

**КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА
ГРІНЧЕНКА**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Кафедра початкової освіти

ТЕМА РОБОТИ

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 4 КЛАСУ ПІД ЧАС
ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

МАГІСТЕРСЬКА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Спеціальність 013 «Початкова освіта»

ПІБ студента, шифр групи

Шевченко Святослав Сергійович, ПОМ-1-24-1.4д

Науковий керівник: ПІБ,

науковий ступінь, звання

Нежива Людмила Львівна,

доктор педагогічних наук, доцент

Допущено до захисту

Протокол №__ від__

Завідувач кафедри__ Г.Л.Бондаренко

КИЇВ – 2025

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 4 КЛАСУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В НУШ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика творчих здібностей молодших школярів

1.2. Особливості читацької діяльності учнів 4 класу в контексті формування творчої особистості

1.3. Теоретичні підходи та педагогічний досвід розвитку творчих здібностей у процесі читацької діяльності

Висновки до першого розділу

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 4 КЛАСУ ПІД ЧАС ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Визначення рівня сформованості творчих здібностей учнів 4 класу

2.2. Система завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей у читацькій діяльності та аналіз результатів формувального експерименту

2.3. Перевірка ефективності розробленої методики

Висновки до другого розділу

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування творчої та ініціативної особистості, здатної до самовираження, критичного мислення у процесі пізнання, що набуває особливої значущості в умовах сучасного розвитку освітньої галузі. Сучасний заклад загальної середньої освіти покликаний не лише передавати знання здобувачам освіти, але і забезпечити умови для розвитку індивідуальних здібностей дитини, сприяння її творчій активності, ініціативності та розвитку уяви. Такий підхід диктується глобальними змінами в багатьох сферах життя, в тому числі і в освітній сфері, в яких успіх особистості визначається не лише її здатністю сприймати інформацію, а й її творчому опрацюванню та використанню у різних ситуаціях.

Саме в початковій школі закладаються основи творчого потенціалу дитини, а також формується її здатність до образного мислення, уяви, фантазії та індивідуального розуміння прочитаного матеріалу. Саме у молодшому шкільному віці спостерігається висока чутливість до творчого впливу, зокрема через організацію читацької діяльності, яка сприяє не лише засвоєнню змісту літературних творів, але й розвитку здатності до емоційного переживання, розвитку асоціативного мислення, переосмислення художніх образів, а також створення власного творчого продукту.

У початковій школі читацька діяльність зазвичай розглядається як засіб формування базових умінь і навичок читання. Однак сучасні педагогічні підходи пропонують розширити її роль шляхом перетворення звичайного прочитання тексту на процес активної взаємодії з ним. Це включає ведення діалогу з твором, переосмислення його змісту, створення нових сюжетів, образів чи характеристик для персонажів. Завдяки цьому читацька діяльність перестає бути лише способом отримання інформації, і стає важливим простором для творчого самовираження та розвитку молодших школярів.

Ступінь досліджуваності проблеми в психолого-педагогічних джерелах є достатньо високою. Питання розвитку творчих здібностей особистості

висвітлювали такі зарубіжні вчені, як Дж. Гілфорд, Е. П. Торренс та ін. Проблемам розвитку творчості молодших школярів присвячені праці В. Моляко, О. Біліченко. Аспекти формування читацької компетентності та розвитку креативності в процесі читання досліджували О. Пошетун, Л. Ващенко, Н. Гнатюк. Однак, попри значну кількість наукових розвідок, питання спеціально спрямованого розвитку саме творчих здібностей учнів 4-го класу через систему завдань у контексті читацької діяльності залишається недостатньо розробленим, що визначає наукову новизну даного дослідження.

Стан проблеми в практиці закладів освіти характеризується суперечливістю. З одного боку, аналіз державних стандартів початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» та методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України вказує на підвищену увагу до розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти, серед яких вагоме місце займає креативність. З іншого боку, практика демонструє, що творчий потенціал дітей у рамках читацької діяльності реалізується не повною мірою. Уроки читання в ЗЗСО здебільшого зосереджуються на репродуктивних формах роботи, таких як переказ, вибіркоче читання або фронтальне обговорення тексту, що значно обмежує можливості здобувачів освіти для самостійного і креативного мислення.

Короткий аналіз тенденцій стану дослідження проблеми у вітчизняних і зарубіжних практиках свідчить про поступовий перехід від знаннево-орієнтованої до компетентнісної та особистісно-орієнтованої парадигми освіти. У зарубіжній педагогіці активно впроваджуються технології проєктної діяльності, читання-емпатії, драматизації, що стимулюють глибинне засвоєння тексту та творче його переосмислення. Вітчизняна практика, орієнтуючись на європейські стандарти, лише починає масовано інтегрувати подібні підходи, що створює запит на науково-методичну розробку конкретних інструментів для вчителів.

Виявлені суперечності покладені в основу формулювання теми дослідження. Серед них можна виділити:

- суперечність між суспільною потребою у творчій, ініціативній особистості та недостатнім використанням потенціалу читацької діяльності для її формування в початковій школі;

- суперечність між вимогами державних освітніх стандартів до розвитку креативності молодших школярів та переважанням репродуктивних методів на уроках читання в сучасній педагогічній практиці;

- суперечність між інтересом учнів молодшого шкільного віку до творчої діяльності, ігрових та продуктивних форм роботи та обмеженістю відповідного методичного інструментарію в розпорядженні вчителя.

Аналіз Державного стандарту початкової освіти, Концепції «Нова українська школа» та методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України вказує на підвищену увагу до розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти, серед яких вагоме місце займає креативність. Водночас практика демонструє, що творчий потенціал дітей у рамках читацької діяльності реалізується не в повному обсязі. Уроки читання здебільшого зосереджуються на репродуктивних формах роботи, таких як переказ, вибіркоче читання або фронтальне обговорення тексту, що значно обмежує можливості здобувачів освіти для самостійного і креативного мислення.

Мета дослідження – аналіз розвитку творчих здібностей учнів 4 класу в процесі читацької діяльності та розробка методики їх ефективного формування.

Об’єкт дослідження – творчі здібності учнів 4 класу в процесі читацької діяльності.

Предмет дослідження – освітній процес учнів 4 класу на уроках читання.

Завданнями кваліфікаційної роботи є:

- проаналізувати психолого-педагогічні джерела з проблеми розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі читацької діяльності;
- уточнити сутність і структуру поняття «творчі здібності молодших школярів» та визначити його прояви у читацькій діяльності учнів 4 класу;

- вивчити стан проблеми у шкільній практиці, розробити діагностичний інструментарій дослідження;
- розробити та апробувати систему завдань і вправ, спрямованих на розвиток творчих здібностей учнів 4 класу у процесі читацької діяльності;
- перевірити ефективність розробленої методики та узагальнити результати дослідження.

Задля досягнення мети і розв’язання поставлених завдань на різних етапах кваліфікаційної роботи були застосовані **методи дослідження**: загальнонаукові – теоретичний (структурний, ретроспективний, системно-функціональний, історико-логічний, контент-аналіз, категоріальний, компонентно-структурний, проблемно-цільовий, порівняльний) аналіз наукових джерел з досліджуваної проблематики, нормативних документів системи освіти, Інтернет-джерел – з метою обґрунтування теоретичних засад наукового дослідження, з’ясування основних підходів до розуміння сутності понять, які становлять науковий контекст (апарат) проблеми дослідження; емпіричні – анкетування та цілеспрямоване педагогічне спостереження.

База дослідження – Печерський ліцей № 75 Печерського району м. Києва.

Структура роботи – дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 4 КЛАСУ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В НУШ

1.1. Психолого-педагогічна характеристика творчих здібностей молодших школярів

У контексті сучасної освітньої парадигми, втіленої в концепції Нової української школи, розвиток творчого потенціалу особистості набуває провідного значення. Як зазначає С. Гончаренко, творчість є продуктивною діяльністю людини, спрямованою на створення якісно нових цінностей, що мають суспільну значущість [6, с. 326]. Саме тому одним із пріоритетних завдань навчально-виховного процесу в початковій школі стає не лише засвоєння учнями системи знань, але й активізація їхньої самостійної пізнавальної діяльності, формування стійких творчих інтересів та цілеспрямованості пізнавальних пошуків.

У зв'язку з цим, розкриття психолого-педагогічної сутності творчих здібностей молодших школярів виступає першочерговим кроком для побудови ефективної педагогічної стратегії. Під творчими здібностями ми розуміємо інтегративну якість дитини, що проявляється в здатності до генерації оригінальних ідей, знаходження нестандартних рішень та створення нових продуктів діяльності на основі власного досвіду. Особливу актуальність це завдання набуває на завершеному етапі початкової освіти – у 4 класі, коли пізнавальні процеси учнів досягають достатнього рівня зрілості для продукування осмислених творчих результатів.

Аналізуючи сутність досліджуваного явища, важливо розрізнити поняття «творчість» та «творчі здібності». Якщо творчість є процесом створення нового, то творчі здібності виступають його психологічним фундаментом. Згідно з С. Гончаренком, здібності являють собою «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є необхідною внутрішньою умовою її успішної діяльності» [6, с. 135]. Саме вони визначають, як дитина вчиться, засвоює знання та включається у творче життя. Таким чином, творчі здібності – це спеціальні

психічні властивості, що дозволяють учневі успішно здійснювати саме творчу діяльність, генеруючи оригінальні ідеї та продукти. Вони формуються на природній основі (задатках) у процесі засвоєння суспільного досвіду, виховання та навчання, що підкреслює визначальну роль педагогічного впливу в їх розвитку.

Структура творчих здібностей молодшого школяра, розглянута через призму визначення С. Гончаренка, є складною синтетичною якістю, що поєднує окремі психічні властивості. До таких властивостей належать: творча уява, що дозволяє виходити за межі безпосереднього досвіду; гнучкість та оригінальність мислення, спрямовані на знаходження нестандартних рішень; спостережливість, що забезпечує багатий матеріал для творчості; а також особливості пам'яті та мовлення, необхідні для вербалізації та втілення задуму. У молодшому шкільному віці, особливо в 4 класі, ці складові інтегруються в єдиний комплекс, що створює сприятливі умови для цілеспрямованого педагогічного розвитку обдарованості учнів як вищого ступеня розвитку їхніх здібностей.

Згідно з визначенням О. Савченко, творчість розглядається як продуктивна діяльність людини, спрямована на генерацію нових матеріальних і духовних цінностей. Авторка наголошує, що цей процес передбачає цілий комплекс особистісних і процесуальних характеристик, серед яких ключовими є здібності, мотиви, уміння, а також розвинена уява та інтуїція. Таким чином, творчість є не лише результатом, але й складним внутрішнім процесом, що вимагає від особистості певного рівня розвитку [33, с. 498].

Окрему увагу О. Савченко приділяє поняттю здібностей, визначаючи їх як індивідуальні психологічні особливості особистості. Саме ці якості, на думку авторки, є фундаментом, що забезпечує змогу успішно оволодівати певними видами діяльності та ефективно розв'язувати творчі завдання. Отже, здібності виступають невід'ємною передумовою та основним ресурсом для реалізації творчого потенціалу в будь-якій сфері [33, с. 485].

Важливий внесок у розуміння природи здібностей вносить сучасна психологічна наука. Так, Н. Бібік розглядає здібності як «індивідуально-

психологічні особливості людини, що забезпечують успішне опановування знаннями, навичками, вміннями та успішну реалізацію в навчальній і трудовій діяльності» [2, с. 14]. Це підкреслює їхню функціональну роль як внутрішнього механізму, що не лише полегшує процес навчання, але й робить його результативним, забезпечуючи високі досягнення у конкретній діяльності. Авторка, посилаючись на дослідження науковців, акцентує на тому, що здібності не є статичними та вродженими, а формуються переважно під впливом зовнішніх чинників у процесі активної взаємодії людини з навколишнім світом, спілкування та опановування різними видами діяльності.

