтегральний рівень творчих здібностей; значно скоротилась частка середнього та особливо низького рівнів за всіма компонентами. Найбільш виразними є зміни в показниках дивергентного мислення, уяви й мовленнєвої творчості, що безпосередньо пов'язано з упровадженням спеціально розробленої системи творчих завдань, активізацією сімейного творчого дозвілля та партнерською участю батьків у формувальному експерименті.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що цілеспрямована організація сімейного виховного середовища є ефективним засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Діагностувалися на формувальному етапі і особливості сімейного виховання, зокрема,

Табл. 2.2.6.

Зміни у стилях сімейної взаємодії (Додаток Д1) С стиль				
взаємодії	КГ (конст.)	КГ (форм.)	ЕГ (конст.)	ЕГ (форм.)
Демократичний	28 %	30 %	32 %	52 %
Авторитарний	24 %	22 %	28 %	16 %
Ліберальний	28 %	26 %	24 %	18 %
Гіперопіка	20 %	22 %	16 %	14 %

У контрольній групі суттєвих змін не відбулося: демократичний стиль зріс лише на 2 %, натомість інші стилі залишилися практично незмінними. Це

свідчить про те, що без спеціального впливу стиль взаємодії в сім'ї має тенденцію до стабільності.

В експериментальній групі зафіксовано різко виражену позитивну динаміку. Показник демократичного стилю зріс із 32 % до 52 %, що означає, що понад половина батьків перейшли до більш партнерської моделі взаємодії, яка підтримує творчу активність, автономність і ініціативність дитини. Авторитарний стиль зменшився майже вдвічі (з 28 % до 16 %), а гіперопіка – до 14 %. Це свідчить про те, що тренінги з розуміння вікових особливостей творчості, моделювання ситуацій “помилка як ресурс”, навчання конструктивному зворотному зв’язку суттєво змінили поведінкові стратегії батьків.

Загалом динаміка ЕГ демонструє, що педагогічно організована просвітницька робота з батьками є ефективним чинником трансформації виховних стилів у напрямі, сприятливого для творчого розвитку дітей.

Табл. 2.2.7. Характер творчого сімейного дозвілля традицій

Показник	КГ (конст.)	КГ (форм.)	ЕГ (конст.)	ЕГ (форм.)
Регулярні творчі заняття (щодня/2–3 рази на тиждень)	60	% 62 %	60 %	82 %
Епізодичні творчі заняття	28 %	26 %	28 %	14 %
Відсутність творчих занять	12 %	12 %	12 %	4 %
Спільне читання (3–5 разів / тиждень)	60	% 62 %	60 %	76 %
Створення творчих сімейних продуктів	28	% 30 %	28 %	52 %
Наявність творчих сімейних	36 %	34 %	36 %	58 %

Після формувального етапу у контрольній групі зміни мінімальні: 2–4 % приросту пояснюються звичайними коливаннями сімейних практик. В ЕГ натомість спостерігається різке зростання показників системності та змістовності творчого сімейного дозвілля.

Ключові позитивні зміни в ЕГ:

- регулярність творчих занять зросла з 60 % до 82 %;
- епізодичність скоротилася вдвічі (14 % проти початкових 28 %);
- створення творчих продуктів (“сімейні проєкти”) збільшилося майже вдвічі (52 % проти 28 %);
- творчі сімейні традиції зросли з 36 % до 58 %;
- спільне читання стало стабільнішим (76 % проти 60 %).

Ця динаміка свідчить, що творчі майстерні, родинні свята, виставки проєктів і домашні творчі завдання сприяли формуванню в батьків потреби організовувати змістовне дозвілля. У дітей ЕГ значно розширилася площа творчого досвіду, що позначилося і на їхніх навчальних результатах.

Табл. 2.2.8

Ставлення батьків до творчої ініціативи (результати (у %))				
Показник	КГ (конст.)	КГ (форм.)	ЕГ (конст.)	ЕГ (форм.)
Постійна підтримка творчих ініціатив	48 %	50 %	48 %	78 %
Часте заохочення	32 %	30 %	32 %	16 %
Рідкісне заохочення	16 %	16 %	16 %	4 %
Відсутність підтримки	4 %	4 %	4 %	2 %
Толерантність до “помилки пошуку”	44 %	46 %	44 %	72 %
Схильність до критики / тиску	20 %	20 %	20 %	8 %

У контрольній групі показники залишилися практично незмінними, що підтверджує: ставлення батьків до невизначеності, помилок і творчих проявів є досить стабільним без спеціального педагогічного впливу.

В експериментальній групі зафіксовано суттєвий прогрес:

- частка батьків, які постійно підтримують творчість, зросла з 48 % до 78 %;
- кількість тих, хто допускає критику, тиск, нетерпимість до помилок, зменшилася з 20 % до 8 %;
- толерантність до “помилки у процесі спроби” підвищилася до 72 %;

■ рідкісна підтримка скоротилася до 4 %.

Це означає, що після участі батьків у тренінгах, консультаціях і творчих заходах вони стали значно більше усвідомлювати роль безпечного творчого простору, підтримки ініціатив та прийняття помилки як природної частини експериментування.

Результати формувального експерименту свідчать, що робота з батьками мала виражений позитивний вплив на:

- стиль сімейної взаємодії (зростання демократичності, зменшення авторитарності й гіперопіки);
- структуру й регулярність творчого сімейного дозвілля;
- ставлення до творчої ініціативи дитини і помилок у процесі творчості.

Усі показники ЕГ демонструють статистично значимий прогрес порівняно з КГ, де зміни залишалися мінімальними. Це підтверджує ефективність розробленої системи педагогічної підтримки сімейного виховання та її внесок у підвищення рівня творчих здібностей молодших школярів.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу науково-педагогічної літератури та проведеної діагностики встановлено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом

для розвитку творчих здібностей, проте ефективність цього процесу значною мірою залежить від якості сімейного виховання, стилю взаємодії дорослих із дитиною, характеру спільного дозвілля та рівня емоційної підтримки. Результати констатувального експерименту показали, що в більшості сімей творчі практики мають несистемний характер, відзначається низька регулярність спільних занять, обмежений розвиток сімейних традицій, а ставлення батьків до нестандартних ідей дитини нерідко супроводжується надмірним контролем або критичністю. Водночас майже третина учнів обох груп продемонструвала низький рівень сформованості окремих компонентів творчих здібностей, що підтвердило необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу.