Ключовим для педагогічної практики є положення про те, що найефективніше здібності розвиваються не просто під час засвоєння готових знань, а саме в процесі створення нових продуктів діяльності самою дитиною. Це перетворює навчальний процес з репродуктивного на продуктивно-творчий, де учень виступає активним творцем. Таким чином, згідно з диференційно-психологічним підходом, який наголошує на індивідуальних відмінностях, здібності виступають не лише різницею в рівні розвитку психічних функцій, а й відмінністю в якісних характеристиках цих функцій, що, за належних умов, дозволяє розкрити потенціал особистості на максимум її можливостей.

Як зазначає М. Бородуха, проблема розвитку творчих здібностей учнів початкових класів є фундаментом усього навчального процесу та «вічною» педагогічною проблемою, що не втрачає актуальності й потребує постійної уваги [5, с. 35]. З психологічної точки зору, молодший шкільний вік визнається сприятливим періодом для цього розвитку, оскільки дитина в цей час усвідомлює соціальні взаємини, моральні оцінки та мотиви поведінки. Авторка підкреслює, що успішне опанування шкільною програмою безпосередньо залежить від творчої активності учня, вміння раціонально міркувати, обґрунтовувати думки та ефективно спілкуватися, що відповідає соціальним вимогам інформаційного суспільства [5, с. 35-36].

У контексті дослідження М. Бородуха також наводить низку визначень творчих здібностей, що підкреслює комплексний характер цього поняття. Зокрема, вона посилається на В. Калошина та Д. Гоменюка, які розглядають творчі здібності як синтез властивостей особистості, що характеризують ступінь її відповідності вимогам певної творчої діяльності та обумовлюють рівень її результативності [5, с. 36]. Для педагогічної практики важливим є положення про те, що розвиток творчих здібностей передбачає вміння застосовувати знання в нестандартних ситуаціях, а основним завданням вчителя є формування у дітей інтересу до пізнання та створення умов для переживання ними успіху в різноманітних видах діяльності [5, с. 36].

Важливий внесок у розмежування понять, що вивчаються, вносить М. Лук'янчук, яка наголошує, що «творчі здібності» та «креативність» є суміжними, проте не тотожними поняттями [17, с. 82]. Авторка визначає творчі здібності як синтез властивостей і особливостей особистості, що характеризують рівень їх відповідності вимогам певного виду творчої діяльності та зумовлюють рівень її результативності. На противагу цьому, креативність правильніше розглядати не як сукупність здібностей, а як здатність до творчості загалом, що є більш широкою характеристикою особистості [17, с. 83]. Таке розмежування дозволяє чіткіше окреслити предмет дослідження, зосередившись саме на спеціальних якостях, необхідних для успішної творчої діяльності на уроках читання.

Для ефективного розвитку творчих здібностей М. Лук'янчук виокремлює низку зовнішніх та внутрішніх факторів. До ключових зовнішніх умов вона відносить організоване навчання під керівництвом педагога, особистісно-орієнтовану взаємодію вчителя з учнями, а також використання технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у творчому процесі, мінімізуючи вплив репродуктивних методів [17, с. 84]. Серед внутрішніх чинників виділяються психофізіологічні надбання, інтелектуальний, практичний та емоційний досвід

дитини, а також її творчий потенціал, що підкреслює необхідність індивідуального підходу до кожного учня [17, с. 84-85].

У своїй науковій роботі О. Кулик окреслює актуальність розвитку креативності молодших школярів у контексті сучасних вимог освіти, що цілком узгоджується з обраним об'єктом нашого дослідження – учнями 4-х класів. Авторка, посилаючись на нормативні документи, обґрунтовує, що саме інтегрований курс «Мистецтво» є ключовим для впливу на емоційну сферу дитини та розвитку її творчого потенціалу [15, с. 72]. Це створює міцну теоретичну базу для нашого емпіричного дослідження, спрямованого саме на учнів 4 класу, оскільки їхній розвиток потребує цілеспрямованого формування вміння нестандартно мислити та емоційно реагувати на художні твори.

Для більш глибокого розуміння механізмів розвитку креативності у цій віковій групі ми спираємося на структурно-компонентну модель, запропоновану О. Кулик на основі дослідження В. Павленка, яка включає мистецько-когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісно-творчий компоненти [15, с. 74]. Ця модель є особливо цінною для нашої роботи, оскільки дозволяє комплексно оцінити, як учні 4-го класу сприймають мистецтво (когнітивний рівень), яке мають емоційне ставлення до творчості (мотиваційний рівень) та наскільки успішно реалізують свої задуми у практичній діяльності (творчий рівень).

Важливий аналіз особливостей прояву творчих здібностей у молодшому шкільному віці наводить Ж. Шишко, яка розглядає їх як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує створення суб'єктивно нового. Авторка наголошує, що ці здібності є сукупністю властивостей особистості, які дозволяють здійснювати пошук, використовуючи нестандартні засоби, та розв'язувати інтелектуальні проблеми з установкою на відкриття нового [45, с. 172]. Для глибшого розуміння сутності творчості вона посилається на класиків психології: Л. Виготського, який вважав творчістю будь-яку діяльність, що створює щось нове, і Я. Пономарьова, який трактував її як «механізм продуктивного розвитку» [45, с. 173].

Ж. Шишко також акцентує на тому, що розвиток творчих здібностей не може бути зведений лише до набору вправ, а має розглядатися в контексті соціальної ситуації розвитку дитини. Система соціальних взаємозв'язків стає справжньою ситуацією розвитку тоді, коли її вимоги сприймаються особистістю як актуальні саме для неї, що формує не лише творчі здібності, а й ціннісні орієнтації, знання та вміння [45, с. 172]. Ключовим для педагога є створення таких умов, які не форсують, а сприяють розквіту внутрішнього потенціалу, враховуючи вплив найближчого оточення – сім'ї, друзів, однокласників [45, с. 174-175].

Що стосується практичного аспекту, Ж. Шишко пропонує конкретний алгоритм навчання дітей приймати нестандартні рішення. Цей алгоритм включає такі етапи, як формування мотивації, переконання у корисності фантазії, створення цікавого та емоційного процесу фантазування, використання власного прикладу, стимулювання уяви провокативними запитаннями та постановка дітей у скрутні, проблемні ситуації, що вимагають самостійного розв'язання проблеми [45, с. 173-174].

Авторка наголошує, що творчість властива всім дітям, а молодший шкільний вік є періодом пробудження багатьох її видів – від ліплення та малювання до співу та танцю. Для повноцінного розвитку необхідно раціональне поєднання репродуктивних, частково-пошукових і, що найважливіше, творчих завдань, які безпосередньо сприяють творчому розвитку, формуючи потребу вчитися та проявляти самостійність [45, с. 175].

Аналізуючи дослідження О. Протас, ми бачимо, що розвиток творчих здібностей учнів ґрунтується на активізації таких механізмів, як фантазія, здатність генерувати ідеї та бачення проблем у звичних явищах [32, с. 28]. Ці положення є надзвичайно цінними для роботи з учнями 4-го класу, оскільки саме у цьому віці у дітей активно розвивається уява та формується здатність до абстрактного мислення. Впровадження на уроці таких прийомів, як «мозковий штурм» чи метод аналогій, про які згадує авторка [32, с. 29], може стати

ефективним інструментом для стимулювання власних творчих задумів четвертокласників та втілення їх у формі міні-проектів, історій чи малюнків.

Крім того, О. Протас наголошує на важливості створення середовища, де учень має можливість випробовувати себе в творчості, починаючи з найпростіших завдань [32, с. 29]. Ця ідея є ключовою для нашого дослідження, оскільки учні 4-го класу часто потребують поетапного залучення до складніших видів діяльності. Запропонований авторкою підхід, що передбачає участь у гуртках, організацію виставок та творчих звітів [32, с. 29], може бути успішно реалізований у початковій школі для демонстрації учнями своїх досягнень, що підвищує їхню мотивацію та сприяє усвідомленню власного творчого потенціалу.

Дослідження М.-В. Продан присвячене актуальній проблемі активізації творчо-пошукової діяльності учнів на уроках літератури. Авторка обґрунтовує необхідність відходу від традиційних методів навчання на користь інноваційних підходів, таких як урок-дослідження, проблемне навчання та проєктні технології, які сприяють розвитку критичного мислення, самостійності та творчого потенціалу школярів [31, с. 4-8, 38-39]. Робота ґрунтується на аналізі наукових розвідок провідних педагогів, зокрема Г. Токмань, О. Хоменка та Г. Шило, що дозволяє систематизувати існуючі методики та виокремити найефективніші з них.

Практична цінність кваліфікаційної роботи полягає в розробці детального плану-конспекту уроку-дослідження на прикладі роману Юліана Опільського «Іду на вас». Запропонована модель передбачає поділ учнів на дослідницькі групи («історики», «літературознавці», «фольклористи»), що сприяє глибокому міждисциплінарному аналізу твору, формуванню власної думки в учнів та вихованню патріотичних почуттів через усвідомлення історичного минулого України [31, с. 19-20, 39-40]. Таким чином, М. Продан не лише теоретично осмислює методику активізації творчого пошуку, але й пропонує конкретний інструмент для її реалізації в шкільній практиці.

Дослідження Х. Бартошук експериментально підтверджує значний потенціал молодшого шкільного віку для розвитку творчих здібностей. Так, у

дітей школи-ліцею було виявлено переважання високого (40%) та середнього (35%) рівнів творчого мислення, що свідчить про сенситивність цього періоду для креативного розвитку [1, с. 25-27]. Авторка зазначає, що основним показником творчих здібностей є здатність «самостійно komponувати частини в нове вирішення проблеми» [1, с. 27], що узгоджується з інтегративним підходом до розуміння цього феномену. Одночасно дослідження засвідчило, що прояви творчості мають індивідуальний характер: у дітей школи-ліцею переважали неабиякі, художні та літературні здібності, тоді як у дітей школи-інтернату – артистичні та спортивні [1, с. 31-33]. Це підкреслює важливість індивідуального та диференційованого підходу в педагогічній роботі, спрямованій на розкриття потенціалу кожної дитини.

Значну роль у розвитку цих здібностей відіграє соціальне середовище, зокрема сім'я та школа. Х. Бартошук зазначає, що 62,5% батьків учнів школи-ліцею дотримуються гуманних принципів виховання, що є чинником повноцінного розвитку дитини [1, с. 37]. Ключовим завданням школи авторка вважає створення сприятливої атмосфери, яка «максимально сприяла розвитку як пізнавальних, так і духовних потреб» [1, с. 41]. Ефективними стратегіями роботи з обдарованими дітьми визнаються прискорення, поглиблення, збагачення та проблематизація навчального процесу [1, с. 47]. Крім того, дослідження показало, що для розвитку креативності найефективнішим є дослідницький метод, заснований на розв'язанні проблем, який дозволяє учням «навчитися мислити» [1, с. 47].

Важливий внесок у розв'язання цієї проблеми вносить дослідження Ю. Дворник, яка вказує, що формування творчої активності молодших школярів на уроках музичного мистецтва має ґрунтуватися на цілісному використанні спеціально відібраних педагогічних методів. Авторка наголошує, що для ефективного формування творчої активності необхідно застосовувати комплекс таких методів, як метод активізації музично-творчої діяльності, метод художнього

конструювання, а також евристичний метод, які сприяють активному залученню учнів у творчий процес та розвивають їхню пізнавальну самостійність [9, с. 9].

Також Ю. Дворник обґрунтовує, що ключовою умовою успішності цього процесу є дотримання низки принципів, серед яких центральне місце займають принцип опори на життєвий та художній досвід дитини, принцип стимулювання внутрішньої активності та принцип творчої самостійності [9, с. 13].

Важливим для розуміння природи творчих здібностей є робота К. Лонух, яка визначає їх як комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, що сприяють самостійному висуванню проблем, генерації великої кількості оригінальних ідей та їх ефективному вирішенню. Авторка наголошує, що молодший шкільний вік містить у собі значні резерви для розвитку, а їх виявлення та ефективне використання є одним з головних завдань педагогіки та психології [16, с. 392].