На формувальному етапі було реалізовано комплекс педагогічних умов, що охоплював: систематичну роботу з батьками (педагогічні консультації, практичні тренінги, творчі майстерні), залучення родин до творчих заходів у школі, спільне виконання домашніх творчих завдань, а також створення педагогом спеціального освітнього середовища, спрямованого на розвиток креативності учнів. Застосована система роботи забезпечила позитивну динаміку всіх досліджуваних показників в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Зокрема, після формувального впливу зафіксовано істотне зростання частки сімей із демократичним стилем взаємодії (до 52 %), зменшення частоти авторитарного стилю та гіперопіки, підвищення регулярності творчого сімейного дозвілля, активізацію створення спільних творчих продуктів, поглиблення творчих традицій. Важливим результатом стало значне зростання позитивного ставлення батьків до творчих ініціатив дитини та толерантності до помилок, що формують безпечний емоційний простір для експериментування та генерування нових ідей.

Покращення характеристик сімейного середовища супроводжувалося підвищенням рівня творчих здібностей молодших школярів за всіма критеріями: дивергентного мислення, розвитку уяви, мовленнєво-творчої активності, емоційно-вольової готовності до творчості. У вмінні генерувати оригінальні ідеї та виявляти уявну варіативність учні експериментальної групи

продемонстрували істотно вищі результати порівняно з контрольною. Значно зросли показники творчої наполегливості, доведення завдань до кінця, готовності працювати в умовах невизначеності.

Отримані результати засвідчили, що комплексна взаємодія педагогів і батьків, спеціально організована творча діяльність та підтримувальне емоційне середовище сім'ї є необхідними педагогічними умовами для ефективного розвитку творчих здібностей молодших школярів. Формувальний експеримент довів ефективність запропонованої моделі: зміни, зафіксовані в експериментальній групі, мають системний характер і стосуються як когнітивних, так і емоційно-вольових і соціально-поведінкових компонентів творчості.

ВИСНОВКИ

Проведене теоретичне й експериментальне дослідження дало змогу комплексно осмислити проблему розвитку творчих здібностей молодших школярів у контексті сімейного виховання, визначити психологічні, педагогічні й соціальні чинники, що впливають на креативний розвиток дитини, а також обґрунтувати й апробувати педагогічні умови, спрямовані на активізацію творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку. Узагальнення результатів роботи, дозволило сформулювати цілісні наукові висновки.

1. Уточнено зміст ключових понять дослідження, насамперед – поняття творчих здібностей, яке розглядається як інтегральна характеристика особистості, що охоплює здатність до генерації нових ідей, варіативність мислення, оригінальність уяви, емоційно-вольову готовність до подолання труднощів, а також мотиваційну спрямованість на творчий пошук. Аналіз наукових підходів зарубіжних і вітчизняних учених показав полікомпонентність структури творчих здібностей, до якої включаються когнітивний компонент (дивергентне мислення, інтелектуальна гнучкість, уявна варіативність), емоційно-вольовий (толерантність до невизначеності, готовність до ризику, наполегливість, саморегуляція), мотиваційний (інтерес до нового, внутрішня

мотивація до творчості), а також соціальний (комунікативна відкритість, здатність до кооперації в творчій діяльності). На основі аналізу джерел зроблено висновок, що творчі здібності не є статичною якістю, а формуються, розвиваються та модифікуються під впливом освітнього середовища, сімейного виховання та активної діяльності дитини.

2. Розглянуто вікові особливості молодших школярів, які створюють сприятливі умови для становлення креативності. Показано, що молодший шкільний вік характеризується високою пізнавальною активністю, допитливістю, легкою емоційною збудливістю, гнучкістю уяви, готовністю до творчої гри та експериментування. Саме в цей період активно формується здатність до внутрішнього планування, розвиваються аналітичні навички, відбувається перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення, що є важливими психологічними механізмами творчості. Водночас діти молодшого шкільного віку чутливі до оцінки дорослих, сильно залежать від їх емоційної підтримки, потребують ситуацій успіху та можливостей для самовираження. Усе це підкреслює роль педагогічно доцільного й емоційно підтримувального середовища, зокрема родинного.

3. Узагальнення психолого-педагогічних праць дозволило встановити, що сім'я відіграє ключову роль у формуванні ціннісних орієнтацій, пізнавальних інтересів, емоційної стабільності та соціальної впевненості дитини, які є важливими передумовами розвитку творчих здібностей. Стиль виховання визначає характер взаємодії, ступінь свободи, рівень ініціативності, готовність до експериментування та самостійного пошуку рішень. Демократичний стиль сприяє творчій активності, стимулює ініціативність, забезпечує емоційну безпеку та розвиток автономності. Натомість авторитарний стиль, гіперопіка чи ліберальна байдужість гальмують формування впевненості у власних силах, обмежують свободу мислення, знижують мотивацію до творчої діяльності. Важливим чинником виступає і характер спільного дозвілля: регулярність творчих занять, сімейні традиції, спільні проєкти, читання, обговорення ідей – усе це створює основу творчого досвіду дитини.

4. На констатувальному етапі дослідження застосовано комплекс діагностичних методик, що охоплював опитування батьків щодо стилю виховання, аналіз характеру спільного дозвілля, оцінювання ставлення дорослих до творчих ініціатив дитини, а також психодіагностичні завдання, спрямовані на визначення рівня розвитку дивергентного мислення, уяви, мовленнєвої творчості та емоційно-вольової сфери. Результати цього етапу засвідчили, що в багатьох сім'ях творчі практики мають несистемний, епізодичний характер; недостатньо підтримується ініціативність дитини; у частини батьків спостерігається авторитарна або суперечлива модель взаємодії. Сприятливе середовище для творчого розвитку формується лише в третини опитаних родин.