К. Лонух у своїй роботі виокремлює низку ключових загальнопедагогічних умов, необхідних для успішного розвитку творчих здібностей учнів початкових класів. Серед них авторка особливо виділяє педагогічне стимулювання на основі особистісно-зорієнтованої взаємодії, застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів, а також системність навчальної роботи в умовах творчо-розвивального середовища [16, с. 393].

Розробці конкретних методів і прийомів розвитку креативного мислення суттєво сприяє дослідження І. Шахіної та Т. Цимбал, які пропонують цілий спектр педагогічних технологій, серед яких проблемне навчання, ігрові та проєктні технології. Авторки наголошують, що сучасний урок має бути простором спільної творчої праці вчителя та учня, де активність педагога мінімізована на користь ініціативи самих школярів, що безпосередньо стимулює їхній креативний розвиток [43, с. 128].

Зокрема, І. Шахіна та Т. Цимбал описують низку конкретних вправ і методів, апробованих у практичній діяльності, таких як «На хвилинку», «Мозковий штурм», «Метод помилки» та «Інсценування казки». Застосування

подібних інтерактивних завдань, на думку дослідниць, викликає в учнів позитивні емоції, сприяє глибокому засвоєнню матеріалу та формує в них здатність до нешаблонного мислення, що є ключовою ознакою креативності [43, с. 128-129].

Систематизація педагогічних умов творчого розвитку окреслена в статті Н. Данько, яка виокремлює низку ключових принципів, серед яких центральне місце посідає принцип індивідуального підходу. Авторка наголошує, що цей принцип реалізується через вміння педагога бачити особливість кожної дитини, визначати її загальні та спеціальні здібності та обирати відповідний засіб впливу, орієнтуючись на пріоритетність творчого процесу над кінцевим продуктом [8, с. 65].

Н. Данько також звертає увагу на створенні сприятливої психологічної атмосфери як однієї з найважливіших умов. Вона зазначає, що для ефективного розвитку творчих здібностей необхідно забезпечити психологічну безпеку, довірливе ставлення, відчуття успіху та можливість вільного вибору виду мистецької діяльності, що сприяє розкриттю індивідуальності учня [8, с. 66, 68].

На практичному рівні Н. Данько пропонує конкретний інструмент – модель інтегрованого навчального курсу «Світ мистецтва», який дозволяє учням ознайомитися з різними видами мистецької діяльності та здійснити власний вибір. Авторка стверджує, що такий підхід, заснований на інтеграції мистецтв і наданні можливості виконувати «ролі митців», сприяє виявленню прихованих здібностей, підвищенню мотивації та формуванню позитивного емоційного фону навчання [8, с. 68].

Аналіз специфіки організації навчально-виховного процесу в 4 класі представлено у праці В. Кондратової та Н. Тіхонової, які наголошують, що сучасна початкова освіта має бути орієнтована на реалізацію компетентнісного підходу. Авторки зазначають, що головним завданням школи є підготовка компетентної особистості, здатної застосовувати знання для вирішення конкретних навчальних та життєвих ситуацій, що безпосередньо стосується й розвитку творчого потенціалу учнів [13, с. 97].

Зокрема, В. Кондратова та Н. Тіхонова деталізують, що формування творчої активності має відбуватися через урізноманітнення видів діяльності на різних предметах. Наприклад, на уроках української мови це реалізується через розвиток писемного мовлення та творче застосування знань у нових ситуаціях, а на уроках мистецтва – через інтеграцію різних видів художньої діяльності та застосування інтерактивних, проблемно-евристичних технологій, що стимулюють асоціативно-образне мислення школярів [13, с. 98, 104-105].

Авторки наголошують на тому, що ключовим для розвитку творчості учнів четвертого класу є створення умов для їхньої самореалізації та прояву ініціативи. Це передбачає використання методів, що заохочують до творчої діяльності, таких як проєктна діяльність, а також забезпечення вибору змісту та форм роботи, що сприяє формуванню досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навчання [13, с. 110, 112].

Одним з аспектів у контексті розвитку творчих здібностей, на який звертають увагу К. Сігетій та Н. Брижак, є роль педагога як фасилітатора творчого процесу. Вчені акцентують на тому, що для ефективного розвитку креативності в молодшому шкільному віці вчитель повинен створювати навчальне середовище, що стимулює пізнавальну активність та експериментування, уникаючи жорстких шаблонів і дозволяючи дітям вільно висловлювати свої ідеї [38, с. 188]. Це повністю узгоджується з їхнім визначенням творчих здібностей як якостей, що зумовлюють розвиток самостійності та відкритості.

Крім того, автори статті підкреслюють, що формування творчих здібностей є цілеспрямованим і систематичним процесом, який не обмежується лише мистецтвом чи літературою, а має бути інтегрованим у всі навчальні дисципліни [38, с. 188-189]. Вони зазначають, що діти з креативними задатками часто відрізняються здатністю тривало концентрувати увагу та працелюбністю, а завданням школи є не гасити цю допитливість, а надавати їй вихід через проєктну діяльність, дослідницькі завдання та проблемне навчання.

1.2. Особливості читацької діяльності учнів 4 класу в контексті формування творчої особистості

Важливий внесок у розуміння специфіки читацької діяльності у початковій школі вносить дослідження В. Маринчук, яка визначає читацьку діяльність як різновид людської діяльності, що підкоряється загальним закономірностям її формування та функціонування. Авторка розглядає її як якості читача, що дозволяють йому успішно здійснювати діалог з текстом, до яких насамперед належать установка на такий діалог з автором твору та вміння вступати з ним у взаємодію [18, с. 9]. Це включає здатність ставити запитання автору та до тексту, а також знаходити у творі приховані запитання, що перетворює пасивне сприйняття на активний, осмислений процес.

В. Маринчук наголошує, що формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії учня з текстом, спрямовану на розвиток основних прийомів читацької діяльності. Оскільки читання художньої літератури виступає окремим видом діяльності, воно вимагає від дитини здатності до розв'язання низки специфічних завдань [18, с. 9]. У своїй роботі авторка виділяє низку ключових читацьких якостей, серед яких емоційна схвильованість, розвинена творча уява, здатність до співпереживання, естетичної насолоди, а також уміння «читати» словесні образи, бачити художню деталь і сприймати твір у його художній цілісності [18, с. 4]. Ці якості безпосередньо формують основу для творчого осмислення тексту.

Особливого значення в контексті формування творчої особистості набуває літературно-творча діяльність, яку В. Маринчук характеризує як спеціальний вид художньо-творчої діяльності молодших школярів. Авторка доводить, що саме через активну діяльність на основі прочитаного, таку як театралізація, написання творів-мініатюр, ілюстрування та літературні ігри, відбувається активізація фантазії, художньої уяви та розвиваються літературно-творчі здібності [18, с. 11]. Таким чином, читацька діяльність, організована як творчий процес, стає

потужним педагогічним засобом розкриття творчого потенціалу учня четвертого класу.

Важливий практичний внесок у розвиток читацької компетентності учнів початкової школи робить О. Чалюк, яка визначає основним завданням уроків літературного читання виховання активних читачів шляхом розвитку читацької самостійності. Авторка наголошує, що для цього вчитель повинен добирати методичні прийоми, що враховують особливості дитячої уваги, сприймання, пам'яті та мислення, а також сприяють формуванню прийомів розумової діяльності, таких як аналіз, синтез, класифікація та вміння робити висновки [42, с. 82]. Джерелами мотивації до читання, на її думку, є родина та вчитель, що підкреслює значення створення сприятливого мотиваційно-цільового компонента читацької діяльності [42, с. 82].

О. Чалюк пропонує низку конкретних методів і прийомів для активізації процесуально-творчого компонента читацької діяльності. Серед них – використання нестандартних уроків з міжпредметними зв'язками, вправ на техніку читання («піраміди» слів, «Читання ланцюжком»), а також творчих завдань, таких як складання віршів (закінчення фраз, добір рими, «Конкурс одного рядка») та інтерпретація казок (розповідь від імені персонажа, введення нових героїв, складання казки-коміксу) [42, с. 83-84]. Особливу увагу авторка приділяє театралізації та драматизації, що максимально розкриває творчий потенціал учнів і дозволяє їм по-своєму виражати задум автора [42, с. 84].

Для формування рефлексивно-оцінювального компоненту О. Чалюк рекомендує проводити підсумкові уроки з використанням таких методів, як «Телеграф» (ланцюжкова передача та пояснення прислів'я), конкурси виразного читання, вікторини та малюнкові вікторини, де учні вгадують твір за ілюстрацією, формують його головну думку та описують персонажів [42, с. 85-86]. Систематичне застосування цього комплексу заходів, на її думку, сприяє виробленню уважного ставлення до слова, розвитку уміння визначати головне в тексті та формує стійку звичку до самостійного осмисленого читання [42, с. 87].

Як зазначає В. Науменко, уроки літературного читання у початковій школі виконують фундаментальну роль, оскільки саме література є найважливішим засобом прилучення дітей до загальнолюдських цінностей та джерелом формування особистості. Вона не лише відкриває світ прекрасного і зразкової мови, але й активно розвиває мислення, уяву, пам'ять та сприяє становленню морально-естетичних ідеалів дитини. Авторка підкреслює, що для успішної реалізації цієї місії необхідно забезпечити цілісний підхід, який поєднує формування техніки читання з повноцінним сприйняттям художнього твору як мистецтва слова [20, с. 4]

Ключовим завданням навчання, на думку В. Науменко, є формування компетентного читача, який володіє здібностями до літературного аналізу та здатен на емоційний відгук. Для цього в посібнику пропонується система роботи, що включає порівняння творів, ведення діалогу з автором і героями, а також використання інсценізацій, творчих завдань і роботи в групах. Такі методи спрямовані на те, щоб учні не пасивно сприймали текст, а активно входили в діалог, вчилися співпереживати персонажам і через це глибше розуміли авторський задум та моральний зміст твору [20, с. 5-6].

Важливим елементом реалізації концепції НУШ стало переосмислення ролі вчителя. Як зазначено в документі, «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін» [25, с. 16]. Для цього реформа передбачає надання педагогу академічної свободи, матеріальне стимулювання, зокрема через добровільну сертифікацію, а також кардинальну зміну змісту його підготовки та підвищення кваліфікації. Акцент зміщується з функції єдиного джерела знань на роль фасилітатора, коуча та тьютора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, що є ключовим для впровадження особистісно-орієнтованого підходу.

Крім того, реформа передбачала структурну трансформацію шкільної системи, подовжуючи загальний термін навчання до 12 років та поділяючи його на три рівні: початкову, базову середню та профільну середню освіту [25, с. 20]. Така зміна була спрямована на те, щоб врахувати фізіологічні, психологічні та

розумові здібності дитини кожного вікового періоду. На профільному рівні, зокрема, учень отримує право вибору між академічним та професійним спрямуванням [25, с. 23], що забезпечує більшу гнучкість та індивідуалізацію навчання для подальшого життєвого та кар'єрного шляху.

Фундаментальним завданням НУШ є також формування ціннісних орієнтирів учнів. Згідно з концепцією, «Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [25, с. 19]. Виховання на загальнолюдських цінностях, таких як повага, справедливість, відповідальність та патріотизм, реалізується не через окремі уроки, а як наскрізний досвід, що пронизує все життя школи. Це сприяє не лише становленню відповідального громадянина, але й розвитку української ідентичності в контексті європейських цінностей.

Авторка А. Запара вказує, що формування творчої особистості молодшого школяра є пріоритетним завданням Нової української школи, що вимагає впровадження активних форм і методів навчання. Вона акцентує на тому, що розвиток креативного мислення учнів на уроках української мови та читання безпосередньо пов'язаний із використанням сучасних освітніх технологій, які стимулюють проблемне дослідження, саморефлексію та творче застосування знань у повсякденному житті [10, с. 68].