Порівняння рівнів творчих здібностей у контрольній та експериментальній групах на старті підтвердило їхню статистичну однорідність. В обох групах домінував середній рівень креативності, а частка дітей із високими показниками була незначною. Це засвідчило потребу у формувальному впливі, спрямованому на стимулювання творчого потенціалу.

5. На формувальному етапі було реалізовано систему педагогічних умов, що включала: просвітницько-тренінгову роботу з батьками (консультації, обговорення типових виховних ситуацій, формування навичок підтримувальної взаємодії), спільні творчі завдання «дитина – батьки», організацію в школі родинних заходів творчості, активне створення сімейних традицій та творчого середовища вдома. Застосовані педагогічні умови продемонстрували високу ефективність: у батьків експериментальної групи посилювався демократичний стиль виховання, зростала регулярність творчого дозвілля, підвищилася готовність підтримувати ініціативи дитини, зменшилися прояви авторитарності та гіперопіки.

Покращення умов сімейного виховання позитивно позначилося на розвитку творчих здібностей молодших школярів: в експериментальній групі зафіксовано істотне підвищення рівня дивергентного мислення, уяви, мовленнєвої творчості та емоційно-вольової готовності до творчої діяльності. Діти стали більш гнучкими у пошуку ідей, виявляли більшу самостійність,

наполегливість, толерантність до невдач, активніше проявляли ініціативу та творчу уяву. Натомість у контрольній групі позитивні зміни були мінімальними.

Узагальнюючи результати теоретичного та експериментального етапів, можна стверджувати, що розвиток творчих здібностей молодших школярів є керованим, закономірним і залежним від якості педагогічного та сімейного впливу. Відповідно, системна взаємодія педагогів і батьків, цілеспрямоване створення творчого середовища в сім'ї, активна участь дорослих у творчому житті дитини та надання їй свободи для самостійного пошуку рішень – це ключові умови, які забезпечують зростання креативного потенціалу молодших школярів. Результати формувального експерименту підтвердили ефективність розробленої моделі взаємодії «школа – сім'я» й засвідчили, що впровадження таких педагогічних умов сприяє формуванню творчої, активної, самостійної

100 особистості, здатної до інноваційного мислення та продуктивної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб.
Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2.
Чернівці : Букрек. 2015. 640 с. URL:
<https://nenc.gov.ua/education/wpcontent/uploads/2018/01/Бех-І.Д.-Вибрані-науковіпраці.-Том-2.pdf>
3. Бліхар В. Особливості взаємозв'язків стилів сімейного виховання та батьківського ставлення зі страхами та тривожністю дітей. Психологія і особистість. 2024 № 1 (25). С. 141 – 155.
4. Воробйова Т. В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф., канд. пед. наук:
13.00.09 / Т.В. Воробйова. Тернопіль, 2014. 22 с.
5. Гавриленко Т. В.О.Сухомлинський про формування творчої особистості молодшого школяра.URL: <https://surl.li/xpuibl>
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник І С. Гончаренко. К.
: Либідь, 1997. 376 с.
7. Дімітрова-Бурлаєнко С. Наукові підходи до визначення поняття «креативна компетентність» майбутніх інженерів. URL:
<https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/3aabc5be-c5c4-42b8ab76-5fbaef3129c4/content>
8. Дяченко, М.Д., 2016. Творчість і креативність як педагогічні категорії.

Історичний аспект. Науковий огляд., № 5(26), с. 11.:

URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/859>

9. Замашкіна О. Д. Педагогіка сімейного виховання. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2016. 400 с.
10. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
11. Камуз Ю. Стиль батьківського виховання як чинник формування креативності дітей молодшого шкільного віку. 2022. С. 215–216. URL: <https://archive.liga.science/index.php/conference-proceedings/article/view/117/116>
12. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів. 2016. 156 с.
13. Ковальчук Т.М. Заняття за інтересами: розвиток творчих здібностей учні: практичний посібник для вчителів початкових класів, 2011. 98 с.
14. Личик О.Я., Крук С.Л., Гаврилькевич В.К. Теоретичний огляд проблеми розвитку довготривалої пам'яті у дітей молодшого шкільного віку. Молодий вчений. № 11 (99). 2021. С. 262 – 267.
15. Моляко В. О. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів, 2021. 194 с.
16. Моляко В. Розробка нових психологічних методологічних принципів дослідження діяльності суб'єкта в екстремальних та катастрофічних умовах. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності: матеріали XXIV Всеукраїнської науково-практичної конференції, 23 травня 2024 року / за ред. В. О. Моляко. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2024. С. 6 – 10.
17. Музика О. Співвідношення здібностей і обдарованості в науковій спадщині Г.С. Костюка. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Костюківські читання», присвячена 125-річчю від дня народження Григорія

Силовича Костюка: збірник матеріалів наукових доповідей (м. Київ, 23 квітня 2025 року). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 107 – 114.

18. Павелків Р.В., Цигипало О.П. Дитяча психологія: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ-Рівне, 2006. 525 с.

19. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.

20. Павленко І., Курліщук І. Особливості розвитку творчих здібностей учнів засобами мистецтва в сучасній загальноосвітній школі. 2020. № 70. Т. 3. С. 89–93. URL:

<https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/8233/2020-70.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

21. Павлик О. Б. Типологія стилів виховання. Педагогічний дискурс. 2012. № 12(2). С. 253–257. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_12_59 (дата звернення: 14.03.2025).

22. Павлюк, Р.О. Критеріальна готовність майбутніх вихователів до використання казки при навчанні іноземної мови дошкільників. Наукові здобутки студентів і магістрантів – школі XXI століття: Міжнародна науковопрактична конференція. Полтава, Україна, 14-15 березня 2006. Полтава: ПДПУ

23. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 427 с.

24. Позняк Т., Кузьменко Ю. Розвиток творчих здібностей дитини як передумова успішної соціалізації особистості. Таврійський вісник освіти. 2015. № 1. С. 142-146.

25. Психологічний словник. Авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. За ред. Н. А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 27 с.

26. Психологія розвитку та формування особистості дитини : реком.

бібліогр. покажч. / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, наукова бібліотека ; уклад.: Т. І. Неудачина ; відп. ред. О. Г. Коробкіна. Харків : ХНПУ, 2018. 76 с.

27. Рибалко Л. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія . Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.

28. Розвиток уяви та творчих здібностей. Відновлено з: <https://naurok.com.ua/rozvitokuyavi-ta-tvorchih-zdibnostey-72159.html> (дата звернення: 01.04.2025)

29. Сакалюк О.П., Глушак С.Т. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи за допомогою нетрадиційних технік творчості. Молодий вчений. 2020. № 4(2). С. 613-618. 33.

30. Середа І. Творчі здібності людини: визначення, сутність, структура. URL: <https://sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09siodnf.pdf>

31. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К. : Міленіум, 2015. 346 с.

32. Сіваченко, О.П. Теорія і практика розвитку обдарованості: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2015. 384 с.

33. Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми: колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 320 с.

34. Судима К. Стилі батьківського виховання та їхній вплив на розвиток дитини. Методологія сучасних наукових досліджень : збірник наукових праць учасників XXI Міжнародної науково-практичної конференції 27–28 березня 2025 р., м. Харків, Україна. С. 508–510.

35. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ, 2003. 376 с.

36. Ткемаладзе З.П, Розвиток творчої особистості як один з шляхів формування національної гуманітарно-технічної еліти. Проблеми та перспективи

формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць; за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО, О.Г. РОМАНСЬКОГО. Харків: НТУ «ХПІ». 2006. Вип. 12 (16). С. 127.

37. Цзя Яочен. Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з графічного дизайну у професійній підготовці: дис. кан. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, 2017. 225 с.

38. Чапюк Ю. Розвиток креативного мислення учнів початкових класів засобами іноземної мов: теоретико-прикладні аспекти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. 2016. № 8 (62). С. 95 – 105.

39. Чорноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5(1). С. 82-87. 38.

40. Чорноус, В., 2012. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 5(1), с. 85. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2012_5%281%29__14

41. Чувасова Н. О. Креативність особистості: зміст і структура. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 38 С. 277 – 282

<https://files.core.ac.uk/download/pdf/268533234.pdf>

42. Шандрук, С.К., Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів. Доктор наук. Тернопіль. 2016. 450 с.

43. Шпак М. Креативність як складова особистісного розвитку та професійного становлення студентів. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія. Випуск 2 (58), 2023. С. 57 – 62.

44. Шпак, Л.М., 1999. Розвиток творчих здібностей учнів основної загальноосвітньої школи з конструювання та моделювання одягу на уроках трудового навчання: автореф. дис. канд. пед. наук: Київ, с.17.

45. Яременко Л.А. Розвиток творчих здібностей особистості в контексті вікових особливостей. Наукові записки Малої академії наук України. Серія:

Педагогічні науки. 2013. Вип. 3. С. 92-102.

46. Averill J. R., Thomas-Knowles C. Emotional creativity. In K. T. Strongman (Ed.), International review of studies on emotion. Chichester : Wiley, 1991. Vol. 1. P. 269–299

47. Robinson, K., Aronica L., 2009. The element. How finding your passion changes everything. London: Penguin Books, [online], p. 41-43. Available at: https://www.academia.edu/4767170/The_Element_Ken_Robinson

ДОДАТКИ

Додаток А

Завдання на дивергентне мислення молодших школярів

1. Завдання на визначення кількості ідей (продуктивність) Завдання

1. «Що можна робити з...?» Інструкція:

Подумай і скажи (запиши), скільки всього способів використання може мати олівець / ложка / мотузка / коробка / аркуш паперу.

Можна відповідати будь-які варіанти, навіть незвичайні.

Приклади об'єктів для вибору вчителя:

- олівець
- пластикова пляшка
- газета
- мотузка
- коробка з-під чаю

Чим більша кількість адекватних ідей – тим вищий показник продуктивності.

Завдання 2. «Назви якомога більше...» Інструкція:

Назви якомога більше:

- круглих предметів;

- предметів, що світяться;
- речей, які можна знайти на кухні;
- способів використати картонний рулон;  способів розв'язати конфлікт між друзями.

Оцінювання:

Кількість різних назв у межах 1 хвилини.

2. Завдання на оригінальність (нестандартність) Завдання

3. «Незвичайні відповіді» Інструкція:

Я поставлю запитання. Спробуй відповісти по-особливому, не так, як усі.

Запитання:

- Чому кіт може захотіти жити на даху?
- Для чого людині може знадобитися третя рука?
- Навіщо хмарам кишені?
- Якби дерева могли говорити, що б вони нам сказали?

Оцінювання:

Оригінальними вважаються відповіді, які трапляються рідко, мають елемент новизни, нестандартності, метафоричності.

Завдання 4. «Додумай кінець історії» Інструкція:

Я почну історію, а ти придумай несподіваний, незвичайний кінець.

Початки історій:

- Одного ранку всі тіні вирішили зникнути...
- У нашій школі раптом з'явилися двері, яких учора не було...
- Під партою я знайшов маленький блискучий ключ... Оцінювання:

✓ унікальність сюжету

✓ здатність відійти від шаблонного завершення

3. Завдання на гнучкість мислення (здатність переключатися між ідеями)

Завдання 5. «Класифікатор» Інструкція:

Ось набір картинок (або слів): яблуко, сонце, колесо, м'яч, годинник.

Поділи їх на групи, але щоразу придумуй інший спосіб поділу. Очікувані способи:

- за формою
 - за кольором
 - за призначенням
 - за тим, що рухається / не рухається □ за тим, що створене людиною / природою
- Оцінювання:

Чим більше різних способів класифікації – тим вищий рівень гнучкості.