А. Запара виділяє молодший шкільний вік як сенситивний період для розвитку творчих здібностей і наголошує на важливості створення на уроці умов для успіху кожної дитини. Серед конкретних завдань вона називає необхідність вчити дітей образно висловлювати думки, збагачувати словниковий запас та логічно міркувати, що сприяє розкриттю їхніх творчих якостей, таких як гнучкість, фантазія та мотивація [10, с. 68-69].

Як зазначається в «Описі ключових змін до оновлених програм початкової школи» [26, с. 6], одним із пріоритетних завдань оновлення навчальних програм стало формування читацької активності та розвиток читацького інтересу в учнів.

Акцент було змінено з механічного контролю техніки читання на розвиток здатності дитини сприймати читання як джерело знань і засіб естетичного задоволення. Це знайшло відображення у введенні нових видів діяльності, таких як комунікативна, що реалізується через діалог та дискусію за змістом твору, а також у зміні акцентів у використанні виховного потенціалу літератури – тепер дітей орієнтують на оцінку вчинку персонажа, а не на ярликове визначення його як позитивного чи негативного.

Важливим аспектом оновленої програми є стимулювання творчих здібностей учнів. На уроках літературного читання це реалізується через практико-орієнтовану роботу над текстом, де учні не пасивно сприймають інформацію, а активно з нею взаємодіють: знаходять опис зовнішності персонажа, виконують вправи для розвитку темпу читання [26, с. 7]. Крім того, оновлення кола читання за рахунок включення творів сучасних українських та зарубіжних авторів [26, с. 7-8] значно розширює культурний горизонт учнів і створює підґрунтя для розвитку власної творчої уяви.

Структура та організація самих уроків читання також зазнали змін, спрямованих на підвищення їх ефективності. Програмою передбачена варіативність у розподілі навчальних годин, що дозволяє вчителю більш гнучко планувати навчальний процес, чергуючи уроки літературного читання з позакласним читанням [26, с. 8]. Це створює можливість для більш глибокої та системної роботи з книгою, формування навичок самостійної роботи з підручником та індивідуалізації читацької діяльності, що в цілому сприяє перетворенню уроку на творчий простір для особистісного зростання молодшого школяра.

Дослідження Н. Третьак, О. Мартіної та М. Гордійчук присвячене ключовому аспекту початкової освіти – формуванню комунікативної компетентності молодших школярів на основі смислового сприйняття художнього твору. Автори підкреслюють, що комунікативна компетентність є інтегрованою якістю особистості, яка виявляється у здатності формувати мотиваційно-ціннісну

основу спілкування, оволодівати мовними знаннями та встановлювати контакти. Вони акцентують на нерозривному зв'язку мовленнєвого та літературного розвитку, де літературні здібності формуються засобами мови, а мовні засоби, у свою чергу, розкривають художньо-естетичну цінність твору під час читацької діяльності [39, с. 176-177, 179].

Важливим практичним результатом дослідження є розробка системи вправ і завдань, спрямованих на формування комунікативної компетентності через аналіз художніх творів. Автори пропонують різнотипні завдання (аналітичні, конструктивні, творчі) для роботи з текстами, як-от казки Г.К. Андерсена «Гидке каченя» та латиська народна казка «Добрі брати». Ця система забезпечує комунікативно-діяльнісний підхід, що сприяє не лише засвоєнню літературознавчого матеріалу, але й активізації мовленнєвої діяльності, розвитку вміння висловлювати емоційно-оцінні судження та формуванню мовної особистості молодшого школяра [39, с. 180-183].

Крім того, як зазначає В. Науменко, сприйняття художнього твору молодшими школярами має яскраво виражену емоційну природу. Діти початкових класів відзначаються естетичною сприйнятливістю та здатністю живо реагувати на ритм і мелодійність вірша, однак їхнє сприйняття епічних творів часто є фрагментарним. Авторка підкреслює, що ключовим завданням вчителя є зберегти цю природну емоційність, не допустивши її «засушування» через надмірний акцент на логічному аналізі тексту без урахування художніх засобів [19, с. 79-80].

Психологічний процес розуміння основної думки твору, на думку В. Науменко, є складним і поступовим, що підтверджується виділенням семи стадій – від неможливості дати відповідь до повної диференціації смислу. Для подолання цієї складності та забезпечення цілісного сприйняття необхідно формувати в учнів здатність мислити словесно-художніми образами, що є суттю літературного розвитку. Це передбачає навчання дітей розпізнавати художні засоби, тропи та вловлювати авторське ставлення, сприяючи виникненню в уяві читача

повноцінної художньої картини, а не лише фрагментарного розуміння [19, с. 80-82].

Як зазначають О. Гончарук, Л. Шуст та В. Дацюк, технологія «перевернутого навчання» є ефективним інструментом для формування самостійної читацької діяльності учнів початкової школи, зокрема на уроках літературного читання. Суть цієї технології полягає в тому, що засвоєння нового матеріалу відбувається учнями самостійно вдома (наприклад, через ознайомлення з текстом твору), тоді як аудиторний час використовується для глибшого осмислення, аналізу, обговорення та творчого застосування отриманих знань [7, с. 25]. Це дозволяє перенести акцент з пасивного сприйняття інформації на активну діяльність учня на уроці, що повністю відповідає компетентнісному підходу, закладеному в оновлених програмах.

Автори статті доводять, що застосування цієї технології на уроках літературного читання сприяє не лише удосконаленню техніки читання, але й активному розвитку творчих здібностей учнів [7, с. 28-29]. Наприклад, після самостійного опрацювання казки вдома, на уроці час вивільняється для таких видів роботи, як читання в особах, театралізація, створення ілюстрацій, інтелект-карт, лепбуків або навіть власних варіантів продовження твору [7, с. 28]. Таким чином, «перевернуте навчання» безпосередньо стимулює літературно-творчі здібності школярів, перетворюючи урок читання з репродуктивного заняття на продуктивний творчий процес, що формує в учнів здатність до критичного мислення та ініціативності у роботі з текстом.

Наступним важливим напрямом роботи на уроках читання, як зазначає О. Бондаренко, є створення умов для інтерпретації художніх творів учнями, що передбачає не пасивне сприйняття, а активне осмислення та переосмислення тексту. Авторка підкреслює, що саме через інтерпретацію школярі мають змогу розкрити власний творчий потенціал, оскільки вона «сприяє появі нових можливостей раціоналізації текстового матеріалу, що особливо важливо для тих, хто творить текст, хто його обробляє, і, звичайно, для тих, хто цей текст

сприймає» [4, с. 25]. Ефективними методами інтерпретації є створення альтернативних фіналів оповідань, що дозволяє учням не лише глибше зрозуміти логіку авторського задуму, але й розвинути власну уяву та логічне мислення, а також ілюстрування ключових епізодів, яке сприяє візуалізації образів і розвитку емоційного інтелекту.

Крім того, як обґрунтовується в роботі, значний творчий потенціал містить у собі театралізація уривків з художніх творів та створення буктрейлерів. О. Бондаренко вказує, що «спілкування виступає специфічною формою творчості, її умовою і способом самореалізації особистості» [4, с. 23], а театральна діяльність є яскравим прикладом такого комунікативно-творчого спілкування. Ці види діяльності не лише оживляють текст, роблять його ближчим і зрозумілішим для учнів, але й активно залучають їх до колективного творчого процесу, сприяючи розвитку комунікативних навичок, уміння працювати в команді та втілювати власні ідеї, тим самим формуючи «мовленнєво-творчі вміння» [4, с. 23] та цілісну творчу особистість.

Важливу роль у втіленні цих підходів відіграє вчитель, який, на думку Н. Комарівської, має бути не лише організатором, але й натхненником творчого процесу, здатним створити «атмосферу радісної, захоплюючої праці» [12, с. 169]. Для досягнення цієї мети педагогу необхідно вміло поєднувати різноманітні методи та прийоми роботи, серед яких особливе місце посідають творчі завдання, спрямовані на інсценування, дописування текстів або створення власних віршів і казок, що безпосередньо сприяє розвитку уяви та образного мислення учнів.

Таким чином, інтеграція різних видів мистецтва та активне залучення молодших школярів до продуктивної творчої діяльності на основі художніх текстів, як зазначає дослідниця, є ключем до формування їх літературно-творчих здібностей, зв'язного мовлення та пізнавальних інтересів [12, с. 171-172]. Подальші дослідження в цьому напрямку могли б бути зосереджені на розробці конкретних методичних матеріалів та оцінці ефективності окремих творчих вправ у реальному навчальному процесі початкової школи.

Авторка Л. Колесник у своїй статті обґрунтовує ефективність інтерактивних методів навчання, зокрема роботи в парах та малих групах, для активізації пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках читання. Вона наводить конкретні приклади таких методів (наприклад, гра «Незнайко», «Інтерв'ю», складання діалогів і казок), які сприяють розвитку комунікативних навичок, критичного мислення та творчої уяви учнів, перетворюючи урок на простір спілкування та діалогу [11, с. 22-24].

Л. Колесник акцентує на тому, що використання інтерактивних технологій, таких як метод «асоціативного куца», гра «Мікрофон» та прес-метод, дозволяє перетворити традиційний урок на творчий процес, де учень виступає активним суб'єктом навчання. Це формує внутрішню мотивацію, сприяє саморозвитку та розкриває творчий потенціал кожної дитини, що є особливо важливим у контексті сучасних вимог до освіти [11, с. 24-25].

Важливим напрямом успішної реалізації запропонованих авторами форм роботи, таких як створення власних проєктів та використання лінгвістичних казок, є ефективне поєднання їх із сучасними цифровими інструментами. Як зазначають С. Парфілова та І. Литвиненко, створення учнями мультимедійних презентацій як результату проєктної діяльності не лише розвиває творче мислення, але й формує в них ключові цифрові компетентності, що відповідає вимогам сучасної освіти [28, с. 100-102]. Таким чином, інтеграція інноваційних технологій у процес вивчення української мови та читання перетворює традиційний урок на креативний простір, де кожен школяр може реалізувати свій потенціал.

Ключовим фактором успіху в цьому процесі залишається роль вчителя як модератора творчого пошуку. Згідно з думкою дослідниць, саме педагог керує процесом від простого до складного, створюючи ситуації, що спонукають до творчої активності [28, с. 100]. Тому подальші дослідження могли б бути зосереджені на розробці конкретних методичних рекомендацій для вчителів щодо критеріїв оцінювання нестандартних творчих робіт учнів, що сприяло б

об'єктивізації цього процесу та підвищило б мотивацію молодших школярів до подальших творчих звершень.

Важливим аспектом успішної реалізації запропонованої О. Савченко системи творчих завдань є послідовне ускладнення їх змісту від класу до класу, що забезпечує поступовий розвиток літературно-творчих здібностей учнів. Як зазначає дослідниця, особливість цієї змістової лінії полягає в «наскрізному характері» видів завдань, тоді як змінюється «міра допомоги вчителя... і якість творчого результату, досягнутого учнями» [35, с. 1]. Таким чином, педагогічно обґрунтований перехід від колективного складання варіантів кінцівок казок у другому класі до самостійного створення власних творів-мініатюр у четвертому забезпечує формування в дітей стійкої здатності до літературної творчості.

Ключовим принципом ефективного розвитку творчого потенціалу молодших школярів є створення мотивуючого середовища, яке розкріпачує думку та уяву. О. Савченко наголошує, що за умов «емоційно комфортного середовища... кожна дитина захоче сказати своє слово» [35, с. 2]. Для досягнення цієї мети, крім використання різноманітних прийомів і завдань, вчителю варто активно впроваджувати практику публікації та презентації дитячих творчих доробків у шкільних газетах, портфоліо або під час проведення тематичних вернісажів і марафонів, що слугуватиме потужним стимулом для самовираження та підвищить особисту зацікавленість кожного учня у власних літературних спробах.