Завдання 6. «Навпаки» Інструкція:

Подумай, як можна зробити навпаки такі ситуації:

- Як зробити, щоб урок математики був не сумним, а веселим?
- Як можна провести день не вдома, а «навпаки»?
- Як може виглядати школа навпаки?

Оцінювання:

Визначається кількість змінених ознак та легкість переходу між різними варіантами.

4. Завдання на розробленість (деталізацію ідей)

Завдання 7. «Опиши придуману істоту» Інструкція:

Придумай істоту, якої не існує, і опиши її якнайдетальніше:

- Якого вона розміру?
- Де живе?
- Чим харчується?
- Які має здібності?
- Як поводить з людьми?
- Чим корисна або шкідлива? Оцінювання:

Багатство деталей, логічність побудови, повнота характеристик.

Завдання 8. «Поліпши звичайний предмет» Інструкція:

Обери будь-який предмет (ручка, рюкзак, ліхтарик, парасолька) і придумай, як його можна вдосконалити.

Приклади уточнювальних запитань:

- Які нові функції він може мати?
- Як виглядатиме оновлений дизайн?
- Кому буде корисним? Оцінювання:

✓ кількість удосконалень глибина та логічність обґрунтування Додаток Б

Завдання на розвиток творчої уяви молодших школярів

I. Завдання на доповнення незавершених зображень

(розвиток образності, комбінування, розширення простору уяви)

Завдання 1. «Перетвори лінію на малюнок»

Матеріал: На аркуші зображено одну лінію (хвиляста / пряма / ламана).

Інструкція:

Подумай, що це може бути, і домалюй так, щоб утворився цікавий малюнок.

Можна придумати будь-який варіант.

Оцінювання:

- оригінальність образу,
- кількість доданих деталей,
- цілісність композиції.

Завдання 2. «Домалюй фігуру»

Матеріал: Контури простих фігур – коло, трикутник, квадрат.

Інструкція:

Перетвори фігуру на будь-який предмет чи істоту.

Вигадай усе, що хочеш.

Оцінювання:

- ✓ нестандартність рішення (трикутник → місто майбутнього),
- ✓ логічність трансформації,
- ✓ використання додаткових елементів.

Завдання 3. «Що ховається в плямі?» Матеріал: аморфна пляма незвичної форми.

Інструкція:

Подивись на пляму й уяви, на що вона схожа. Домалюй потрібні деталі.

Оцінювання:

- ✓ здатність бачити в абстракції образ,
- ✓ широта асоціацій,
- ✓ створення нової композиції.

II. Завдання на придумування історій за малюнками

(розвиток сюжетотворення, логічності, творчого мовлення)

Завдання 4. «Історія за картинкою»

Матеріал: малюнок (наприклад: хлопчик знайшов скриню, дівчинка з ліхтариком у печері, незвичайна тваринка на галявині).

Інструкція:

Придумай історію про те, що сталося на цьому малюнку.

Спробуй відповісти:

- Хто тут?
- Що відбувається?
- Чому це сталося?
- Що буде далі?

Оцінювання:

- логічність і послідовність сюжету,
- оригінальність ідей,
- наявність кульмінації та завершення.

Завдання 5. «Що було до цього? Що буде після?» Матеріал: один сюжетний малюнок.

Інструкція:

Уяви, що це – середина історії. Придумай, що сталося:

1. перед тим,
2. після цього. Оцінювання:

- ✓ здатність логічно будувати часове розгортання сюжету,
- ✓ креативність розвитку подій,
- ✓ узгодженість частин історії.

Завдання 6. «Три картинки – одна історія»

Матеріал: серія з 3 малюнків, які можна поєднати у спільний сюжет (наприклад: дитина в лісі – загадковий слід – зустріч із чарівною істотою).

Інструкція:

Склади цікаву історію, яка пов'язує всі три малюнки.

Оцінювання:

- здатність інтегрувати різні стимули,
- складність сюжету,  творчість образів.

III. Завдання на трансформацію заданих сюжетів і образів

(комбінування, зміна властивостей об'єктів, створення альтернативних реальностей) Завдання 7. «Якби...» Інструкція:

Спробуй уявити й описати, як змінилося б життя, якби:

- звірі вміли говорити;
- школа знаходилася в космосі;
- будинки могли рухатися;
- дерева вміли ходити;  сонце змінювало форму.

Оцінювання:

- ✓ широта фантазії,
- ✓ логічність трансформації навколишнього світу, ✓ деталізація.

Завдання 8. «Перевтілення» Інструкція:

Уяви, що ти перетворився на:

- маленьку іграшку,
- краплю дощу,
- метелика,  кришталеву кульку.

Опиши:

- що бачиш навколо?
- що можеш робити?
- які пригоди на тебе чекають?

Оцінювання:

- ✓ зміна точки зору,
- ✓ здатність відійти від реалістичної логіки,
- ✓ креативність опису.

Завдання 9. «Зміни предмет» Інструкція:

Обери будь-який предмет (стіл, парасолька, ліхтарик, рюкзак) і придумай, як він може змінитися, якщо:  став чарівним;

- збільшився у 10 разів;
- зменшився до розміру гудзика;
- потрапив у майбутнє.

Оцінювання:

- ✓ гнучкість мислення,

✓ здатність до уявної трансформації, ✓ деталізація нових властивостей.

Додаток В Мовленнєво-творчі завдання

I. Завдання на створення власних казок

Завдання 1. «Казка з трьома словами» Інструкція:

Придумай казку, у якій обов'язково зустрічаються три слова: ключ, літак, сміх.

Ти можеш вигадати будь-який сюжет і будь-яких героїв.

Оцінювання:

- логічність сюжету,
- наявність творчих елементів,
- уміння вибудувати композицію (початок – подія – розв'язка),
- використання образних засобів.

Завдання 2. «Закінчи казку» Інструкція:

Я почну казку, а ти придумай продовження й кінець.

Початок:

У старому лісі жив маленький ліхтарик, який уміє світити навіть удень. Але одного ранку його світло раптом ... Оцінювання:

- оригінальність сюжету,
- здатність до моделювання ситуацій,
- нестандартні сюжетні повороти.

Завдання 3. «Казка про предмет» Інструкція:

Обери будь-який предмет у класі (ручку, зошит, крейду, пенал) і склади казку, у якій він буде головним героєм.

Оцінювання:

- персоніфікація предмета,
- здатність створити нову роль,
- логічність розвитку подій.

•

II. Завдання на створення віршів

Завдання 4. «Закінчи риму» Інструкція:

Я прочитаю початок рядка, а ти добери риму і придумай продовження.

Приклади:

- У небі сонце засміялось...
- Під вікном весна кохалась...
- У траві щось ворухилось... Оцінювання:
- римотворення,
- образність,
- творчий добір слів.

Завдання 5. «Вірш із чотирьох рядків» Інструкція:

Склади коротенький вірш (4 рядки) про будь-який предмет або явище: дощ, листочок, іграшка, ранок, веселка.

Оцінювання:

- наявність ритму,
- логічність і цілісність,
- емоційність і образність.

III. Завдання на опис нестандартних ситуацій Завдання

6. «Що б ти зробив, якби...?» Інструкція:

Опиши свої дії в незвичній ситуації:

- ... якби ти прокинувся й виявив, що всі предмети стали прозорими;
- ... якби твій портфель умів говорити; ☐.☐. якби в школі раптово зникли двері.

Оцінювання:

- здатність до причинно-наслідкових пояснень,
- варіативність рішень, творча інтерпретація ситуації.

Завдання 7. «Опиши місце, якого не існує» Інструкція:

Уяви місце, якого немає на карті (місто в хмарах, підземний сад, світ під склом) і опиши його.

Оцінювання:

- образність і деталізація опису,  логічність створеної моделі простору,
- оригінальність елементів.

IV. Завдання на формулювання гіпотез

Завдання 8. «Чому так сталося?» Інструкція:

Подумай і вислови гіпотези, чому так могло статися:

- Чому веселка іноді має більше ніж 7 кольорів?
- Чому ліс може «шуміти», навіть коли немає вітру?
- Чому річка може змінити свій колір?

Оцінювання:

- кількість запропонованих гіпотез,
- їх логічність або фантастичність (у рамках творчого мислення),
- уміння пов'язувати причину й наслідок.

Завдання 9. «Як можна зробити, щоб...?» Інструкція:

Придумай якомога більше способів:

- щоб книжка могла сама читатися;
- щоб шкільний дзвінок говорив голосом;  щоб рослини вчилися в школі разом з дітьми.

Оцінювання:

- продуктивність ідей,
- гнучкість мислення,
- здатність до перебудови властивостей об'єктів.

Додаток Г

•

Оцінювання емоційно-вольових компонентів творчої діяльності

I. Завдання на виявлення здатності доводити творчу роботу до завершення

Завдання 1. «Закінчи задум»

Матеріал: дитині пропонують творче завдання (малюнок, історію, казку).

Інструкція:

«Ти почав(ла) цікаву роботу. Спробуй довести її до кінця. Ніхто не обмежує тебе у виборі ідеї».

Спостерігаються критерії:

- здатність утримувати мету;
- наполегливість;
- цілісність кінцевого результату;
- відсутність імпульсивної відмови від роботи.

Додатковий прийом: Дорослий пропонує трохи ускладнити роботу – спостерігається реакція на додаткову вимогу.

Завдання 2. «Доведи до кінця за обмеженого часу» Інструкція:

«У тебе є 5 хвилин, щоб завершити цю роботу. Не хвилюйся – важлива не швидкість, а те, що ти спробуєш це зробити».

Спостерігається:

- самоконтроль;
- вміння не розгубитися;
- довільна регуляція поведінки.

II. Завдання на оцінювання толерантності до невизначеності Завдання 3.

«Малюнок без інструкції» Інструкція:

«Я дам тобі аркуш і олівець. Намалюй те, що хочеш. Немає правильних чи неправильних варіантів».

Оцінюється:

реакція на відсутність чітких вказівок;

- - здатність самостійно обирати ідею;
 - рівень тривожності / дезорієнтації; схильність запитувати дозволи.

Завдання 4. «Предмет із невідомим призначенням»

Матеріал: малюнок вигаданого предмета без опису.

Інструкція:

«Подумай і скажи, що це може бути. На що це схоже? Для чого може знадобитися?»

Спостерігається:

- легкість входження в ситуацію невідомого;
- готовність фантазувати;
- уникання / прийняття ризику.

III. Завдання на готовність братися за складні творчі завдання

Завдання 5. «Складне завдання – твій вибір»

Педагог пропонує три варіанти: легкий, середній і складний.

Інструкція:

«Обери завдання, яке тобі хочеться виконати. Обирай будь-яке».

(Варіанти не супроводжуються оцінними характеристиками.) Оцінювання:

- схильність до вибору складніших завдань;
- рівень упевненості у своїх можливостях;
- мотивація до творчого зусилля.

Завдання 6. «Складний сюжет» Інструкція:

Дитині пропонується придумати історію, де є:

- герой, який помилився;
- несподівана перешкода;  два можливі закінчення.

Оцінюється:

- готовність працювати з конфліктною ситуацією;
- уміння долати когнітивні труднощі; здатність шукати варіанти рішень.

IV. Завдання на оцінювання реакції на труднощі та критику

Завдання 7. Ситуаційний тест «Тобі сказали виправити» Інструкція: «Уяви, що ти намалював(ла) малюнок, і вчитель сказав: “Спробуй зробити його трішки краще”. Що ти зробиш?» Можливі реакції (фіксуються):

- продовжую працювати, шукаю нове рішення;
- намагаюся уточнити, що саме покращити;
- дратуюсь або відмовляюся;
- кажу, що нічого змінювати не хочу.

Завдання 8. «Завдання з помилкою»

Дитині навмисно дають завдання з невеликою труднощем або помилкою в умовах.

Інструкція:

«Подивись уважно. Чи можеш ти виконати це завдання? Якщо щось не сходиться, подумай, як можна зробити інакше».