Важливим чинником ефективного розвитку творчості є створення на уроці відповідного психолого-педагогічного середовища. Як зазначає Н. Сафіна, для формування творчих здібностей школярів необхідними є такі умови, як «повага та довіра вчителя до дітей; вільна атмосфера на уроці; забезпечення високого рівня пізнавальних інтересів учнів; увага вчителя до інтересів кожного учня» [37, с. 230]. Дотримання цих умов дозволяє перетворити урок на безпечний простір для експерименту, де кожна дитина не боїться висловити власну, навіть найнезвичайнішу, думку.

Ключову роль у цьому процесі відіграє вміле поєднання традиційних та інноваційних методів, спрямованих на активізацію уяви та мовленнєвої творчості. Авторка наголошує на ефективності таких прийомів, як «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Крісло автора» та «Письмо в малюнках», які спонукають учнів до швидкої вербалізації ідей, колективного пошуку рішень та втілення емоційних вражень у власних творчих продуктах [37, с. 230]. Таким чином, системне використання різноманітних інтерактивних методик забезпечує комплексний розвиток творчого потенціалу молодшого школяра.

У контексті реалізації засад Нової української школи читацька діяльність учнів 4 класу набуває яскраво вираженого діяльнісного та особистісно зорієнтованого характеру. Художній текст розглядається не лише як об'єкт аналізу, а і як потужний каталізатор власних творчих інтерпретацій, де учень виступає активним суб'єктом, а не пасивним реципієнтом інформації. Це створює передумови для формування ключових компетентностей, зокрема вміння висловлювати та аргументувати власну точку зору, співпрацювати в групі та творчо переосмислювати отриманий художній досвід.

Отже, уроки літературного читання в 4 класі стають унікальним освітнім простором, де через різноманітні види роботи з текстом розкривається та розвивається творчий потенціал кожної дитини. У такий спосіб читацька діяльність безпосередньо сприяє формуванню творчої особистості, здатної не лише сприймати художню цінність твору, але й активно та нестандартно взаємодіяти з навколишнім світом.

1.3. Теоретичні підходи та педагогічний досвід розвитку творчих здібностей у процесі читацької діяльності

Важливим внеском у розвиток теорії та практики формування творчих здібностей молодших школярів є посібник М. Коновальчук «Розвиток творчості молодших школярів: система літературних завдань». Авторка обґрунтовує необхідність цілеспрямованого розвитку літературно-творчих здібностей через

систему спеціально розроблених завдань міжпредметного характеру, що активізують емоційно-чуттєву сферу, уяву, образне мислення та мовлення учнів [14, с. 23–24]. Коновальчук акцентує на тому, що літературна творчість є не лише засобом розвитку мовленнєвих умінь, а й важливим чинником духовно-творчого становлення особистості, що відповідає сучасним вимогам до освіти [14, с. 16].

Особливу увагу автор приділяє структурі літературно-творчих здібностей, яка включає мотиваційну, інструментальну (емоційно-ціннісний, креативний, мовленнєвий компоненти) та спеціальну складові [14, с. 21]. Вона пропонує чітку модель поетапного розвитку цих здібностей у молодших школярів – від підготовчого етапу (1–2 класи), спрямованого на активізацію психічних процесів, до основного (3–4 класи), де учні вже самостійно створюють, завершують та вдосконалюють власні творчі продукти [14, с. 23–24]. Ця модель може бути успішно інтегрована в читацьку діяльність, оскільки сприяє глибшому сприйняттю художніх текстів, розвитку інтерпретаційних умінь і формуванню власного творчого стилю.

У посібнику О. Савченко [27, с. 58–66] вказується на важливість формування в учнів умінь самостійної роботи з підручником як ключового компонента компетентнісного підходу. Авторка обґрунтовує, що саме на уроках літературного читання, де основним об'єктом є тексти різних жанрів і типів, створюються найсприятливіші умови для опановування учнями загальнонавчальними вміннями, такими як орієнтування в структурі книги, використання умовних позначень, аналіз і інтерпретація текстів. Ці вміння, на думку О. Савченко, мають універсальний характер і можуть бути успішно перенесені на зміст інших навчальних предметів, що є важливим для формування в учнів здатності до навчання впродовж життя.

Перспективним напрямом подальших досліджень могло б стати вивчення ефективності застосування запропонованої О. Савченко системи міжпредметних завдань у контексті формування цифрової грамотності молодших школярів. У сучасних умовах активного впровадження цифрових освітніх ресурсів постає

необхідність адаптації розроблених нею видів завдань (знаннєвих, діяльнісних, ціннісно-орієнтованих) до роботи з електронними підручниками, медіатекстами та іншими цифровими джерелами інформації, що відкриває нові горизонти для розвитку читацької та інформаційної компетентностей учнів початкової школи.

Важливий внесок у теоретизацію та практичне розв'язання проблеми розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів зробила М. Явоненко у своїй дисертаційній праці «Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів». Дослідниця не лише детально проаналізувала структуру досліджуваних здібностей, виділивши їх мотиваційну та інструментальну складові, але й експериментально довела ефективність запропонованого нею підходу. Як зазначає автор, ключовим засобом розвитку цих здібностей виступає спеціально розроблена система творчих завдань міжпредметного характеру, яка реалізується поетапно та спрямована на активізацію психічних процесів і формування творчих умінь учнів [46, с. 192-200].

Експериментальна робота, проведена М. Явоненко, продемонструвала значну позитивну динаміку в розвитку літературно-творчих здібностей учнів експериментальних класів порівняно з контрольними. Зокрема, на кінець формувального експерименту частка учнів з високим рівнем розвитку здібностей в експериментальних класах зросла до 15%, тоді як у контрольних вона становила лише 6,2% [46, с. 198]. Ці результати підтверджують, що запровадження в навчальний процес дидактично обґрунтованої системи завдань, що інтегрує зміст різних предметів та види мистецтв, створює оптимальні умови для розкриття творчого потенціалу молодших школярів.

На основі результатів дослідження, представлених у кваліфікаційній роботі Ю. Білокрилець [3, с. 54–57], можна констатувати, що впровадження освітніх вебквестів у процес навчання читання учнів 4-го класу не лише підвищило їхню мотивацію, але й сприяло формуванню стійкого читацького інтересу. Експериментальна робота, проведена на базі Криворізької гімназії №78,

продемонструвала, що інтерактивний формат вебквестів активізує пізнавальну діяльність школярів, розвиває критичне мислення та навички самостійної роботи з текстом. Як зазначає автор, позитивна динаміка проявилася у збільшенні частки учнів, які виявляють інтерес до читання, з 30% на констатувальному етапі до 55% на етапі контролю [3, с. 46, 54], що підтверджує ефективність обраного методичного інструментарію.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть включати розробку диференційованих вебквестів з урахуванням індивідуальних читацьких уподобань учнів, а також інтеграцію міжпредметних зв'язків для поглиблення інтересу до літератури. Як відмічає Ю. Білокрилець, подальша апробація вебквест-технологій у початковій ланці освіти може стати основою для створення цілісної методичної системи, спрямованої на формування компетентного читача, здатного до самостійного пізнання та творчого застосування набутих умінь [3, с. 59–61].

Дослідження І. Пікуль науково обґрунтовує вебквест як інноваційний засіб формування читацької компетентності молодших школярів. Авторка визначає читацьку компетентність як комплексну якість, що включає когнітивний, комунікативний, ціннісний, діяльнісний та особистісно-творчий компоненти, і доводить, що вебквест через свою інтерактивну, проблемно-орієнтовану та ігрову природу ефективно розвиває усі ці складові [30, с. 27-36].

Експериментальна перевірка, проведена авторкою, підтвердила високу ефективність запропонованої методики. Після впровадження вебквестів у уроках літературного читання у учнів експериментальної групи (4-А клас) спостерігався значний приріст усіх діагностованих показників читацької компетентності порівняно з контрольною групою, що навчалася за традиційними методами [30, с. 58-64].

Важливим напрямком подальших досліджень у контексті впровадження інноваційних технологій у літературну освіту майбутніх учителів початкової школи може стати розробка конкретних методичних рекомендацій щодо

інтеграції формувального оцінювання. Як зазначають Л. Нежива та С. Паламар, перспективи подальших пошуків полягають у «осмисленні й застосуванні в систему літературної освіти майбутніх учителів початкової школи формувального оцінювання, дистанційного та змішаного навчання» [21, с. 139]. Таким чином, актуальним є створення алгоритмів та інструментів критеріального оцінювання проєктних робіт, створених студентами, таких як буктейлери, ментальні карти чи літературні квести, що дозволить не лише констатувати результат, але й ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх педагогів на кожному етапі.

Крім того, практична реалізація ідей, висунутих Л. Неживою та С. Паламар, може бути продемонстрована шляхом розробки та апробації власного циклу інтегрованих занять для студентів спеціальності «Початкова освіта». Цей цикл міг би поєднувати запропоновані авторами технології, зокрема, використання доповненої реальності для роботи з сучасними дитячими книгами [21, с. 137] та створення інтелектуальних ігрових завдань у сервісі LearningApps [21, с. 137-138], у рамках вивчення певної теми, наприклад, творчості сучасних українських письменників. Такий підхід не лише поглибить літературну освіту майбутніх учителів, але й надасть їм готовий практичний інструментарій для майбутньої професійної діяльності у відповідності до вимог Нової української школи.

Важливим практичним аспектом дослідження є розробка та апробація фрагментів уроків літературного читання в початковій школі з використанням конкретних AR-додатків, зокрема для роботи з повістю К. Бабкіної «Гарбузовий рік». Як зазначають С. Паламар та Л. Нежива, застосування відповідного додатку дозволяє учням «натисканням на предмет змусити його рухатися або відтворювати звуки», що сприяє наочному сприйняттю персоніфікованих образів [22, с. 9]. Таким чином, у межах магістерського дослідження можна розробити низку ігрових завдань для етапу «Взаємодія» запропонованої авторами моделі, спрямованих на активізацію усного мовлення та розвиток емоційного інтелекту молодших школярів через пряму взаємодію з віртуальними героями твору.

Також перспективним напрямом є створення інструментів діагностики ефективності запропонованого підходу, зокрема, розробка та впровадження карток спостереження за учнями на основі критеріїв, окреслених С. Паламар та Л. Неживою (мотиваційний, емоційно-рефлексивний, діяльнісно-творчий, ціннісний) [22, с. 10]. Це дозволить не лише оцінити ступінь залучення учнів у читацьку діяльність, але й виміряти динаміку розвитку у них творчого мислення та емпатії, які, на думку авторів, активізуються завдяки зануренню у віртуальну площину художнього світу [22, с. 9].

Важливим етапом практичної реалізації дослідження є розробка та впровадження низки тематичних дописів і Stories для Instagram-сторінки «Comics_in_Education», що ілюструють конкретні методичні прийоми роботи з коміксами на уроках літературного читання. Як зазначають Л. Нежива та Є. Топіха, контент сторінки має бути структурованим, візуально привабливим і містити такі рубрики, як «які комікси обрати вчителю» та «інструменти для створення коміксів» [23, с. 78]. Таким чином, у межах магістерського дослідження доцільно створити серію постів, наприклад, з поетапним алгоритмом створення учнівського коміксу-продовження прочитаного твору за допомогою цифрових сервісів, що дозволить вчителям отримати готовий практичний інструмент для роботи.

Крім того, для оцінки ефективності розробленого освітнього контенту необхідно провести моніторинг серед педагогічної спільноти, зокрема, проаналізувати активність взаємодії (лайки, коментарі, репости) та провести опитування за допомогою інструменту Stories. Як обґрунтовують автори, такий зворотний зв'язок дозволяє «отримувати зворотний зв'язок від підписників щодо контенту» [23, с. 78] та виміряти, наскільки запропоновані матеріали сприяють професійному розвитку вчителів і впровадженню інноваційних методів у їхню практичну діяльність. Це дозволить не лише оцінити корисність ресурсу, але й визначити напрями для його подальшого наповнення та вдосконалення.