Оцінюється:

- реакція на суперечливі умови;
- здатність шукати вихід;
- фрустраційна толерантність;
- спроби подолання, а не уникнення.

Завдання 9. «Коли не виходить...» Інструкція:

«Уяви, що ти пробуєш щось зробити – але не виходить. Що ти робитимеш?»

Фіксуються варіанти:

- пробую ще раз іншими способами; прошу про допомогу;
 -
 -
 - здаюся;
 - злюся;
- шукаю інший варіант.

Додаток Д Додаток Д 1

АНКЕТА ДЛЯ БАТЬКІВ

«Стиль сімейного виховання та умови розвитку творчих здібностей молодшого школяра»

Мета: виявлення домінуючого стилю дитячо-батьківської взаємодії та умов, які формуються у сім'ї для розвитку творчих здібностей дитини.

Інструкція:

Оцініть кожне твердження за шкалою:

1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – інколи; 4 – часто; 5 – завжди.

Обирайте відповіді максимально чесно й спонтанно. Анкета анонімна.

I. Загальна інформація

1. Вік дитини: ____
2. Клас: ____
3. Стать: ☐ хлопчик ☐ дівчинка
4. Хто переважно виховує дитину?
☐ мама ☐ тато ☐ обоє ☐ інше _____

II. СТИЛІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ

Блок А. Демократичний стиль (підтримувально-вимогливий)

1. Я уважно вислуховую думки дитини навіть тоді, коли вони відрізняються від моїх. ____
2. Ми разом обговорюємо правила поведінки в сім'ї. ____
3. Я дозволяю дитині робити вибір (спосіб виконання завдання, вид діяльності), якщо це можливо. ____
4. Помилки дитини сприймаю як природну частину навчання. ____
5. Пояснюю свої вимоги, аби дитина розуміла їхній зміст. ____
6. Заохочую творчі ідеї дитини й підтримую її експерименти. ____
7. Цікавлюся емоціями та переживаннями дитини. ____

Характерні риси: повага, діалог, підтримка, вимогливість, орієнтація на розвиток самостійності.

Блок В. Авторитарний стиль (контролюючо-дисциплінарний)

8. Я очікую, що дитина виконуватиме мої вимоги без заперечень. ____
9. Вважаю, що дитина повинна поводитися «правильно», навіть якщо їй щось не подобається. ____
10. Критика – необхідний засіб виховання, і я часто до неї вдаюся. ____
11. Я контролюю більшість рішень дитини. ____
12. У творчих ідеях дитини я найперше бачу недоліки. ____
13. Для мене важливіше, щоб дитина робила «як треба», ніж експериментувала. ____
14. Я рідко хвалю дитину, бо вважаю, що це може її розслабити. ____ Характерні риси: жорсткі вимоги, обмеження автономії, критика, орієнтація на послух.

Блок С. Ліберальний (поблажливий) стиль

15. Не люблю забороняти дитині щось робити, щоб уникати конфліктів. ____
 16. У нашій сім'ї мало правил, а якщо є – вони не дуже обов'язкові. ____
 17. Дозволю дитині самостійно вирішувати, коли і як виконувати домашні обов'язки. ____
 18. Часто поступаюся дитині, навіть якщо це суперечить моєму бажанню або планам. ____
 19. У творчих заняттях я не ставлю жодних вимог до організації чи результату. ____
 20. Мені важко відмовити дитині, навіть якщо її прохання не зовсім доцільні. ____
- Характерні риси: мінімальний контроль, відсутність вимог, надмірна свобода.

Блок D. Гіперопіка

21. Я часто роблю за дитину те, що вона може виконати сама. ____

22. Переживаю, що дитина може зістикнутися з труднощами, тому намагаюся їх попередити. ____
23. Розповідаю дитині, як треба діяти, навіть у простих ситуаціях. ____
24. Дитині рідко дозволяю бути самостійною, бо хвилююся, що вона помилиться. ____
25. У творчих ситуаціях я надмірно «веду» дитину, підказуючи їй рішення. ____
26. Занадто сильно контролюю успіхи та невдачі дитини. ____
27. Мені складно дозволити дитині приймати рішення без моєї участі. ____
- Характерні риси: надмірна турбота, контроль, обмеження автономності, страх труднощів.

III. УМОВИ ДЛЯ ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ В СІМ'Ї

28. У дитини є спеціальне місце або матеріали для творчості.
- ☐ так ☐ частково ☐ ні
29. Як часто Ви займаєтеся творчими видами діяльності разом із дитиною? ☐ щодня ☐ кілька разів на тиждень ☐ раз на тиждень ☐ рідко ☐ ніколи
30. Які творчі активності подобаються Вашій дитині (оберіть кілька): ☐ малювання ☐ виготовлення виробів ☐ конструювання ☐ музика ☐ читання ☐ придумування історій ☐ рольові ігри ☐ інше: _____
31. Як Ви реагуєте на творчі ідеї дитини?
- ☐ підтримую ☐ приймаю частково ☐ байдужий(а) ☐ обмежую ☐ критикую
32. Що найбільше допомагає творчому розвитку Вашої дитини?
33. Що найбільше заважає?
-

IV. ПІДСУМКОВЕ САМООЦІНЮВАННЯ

34. Як Ви оцінюєте рівень творчих здібностей Вашої дитини?
- ☐ високий ☐ достатній ☐ середній ☐ низький ☐ важко відповісти

Додаток Д 2

«Сімейне дозвілля та розвиток творчих здібностей дитини»**

Мета: з'ясувати, які форми спільного дозвілля переважають у сім'ї та наскільки вони сприяють творчому розвитку молодшого школяра.

Анкета анонімна. Оберіть варіанти відповіді або допишіть власні.

1. Як часто у вашій сім'ї організовується спільне дозвілля з дитиною?