Також одним із дуже важливих практичних аспектів дослідження є розробка та апробація детального алгоритму створення навчальних коміксів майбутніми вчителями, який, як запропоновано Л. Неживою та О. Шкуренко, включає такі етапи, як «узгодження теми; обговорення сюжету; створення яскравих персонажів; розроблення сценарію; формулювання реплік героїв; вибір й аналіз онлайн-інструменту» [24, с. 100]. У межах магістерського дослідження цей алгоритм може бути вдосконалений шляхом інтеграції використання штучного інтелекту (наприклад, чат-боту ChatGPT) для генерації варіантів сюжетних ліній та діалогів, що дозволить оптимізувати час підготовки та розширити творчі можливості студентів при створенні авторських медіапродуктів.

Крім того, для оцінки ефективності засвоєння майбутніми педагогами методики роботи з коміксами доцільно провести порівняльний аналіз результатів їх практичної діяльності до та після циклу занять у Наставницькій студії НУШ. Як зазначають автори, саме така комплексна робота, що поєднує семінарські заняття, педагогічну практику та роботу в студії, сприяє формуванню здатностей до «моделювання змісту навчання засобами навчальних коміксів, створення і застосування ефективних цифрових освітніх ресурсів» [24, с. 101]. Такий підхід дозволить не лише виміряти рівень сформованості предметно-методичної компетентності, але й виявити найбільш успішні педагогічні кейси для подальшого тиражування в освітній практиці.

Важливим напрямом удосконалення методики розвитку творчих здібностей може стати інтеграція ігрових технологій із сучасними цифровими інструментами. Зокрема, можна адаптувати запропоновані А. Панченко літературні ігри, такі як «Асоціативний куш» або «Доповни прислів'я» [27, с. 157-158], у формат інтерактивних вправ на платформах LearningApps або Wordwall, що дозволить не лише підвищити мотивацію учнів, але й розвинути їх цифрову грамотність паралельно з творчим мисленням. Такий підхід особливо актуальний у контексті дистанційного та змішаного навчання, забезпечуючи доступність та різноманітність розвивальних завдань.

Для об'єктивної оцінки ефективності впровадження ігрових технологій доцільно використовувати комплекс діагностичних інструментів, подібний до того, що застосовувався у дослідженні А. Панченко, зокрема вербальний тест креативності П. Торренса «Текст» [27, с. 157]. Проведення контрольних зрізів на початку та в кінці експериментального навчання дозволить не лише фіксувати динаміку розвитку таких параметрів, як оригінальність і деталізація образів, але й виявити конкретні види ігор, що найбільш ефективно впливають на різні аспекти творчості молодших школярів.

На основі проведеного дослідження Т. Пасько [29, с. 74–76] зазначає, що розроблений комплекс ігрових занять, орієнтований на розвиток творчих здібностей молодших школярів, потребує подальшого впровадження та апробації в реальному навчально-виховному процесі початкової школи. Авторка вказує на необхідність створення педагогічних умов, що забезпечать ефективне використання ігрової діяльності як засобу стимулювання творчого мислення, уяви та самостійності учнів. Зокрема, важливим є систематичне застосування запропонованих ігрових методів і прийомів, а також врахування індивідуальних особливостей кожної дитини [29, с. 66–69].

Як зазначають Т. Турбар та Т. Пасько, сюжетно-рольові та дидактичні ігри є ефективними для розвитку творчих здібностей молодших школярів [40, с. 120–121]. Розвиваючи цю думку, варто звернути увагу на те, що інтелектуальні ігри, які автори класифікують як підвид дидактичних, створюють унікальний простір для формування логічного та гнучкого мислення. Вони слугують каталізатором для розв'язання нестандартних задач, що є фундаментом творчості. Таким чином, поєднання структурованого інтелектуального виклику з вільною ігровою формою дозволяє не лише подолати труднощі в засвоєнні знань, як про це згадується в роботі [40, с. 120], але й закласти основи інноваційного мислення, коли учні вчаться бачити проблему з різних боків і генерувати власні ідеї.

Однак для повної реалізації потенціалу ігрової діяльності, наголошують Т. Турбар та Т. Пасько, необхідна «певна позиція дорослого, який стане гарантом

свободи, самостійності та самодіяльності учня» [40, с. 121]. У цьому контексті роль вчителя трансформується з транслятора знань у фасилітатора, який моделює навчальне середовище, що стимулює дослідження. Його завданням стає не просто запропонувати гру, а створити простір можливостей, де кожен школяр може експериментувати, приймати рішення та відчувати результат своїх творчих пошуків.

Однак для закріплення досягнутих результатів та їх інтеграції в освітній процес на тривалий період необхідно подальше впровадження розроблених педагогічних умов у щоденну практику вчителів початкових класів. Як зазначає І. Шестерніна, ключовим чинником успіху є системність та послідовність у використанні ігрових технологій, що передбачає не епізодичне, а цілісне інтегрування ігор у всі освітні галузі [44, с. 59-60]. Для цього доцільно розробити детальні методичні рекомендації та конспекти уроків для вчителів, які б структуровано представляли алгоритм використання таких ігор, як «Чарівні кубики» чи «Математичне доміно» на різних етапах навчального заняття, що дозволить оптимізувати час підготовки вчителя та забезпечити максимальну педагогічну віддачу.

Перспективою подальших наукових розвідок у межах даної проблематики могло б стати дослідження впливу цифрових ігрових середовищ, таких як Just Class, на розвиток конкретних компонентів творчих здібностей, зокрема оригінальності та розробленості ідеї. Експериментальна робота І. Шестерніної емпірично підтвердила ефективність ігрових технологій в цілому [44, с. 67], проте спеціалізоване вивчення дидактичного потенціалу окремих типів інтерактивних завдань («Віднови діалог», «Відгадай ребус») відкриває новий рівень для персоналізації навчання та створення адаптивних освітніх траєкторій для учнів з різним рівнем сформованості творчого мислення.

Дослідження, проведене О. Хващевською, наочно демонструє, що системне впровадження евристичних методів у освітній процес початкової школи є ключовим чинником розвитку творчого потенціалу молодших школярів. Авторка

не лише теоретично обґрунтовує ефективність цих методів, а й детально класифікує їх на когнітивні, креативні та організаційно-діяльнісні, що надає педагогу чіткий інструментарій для практичної роботи [41, с. 262-265]. Таке структуроване підґрунтя дозволяє вчителю цілеспрямовано формувати в учнів не лише предметні знання, але й розвивати інтуїцію, уяву, комунікативні здібності та навички самоорганізації, які є складовими успішної творчої самореалізації.

Важливим аспектом, на який звертає увагу О. Хващевська, є здатність евристичних методів індивідуалізувати навчальний процес. Завдяки використанню таких прийомів, як «метод емпатії», «метод гіпотез» чи «мозковий штурм», учитель отримує можливість враховувати індивідуальні особливості, темп та стиль пізнавальної діяльності кожного дитини [41, с. 262-264]. Це створює інклюзивне освітнє середовище, де кожен учень, незалежно від рівня підготовки, може відчувати успіх і розкрити власні творчі здібності, що безпосередньо сприяє формуванню позитивної самооцінки та мотивації до навчання.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми, представлений у роботі О. Хващевської, дає підстави стверджувати, що евристичні методи виступають потужним дидактичним засобом трансформації традиційного навчального процесу в креативний, дослідницький та особистісно орієнтований. Їхнє застосування забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до їх творчого переосмислення та створення власного освітнього продукту, що цілком відповідає сучасним вимогам до якості початкової освіти [41, с. 265].

Висновки до першого розділу

Проведений аналіз наукових джерел дозволяє визначити творчі здібності молодших школярів як комплексне, інтегративне особистісне утворення, що проявляється в здатності до генерації оригінальних ідей, знаходження нестандартних рішень та створення нових продуктів діяльності на основі власного досвіду. Це явище є психологічним фундаментом творчості як процесу створення нового, що підкреслює провідну роль педагогічного впливу у його становленні.

Структура творчих здібностей учнів четвертого класу характеризується синтезом ключових психічних властивостей, таких як творча уява, гнучкість, оригінальність і спостережливість мислення, а також розвинене мовлення. Саме на завершеному етапі початкової освіти ці компоненти інтегруються в єдиний комплекс, створюючи сприятливі умови для цілеспрямованого розвитку обдарованості як вищого ступеня реалізації потенціалу дитини.

Молодший шкільний вік, зокрема період навчання в 4 класі, визнається сенситивним для розвитку творчого потенціалу. Дослідження підтверджують, що учні цього віку демонструють підвищену пізнавальну активність, здатність до самостійного пошуку та прагнення до самореалізації, що відповідає вимогам Нової української школи щодо формування компетентної, творчої особистості.

Ефективний розвиток творчих здібностей вимагає створення комплексу педагогічних умов. До них належать: організація особистісно-зорієнтованої взаємодії, що ґрунтується на довірі та повазі до думки учня; забезпечення психологічної безпеки та ситуації успіху; використання продуктивних методів і технологій (проблемного навчання, проєктів, гри), що активізують пізнавальну самостійність; та забезпечення індивідуального підходу, що враховує внутрішній досвід і здібності кожної дитини.

Ключовою умовою є перетворення навчального процесу з репродуктивного на продуктивно-творчий, де учень виступає активним суб'єктом діяльності. Як зазначають дослідники, найефективніше здібності розвиваються не під час засвоєння готових знань, а в процесі власного створення нових продуктів, що формує в учнів потребу вчитися та проявляти ініціативу.

Для уроків читання в 4 класі особливої актуальності набувають конкретні методи та прийоми, спрямовані на активізацію творчого мислення. Серед них: створення проблемних ситуацій, використання алгоритмів для нестандартних рішень, інтерактивні вправи («Мозковий штурм», «Інсценування», творчі проєкти), а також інтеграція різних видів мистецької діяльності, що сприяє розвитку асоціативно-образного мислення.

Важливу роль у становленні творчої особистості відіграє соціальне середовище, зокрема сприятливий психологічний клімат у класі та партнерська взаємодія «вчитель-учень». Педагог виступає не лише як носій знань, але і як організатор творчого середовища, фасилітатор, що сприяє розквіту внутрішнього потенціалу кожної дитини.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми підтверджує, що розвиток творчих здібностей учнів 4 класу на уроках читання є цілеспрямованим, багатоаспектним процесом, ефективність якого залежить від системної реалізації визначених психолого-педагогічних умов. Ці теоретичні положення складають наукову основу для подальшої розробки конкретної методики та її апробації в практичній діяльності в умовах Нової української школи.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ 4 КЛАСУ ПІД ЧАС ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Визначення рівня сформованості творчих здібностей учнів 4 класу

Метою констатувального етапу дослідження було виявлення та аналіз початкового рівня сформованості творчих здібностей учнів четвертого класу в процесі читацької діяльності. Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим періодом для розвитку творчого потенціалу, оскільки саме в цей час у дітей активно формуються пізнавальні інтереси та з'являється здатність до нестандартного мислення. Особливе значення на цьому етапі набуває вміння творчо працювати з художніми текстами, що безпосередньо впливає на розвиток особистості школяра.

Для досягнення поставленої мети було сформовано комплекс завдань, спрямованих на всебічне дослідження творчих здібностей учнів. Першочерговим завданням стало розроблення критеріальної бази для оцінювання, яка б враховувала сучасні вимоги до початкової освіти. Другим важливим завданням було проведення діагностики з використанням різноманітних методів, що дозволяють отримати об'єктивну картину розвитку творчих здібностей. Третім завданням визначено аналіз отриманих результатів з подальшим виявленням рівнів сформованості досліджуваних якостей.

Констатувальний етап дослідження реалізовувався у три послідовні фази. Підготовчий етап передбачав визначення критеріїв оцінювання (Таблиця 2.1, Таблиця 2.2, Таблиця 2.3, Таблиця 2.4) та розробку відповідного інструментарію.

Таблиця 2.1

Компоненти, критерії, показники розвитку творчих здібностей учнів 4 класу

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-ціннісний	• Виявляє інтерес до читання, прагне самостійно обирати тексти для опрацювання.

		• Виявляє емоційне ставлення до прочитаного: співпереживає героям, висловлює власні оцінки та судження. • Бачить у читанні спосіб самовираження (хоче придумувати власні версії сюжету, ділиться враженнями). • Виявляє наполегливість у творчих завданнях (готовність завершити творчу роботу, прагнення покращити результат).
Когнітивний	Змістово-аналітичний	• Розуміє зміст художнього твору, може визначити тему, основну думку, характеристику персонажів. • Уміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати події й образи. • Використовує уяву для інтерпретації тексту (передбачає розвиток сюжету, пояснює приховані смисли). • Застосовує власні знання й читацький досвід для створення нових ідей, образів, сюжетів.
Діяльнісний	Діяльнісно-творчий	• Створює оригінальні творчі продукти на основі прочитаного: мінітексти, альтернативні кінцівки, ілюстрації, діалоги, театралізовані епізоди. • Уміє застосовувати різні творчі прийоми: фантазування, комбінування, трансформацію образів. • Виявляє уміння працювати в різних видах

		читацької діяльності: індивідуальній, парній, груповій. • Дотримується задуму, логіки й структури у власних творчих роботах; демонструє зростання рівня самостійності та якості виконання.
--	--	---

Таблиця 2.2

Рівні за мотиваційно-ціннісним критерієм

Рівні	Показники
Високий	• Активне виявлення інтересу до читання, самостійний і свідомий вибір літератури різних жанрів. • Яскраво виражене емоційне ставлення: здатність до глибокого співпереживання, аргументовані та оригінальні власні оцінки. • Бачить у читанні потужний засіб для самопізнання та творчості; активно ініціює створення власних текстів, проєктів на основі прочитаного. • Висока наполегливість: прагне не лише завершити творчу роботу, а й неодноразово її вдосконалювати, експериментувати.
Достатній	• Сталий інтерес до читання, обирає тексти самостійно, але переважно в межах заданої тематики чи улюблених жанрів. • Емоційно реагує на прочитане, висловлює власні судження, але іноді їм бракує глибини або аргументації. • З власної ініціативи ділиться враженнями, пропонує власні ідеї щодо аналізу сюжету. • Наполегливий у виконанні творчих завдань, прагне завершити роботу якісно.
Середній	• Інтерес до читання нестійкий, потребує поради або підказки при

	виборі текстів. • Емоційні реакції ситуативні та неглибокі; власні оцінки формулює з труднощами, часто покладається на думку інших. • Рідко розглядає читання як засіб для самовираження; власні версії сюжету створює лише за прямою вказівкою вчителя. • Наполегливість нестійка: може залишити роботу незавершеною, якщо виникають труднощі; потребує додаткової мотивації для покращення результату.
Початковий	• Інтерес до читання практично відсутній; уникання читання, вибір найпростіших і найкоротших текстів. • Емоційне ставлення до прочитаного відсутнє; не намагається висловлювати власні думки чи оцінки. • Пасивність, відсутність ініціативи. • Відсутність наполегливості: швидко втрачає інтерес до творчого завдання, не прагне його завершити або покращити.

Таблиця 2.3

Рівні за змістовного-аналітичним критерієм

Рівні	Показники
Високий	• Глибоко і всебічно розуміє зміст твору, легко визначає тему, ідею, проблематику, підтекст; дає розгорнуті характеристики персонажам. • Вміє аналізувати складні причинно-наслідкові зв'язки, проводити глибокі порівняння образів і подій з різних творів. • Активно використовує творчу уяву для власної, обґрунтованої інтерпретації тексту, гіпотез щодо розвитку сюжету, розкриття символіки. • Творчо застосовує широкий читацький досвід та знання з інших предметів для генерації нових, оригінальних ідей і образів.

Достатній	• Правильно розуміє основний зміст твору, визначає тему та головну думку, дає прості, але цілком адекватні характеристики героям. • Встановлює очевидні причинно-наслідкові зв'язки, вміє порівнювати події та образи в межах одного твору. • Використовує уяву для інтерпретації за підказкою вчителя; може передбачити розвиток сюжету, але пояснення не завжди глибокі. • Застосовує власний досвід для створення нових ідей, але вони не завжди оригінальні, можуть бути шаблонними.
Середній	• Розуміє сюжетну канву, але з темою та головною думкою визначається з труднощами; характеристики персонажів описові, поверхневі. • Встановлює лише найпростіші причинно-наслідкові зв'язки; порівняння проводить неточно або з помилками. • Уява в процесі читання активується слабо; інтерпретує текст буквально, важко відходить від заданого сюжету. • Рідко використовує читацький досвід для творчості; нові іди створює за чітким алгоритмом або зразком.
Початковий	• Розуміння змісту фрагментарне або спотворене; не може самостійно визначити тему, головну думку, дати характеристику персонажу. • Не вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; порівняння недоступні. • Творча уява практично не задіяна в процесі читання; текст сприймається як набір фактів. • Не застосовує власний досвід для створення нового; ідеї відсутні або повторюють сюжет прочитаного без змін.

Таблиця 2.4

Рівні за діяльнісно-творчим критерієм

Рівні	Показники
Високий	• Створює розгорнуті, оригінальні та цілісні творчі продукти (есе, повноцінні історії, складні ілюстрації, сценарії), що демонструють глибоке осмислення тексту. • Вільно володіє різноманітними творчими прийомами (фантазування, алегорія, гротеск, комбінування) і вміло їх поєднує. • Ефективно працює в будь-якому форматі (індивідуально, в парі, групі), виступає ініціатором і організатором творчого процесу. • Чітко дотримується задуму, будує роботу логічно та структурно; результат високої якості, демонструє повну самостійність.
Достатній	• Створює цікаві творчі продукти (невеликі тексти, малюнки, діалоги), які відповідають завданню, але можуть не відрізнятися високою оригінальністю. • Застосовує основні творчі прийоми (фантазування, комбінування), але не завжди вільно чи поєднує їх. • Добре працює в звичних для себе видах діяльності (наприклад, в групі з друзями), в нових умовах може бути менш активним. • Дотримується задуму та структури; робота завершена, її якість стабільна, але для досягнення результату іноді потрібні невеликі підказки.
Середній	• Творчі продукти створює за шаблоном або зразком; вони прості за формою та змістом (наприклад, одна альтернативна кінцівка, простий малюнок). • Застосовує творчі прийоми (частіше один) лише за прямою вказівкою вчителя та за зразком. • Віддає перевагу індивідуальній роботі; у парній чи груповій діяльності пасивний, виконує другорядну роль. • Задум у роботі є, але логіка може порушуватися; структура

	нечітка; якість виконання нерівна; потребує постійного контролю та допомоги.
Початковий	• Продукти творчої діяльності відсутні або є фрагментарними, не пов'язаними з текстом копіями. • Не вміє застосовувати творчі прийоми навіть за інструкцією. • Не вміє працювати як самостійно (постійно звертається за допомогою), так і в колективі (заважає або не включається в роботу). • Відсутність чіткого задуму; робота неструктурована, незавершена; демонструє повну несамостійність.

Для вивчення початкового рівня сформованості творчих здібностей у процесі читацької діяльності було розроблено анкетування, що складалося з п'яти питань, спрямованих на виявлення ставлення учнів до читання, їхніх інтересів та досвіду виконання творчих завдань.

Питання №1: «Чи подобається тобі читати книжки? Чому?» (відкрита форма). Метою питання є з'ясування загальної мотивації та емоційного ставлення учнів до читання. Учні мають можливість вільно сформулювати причини, що спонукають їх до читання або, навпаки, обумовлюють байдужість.

Питання №2: «Які види завдань на уроках читання тобі найбільше подобаються?». Це питання має напівзакриту форму: запропоновано низку варіантів відповідей (читання вголос, складання власних історій, малювання до прочитаного, обговорення прочитаного, інсценізації), але також залишається простір для власних варіантів учнів. Воно дозволяє визначити переваги дітей щодо типів навчальної діяльності та виявити, чи входять до числа улюблених завдання творчого характеру.

Питання №3: «Чи пропонує вчитель завдання, де ти можеш проявити свою фантазію або придумати щось нове?». Питання має закриту форму з чотирма варіантами відповіді, що відображають частотність таких ситуацій: «так, часто»,

«інколи», «рідко», «ніколи». Мета — оцінити, наскільки поширеною є практика залучення учнів до творчої роботи з текстом на уроках з точки зору самих школярів.

Питання №4: «Чи було цікаво виконувати творчі завдання (наприклад, придумувати кінцівку до історії або створювати малюнок до тексту)?». Це закрите питання з чотириступінчастою шкалою для оцінки емоційного сприйняття творчих вправ: «дуже цікаво», «цікаво», «нецікаво», «важко сказати». Воно спрямоване на виявлення суб'єктивного рівня зацікавленості учнів та їхньої готовності до такого роду діяльності.

Питання №5: «Які завдання ти б хотів/хотіла виконувати на уроках читання, щоб проявити свою творчість?» (відкрита форма). Мета цього питання — отримати від учнів конструктивні пропозиції щодо форм творчої роботи, які вони вважають привабливими. Наведено приклади-підказки (писати вірші, робити презентації, створювати комікси), щоб спрямувати думки респондентів, але вони не були обмежені цим переліком.

Таким чином, анкета поєднує відкриті та закриті питання, що дозволяє отримати як кількісні дані щодо поширеності явищ, так і якісні — щодо мотивації, уподобань та особистих пропозицій учнів, що є важливим для подальшого аналізу вихідного стану розвитку їхніх творчих здібностей.

Основний етап включав безпосереднє проведення діагностичних процедур з учнями четвертого класу. Аналітичний етап був присвячений обробці отриманих даних, їх інтерпретації та формуванню висновків щодо початкового стану розвитку творчих здібностей школярів.

Інструментарій дослідження формувався з урахуванням вікових особливостей учнів та специфіки читацької діяльності. Основу становило анкетування, що включало п'ять ключових питань, спрямованих на виявлення ставлення дітей до читання, їх творчих уподобань та мотиваційної складової. Анкета розроблялася з дотриманням принципу доступності та врахуванням індивідуальних особливостей учнів молодшого шкільного віку.

Діагностика творчих здібностей ґрунтувалася на системі критеріїв, розроблених з урахуванням сучасних педагогічних підходів. Саме комплексний підхід до оцінювання дозволяє отримати об'єктивну картину розвитку творчого потенціалу школярів. Основними критеріями визначено: мотиваційно-ціннісний, змістово-аналітичний та діяльнісно-творчий, що відповідають структурним компонентам творчої діяльності.

Мотиваційно-ціннісний критерій дозволив оцінити інтерес учнів до читання, їхнє емоційне ставлення до прочитаного, бажання до самовираження та наполегливість у творчих завданнях. Високий рівень передбачав стабільний інтерес до читання, здатність до глибокого співпереживання та активне ініціювання творчих проєктів. Достатній рівень характеризувався сталими літературними уподобаннями, емоційними реакціями на текст та готовністю до завершення творчих робіт.

Змістово-аналітичний критерій дозволив дослідити розуміння змісту художніх творів, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, використовувати уяву для інтерпретації текстів та застосовувати читацький досвід для генерації нових ідей. Високий рівень виявлявся у глибокому аналізі текстів, здатності до власної інтерпретації та творчому застосуванню знань.

Діяльнісно-творчий критерій охопив здатність створювати оригінальні творчі продукти, застосовувати різні творчі прийоми, ефективно працювати в різних форматах та дотримуватися структури у власних роботах. Високий рівень передбачав створення цілісних творчих продуктів, вільне володіння творчими прийомами та високу самостійність.

Анкетування проводилося серед учнів четвертого класу загальноосвітнього навчального закладу. Загалом у дослідженні взяло участь 23 учні, що дозволило отримати репрезентативні дані щодо стану розвитку творчих здібностей. Анкета включала п'ять основних питань, спрямованих на виявлення ключових аспектів творчої діяльності учнів у процесі читання.