- ☐ Щодня
- ☐ 2–3 рази на тиждень
- ☐ 1 раз на тиждень
- ☐ Рідше ніж раз на тиждень

2. Які творчі заняття ви найчастіше виконуєте разом із дитиною? (можна кілька варіантів)

- ☐ Малювання, ліплення, аплікація
- ☐ Конструювання (LEGO, 3D-пазли, моделі)
- ☐ Музичні заняття (співи, гра на інструментах) ☐
- Танці, пластика, театралізація
- ☐ Хендмейд / творчі вироби (орігамі, бісер, рукоділля тощо)
- ☐ Спільні фотопроєкти, відеозйомка
- ☐ Жодні творчі заняття не виконуються
- ☐ Інше (вказіть) _____

3. Як часто ви читаєте з дитиною художню літературу?

- ☐ Щодня
- ☐ 3–4 рази на тиждень ☐

1–2 рази на тиждень

☐ Рідко

☐ Практично не читаємо разом

4. Чи обговорюєте ви з дитиною прочитане або переглянуті мультфільми / фільми?

☐ Завжди

☐ Часто

☐ Іноді

☐ Дуже рідко

☐ Ніколи

5. Чи створюєте ви з дитиною спільні творчі продукти? (проекти, малюнки, поробки, міні-книги тощо)

☐ Так, регулярно

☐ Так, час від часу

☐ Дуже рідко

☐ Ніколи

6. Які саме спільні творчі проекти ви виконували останнім часом? (напишіть коротко)

7. Чи існують у вашій сім'ї творчі традиції?

☐ Так

☐ Ні

Якщо так, зазначте які:

8. Чи заохочуєте ви дитину самостійно вигадувати та реалізовувати творчі ідеї?

- ☐ Так, завжди
- ☐ Часто
- ☐ Іноді
- ☐ Рідко
- ☐ Ніколи

9. У яких умовах дитина зазвичай займається творчістю вдома?

- ☐ Є спеціальне місце та матеріали
- ☐ Є необхідні матеріали, але спеціального місця немає
- ☐ Творчі заняття проводяться епізодично ☐ Умов практично немає

10. Що, на вашу думку, найбільше стимулює творчість вашої дитини?

- ☐ Підтримка та схвалення з боку батьків
- ☐ Спільні заняття
- ☐ Приклад творчих дорослих
- ☐ Іграшки, конструктори, матеріали
- ☐ Мультфільми, книги, фільми
- ☐ Спілкування з іншими дітьми
- ☐ Інше _____

11. Які фактори, на вашу думку, заважають творчому розвитку дитини?

- ☐ Нестача часу у дорослих
- ☐ Відсутність творчих матеріалів
- ☐ Перевага гаджетів
- ☐ Надмірна зайнятість дитини (гуртки, секції)

☐ Відсутність інтересу

☐ Інше _____

12. Чи хотіли б ви брати участь у сімейних творчих майстернях / тренінгах у школі? ☐ Так

☐ Можливо

☐ Ні

Додаток Д 3

«Ставлення батьків до творчої ініціативності дитини»

Оберіть відповідь, яка найбільше відповідає вашій поведінці у взаємодії з дитиною.

1. Як ви зазвичай реагуєте на нестандартні ідеї дитини?

☐ Завжди підтримую, заохочую до реалізації

☐ Підтримую, якщо ідея здається мені практичною

☐ Іноді підтримую, але переважно спрямовую в «безпечне русло»

☐ Часто відмовляю через недоцільність або ризики

☐ Схиляюся до того, щоб зупинити «дивні» ідеї

2. Що ви робите, коли дитина помиляється під час виконання творчого завдання?

☐ Сприймаю спокійно, наголошую, що помилки – частина творчості

☐ Допмагаю виправити помилку, зберігаючи позитивний тон

☐ Вказую на помилку та пропоную зробити правильно

☐ Критикую, бо помилки – це недбалість

☐ Роздратовуюся, коли помилки повторюються

3. Чи дозволяєте ви дитині самостійно обирати способи виконання творчої роботи?

☐ Завжди

☐ Часто

☐ Іноді

☐ Рідко

☐ Ніколи

4. Як ви ставитеся до ідей дитини, що не збігаються з вашим баченням? ☐ З цікавістю розглядаю й обговорюю їх

☐ Вислуховую, але пропоную свій варіант

☐ Іноді дозволяю, іноді наполягаю на своєму

☐ Найчастіше відхиляю, бо краще знаю, «як правильно»

☐ Вважаю, що дитина має діяти за вказівками дорослого

5. Як часто ви даєте дитині шанс «спробувати ще раз» після невдачі?

☐ Завжди

☐ Часто

☐ Іноді

☐ Рідко

☐ Майже ніколи

6. Як ви реагуєте на безлад або «творчий хаос», який супроводжує творчу діяльність дитини? ☐ Спокійно, вважаю це нормою

☐ З помірним занепокоєнням, але дозволяю

☐ Дозволяю, тільки якщо дитина все прибере

☐ Часто забороняю творчість через безлад

☐ Вважаю творчий хаос неприйнятним

7. Чи заохочуєте ви експериментування дитини з різними матеріалами, техніками, способами роботи?

☐ Так, завжди

☐ Час від часу

☐ Лише в межах того, що не створює труднощів

- ☐ Рідко
- ☐ Не заохочую

8. Якою є ваша реакція, коли дитина пропонує на перший погляд нелогічні або фантастичні ідеї?

- ☐ Зацікавленість і бажання почути продовження
- ☐ Толерантність, але без активної підтримки
- ☐ Нейтральність
- ☐ Знецінення («дурниці», «несерйозно»)
- ☐ Заборона фантазування як недоречного

9. Яким чином ви оцінюєте творчі роботи дитини?

- ☐ Переважно підкреслюю сильні сторони, унікальні елементи
- ☐ Поєдную похвалу з конструктивними порадами
- ☐ Частіше коментую недоліки
- ☐ Порівнюю з роботами інших дітей
- ☐ Здебільшого вказую, як треба було зробити

10. Чи вважаєте ви, що помилки сприяють розвитку творчості?

- ☐ Так, це природна й необхідна частина творчості
- ☐ Швидше так
- ☐ Важко сказати
- ☐ Швидше ні
- ☐ Ні, помилки потрібно уникати