Перше питання анкети було відкритого типу і стосувалося ставлення учнів до читання книжок. Аналіз відповідей показав, що більшість учнів (65%) мають позитивне ставлення до читання, аргументуючи це цікавістю сюжетів, можливістю дізнатися нове та отримати естетичне задоволення. Однак 26% учнів продемонстрували нестійкий інтерес, а 9% - відверто негативне ставлення, віддаючи перевагу іншим видам діяльності (рис. 2.1).



Рис. 2.1. Результати анкетування учнів експериментальної групи щодо ставлення до читання

Друге питання дозволило виявити уподобання учнів щодо видів завдань на уроках читання. Переважна більшість учнів (74%) віддали перевагу творчим завданням, таким як малювання до прочитаного, складання власних історій та інсценізації. Це свідчить про значний потенціал для розвитку творчих здібностей через ці види діяльності. Лише 26% учнів вказали на традиційні форми роботи з текстом (рис. 2.2).

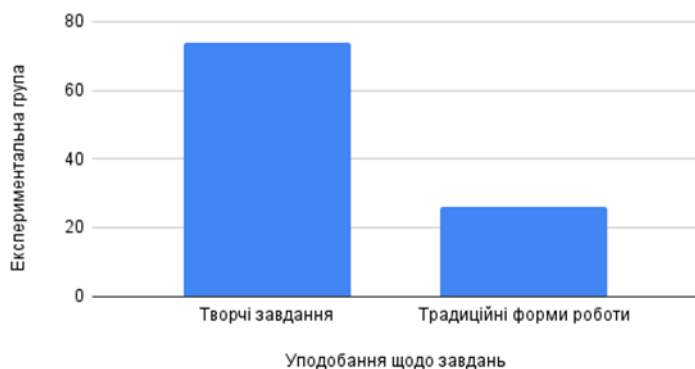


Рис. 2.2. Результати анкетування учнів експериментальної групи щодо їхніх уподобань по завданнях

Третє питання стосувалось частоти пропонування вчителем творчих завдань. Більшість учнів (61%) зазначили, що вчитель інколи пропонує такі завдання, 26% - що рідко, і лише 13% - що часто (рис. 2.3). Ці дані вказують на недостатнє використання творчого потенціалу уроків читання у навчальному процесі.

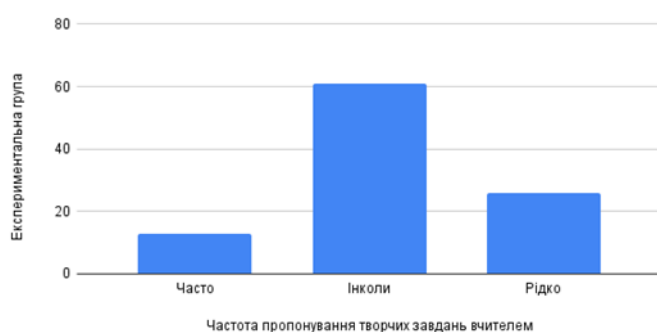


Рис. 2.3. Результати анкетування учнів експериментальної групи щодо частоти пропонування творчих завдань вчителем

Четверте питання дозволило оцінити рівень цікавості творчих завдань для учнів. Більшість респондентів (70%) визнали такі завдання цікавими або дуже цікавими, що свідчить про високий мотиваційний потенціал творчої діяльності. Однак 21% учнів не змогли дати чіткої відповіді, а 9% визнали завдання нецікавими(рис. 2.4).

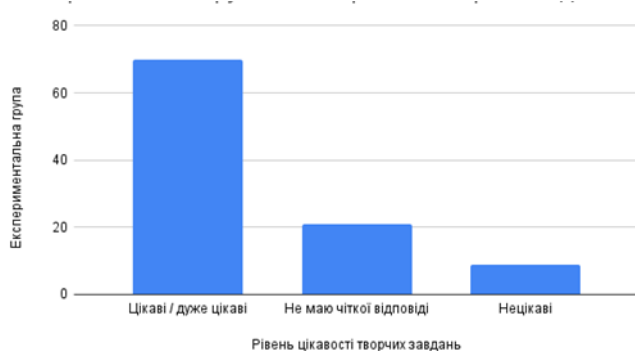


Рис. 2.4. Результати анкетування учнів експериментальної групи щодо рівня цікавості творчих завдань для них

П'яте, відкрите питання анкети дало змогу виявити бажання учнів щодо нових форм творчої роботи на уроках читання. Аналіз відповідей показав значний інтерес до сучасних форматів роботи, таких як створення коміксів, презентацій,

відеороликів та інтерактивних ігор. Це свідчить про необхідність оновлення методичного інструментарію відповідно до сучасних освітніх тенденцій.

Результати вхідного моніторингу за мотиваційно-ціннісним компонентом лише 13% школярів продемонстрували високий рівень, для яких характерний стабільний і глибокий інтерес до читання, самостійний вибір літератури та активне ініціювання творчих проєктів. Достатній рівень був виявлений у 35% учнів, які мають сталий інтерес до читання, але обирають тексти переважно в межах заданої тематики та рідко виходять за рамки запропонованих завдань.

Середній рівень мотивації зафіксовано у найбільшій кількості учнів – 39%. Ці діти виявляють нестійкий інтерес до читання, потребують порад при виборі книг та рідко розглядають читання як засіб для самовираження. Низький рівень виявлено у 13% учнів, які демонструють практичну відсутність інтересу до читання, уникають літератури та пасивні в творчих завданнях.

Аналіз змістово-аналітичного компонента показав ще більш тривожну тенденцію. Високий рівень розвитку цього компонента зафіксовано лише у 9% учнів, які здатні глибоко та всебічно аналізувати твори, встановлювати складні причинно-наслідкові зв'язки та творчо застосовувати читацький досвід. Достатній рівень показали 30% школярів, що правильно розуміють основний зміст творів, але не завжди можуть проводити глибокі порівняння чи оригінальні інтерпретації. Більшість учнів – 43% виявили середній рівень, демонструючи розуміння сюжетної канви, але виявляючи труднощі у визначенні теми та головної думки твору. Низький рівень змістово-аналітичного компонента виявлено у 18% учнів, які мають фрагментарне розуміння прочитаного, не вміють встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та практично не використовують уяву для інтерпретації текстів.

Діяльнісно-творчий компонент виявився найменш розвиненим в учнів четвертого класу. Високий рівень зафіксовано лише у 4% школярів, які здатні створювати оригінальні, цілісні творчі продукти, вільно володіють різноманітними творчими прийомами та ефективно працюють у будь-якому

форматі. Достатній рівень показали 26% учнів, що створюють цікаві, але не завжди оригінальні роботи та добре працюють у звичних для себе видах діяльності. Середній рівень розвитку діяльнісно-творчого компонента виявлено у 48% учнів, які створюють продукти переважно за шаблоном, застосовують творчі прийоми лише за вказівкою вчителя та віддають перевагу індивідуальній роботі. Низький рівень зафіксовано у 22% учнів, що демонструють повну нездатність до створення творчих продуктів, не вміють працювати як самостійно, так і в колективі, та часто залишають роботи незавершеними.

Порівняльний аналіз результатів за трьома компонентами виявив суттєві диспропорції у розвитку творчих здібностей учнів. Найкращі показники спостерігаються в мотиваційно-ціннісному компоненті, де сумарно високий і достатній рівні складають 48%. Це свідчить про те, що майже половина учнів має позитивне ставлення до читання та потенційну готовність до творчої діяльності.

У змістово-аналітичному компоненті сума високого та достатнього рівнів становить лише 39%, що вказує на недостатню сформованість аналітичних навичок та глибини розуміння текстів. Найкритичніша ситуація спостерігається в діяльнісно-творчому компоненті, де лише 30% учнів демонструють високий та достатній рівень практичної реалізації творчих ідей.

Ця диспропорція між мотивацією та реальними навичками вказує на наявність значних резервів для педагогічної роботи. Учні мають бажання займатися творчістю, але не володіють необхідними інструментами та методами для її реалізації. Особливо це стосується учнів з середнім рівнем мотивації, які могли б підвищити свою активність за наявності відповідних умов та підтримки.

Кореляційний аналіз виявив тісний зв'язок між частотою читання поза навчальною програмою та рівнем розвитку всіх трьох компонентів. Серед учнів з високим рівнем мотиваційно-ціннісного компонента 87% регулярно читають для задоволення, тоді як серед учнів з низьким рівнем таких лише 13%.

Ще вища залежність спостерігається у змістово-аналітичному компоненті: 92% учнів з високим рівнем аналітичних навичок мають звичку до регулярного

читання. Це підтверджує тезу про те, що саме практика читання формує глибину розуміння текстів та здатність до їх аналізу.

У діяльнісно-творчому компоненті залежність від частоти читання також висока (78%), але менш виражена, ніж у аналітичному. Це свідчить про те, що для розвитку практичних творчих навичок, окрім читання, необхідні додаткові фактори – технічні вміння, знайомство з різними видами мистецтва та практика виконання творчих завдань.

Анкетування також дозволило виявити значний вплив сімейного середовища на розвиток творчих здібностей учнів. Серед дітей з високим рівнем мотивації до читання 78% походять із сімей, де батьки регулярно читають та обговорюють книги з дітьми. У той же час, серед учнів з низьким рівнем мотивації таких лише 22%.

Цей факт вказує на важливість залучення батьків до процесу розвитку творчих здібностей дітей та необхідність розробки спеціальних рекомендацій для сімейного читання та творчої діяльності вдома.

На основі аналізу анкетних даних та спостережень за творчою діяльністю учнів було виявлено чотири рівні сформованості творчих здібностей: високий, достатній, середній та низький. Кожен рівень характеризувався певним набором якісних характеристик за всіма критеріями оцінювання.

Високий рівень продемонстрували 13% учнів. Ці школярі відзначалися стабільним інтересом до читання, здатністю до глибокого аналізу текстів, творчим застосуванням читацького досвіду та створенням оригінальних творчих продуктів. Вони проявляли високу самостійність, ефективно працювали в різних форматах та демонстрували зростання якості виконання.

Достатній рівень виявлено у 43% учнів. Ця група характеризувалася сталими літературними уподобаннями, здатністю до аналізу текстів, виконанням творчих завдань за зразком та участю у групових проєктах. Учні цієї категорії потребували незначної допомоги вчителя та демонстрували стабільну якість виконання.

Середній рівень зафіксовано у 35% учнів. Для цієї групи був характерний нестійкий інтерес до читання, поверхнєве розуміння текстів, виконання творчих завдань за чіткою інструкцією та обмежена самостійність. Учні переважно працювали в індивідуальному форматі та потребували постійного контролю.

Низький рівень виявлено у 9% учнів. Ця група характеризувалася відсутністю інтересу до читання, фрагментарним розумінням текстів, відмовою від творчих завдань та повною несамостійністю. Учні уникали участі у групових проєктах та не демонстрували прогресу у якості виконання.

Отримані результати дозволили зробити висновок про нерівномірність розвитку творчих здібностей серед учнів четвертого класу. Така ситуація є типовою для сучасної початкової школи і вимагає диференційованого підходу до навчання. Виявлені рівні стали основою для подальшої розробки педагогічних умов розвитку творчих здібностей.

Особливу увагу при аналізі результатів було приділено взаємозв'язку між окремими критеріями творчого розвитку. Спостерігалася чітка кореляція між мотиваційно-ціннісним та діяльнісно-творчим компонентами: учні з високою мотивацією демонстрували кращі результати у створенні творчих продуктів.

Також був виявлений взаємозв'язок між змістово-аналітичним критерієм та якістю творчих робіт. Учні, які глибше розуміли зміст творів, створювали більш продумані та оригінальні роботи. Це підтверджує положення про інтегрований характер творчих здібностей, яке висувують сучасні дослідники.

Важливим аспектом аналізу стало вивчення динаміки розвитку творчих здібностей у різних видах діяльності. Як показали результати, групова робота сприяла розвитку комунікативних навичок, тоді як індивідуальна - розвитку самостійності та оригінальності.

Отримані дані також дозволили виявити певні тенденції у розподілі творчих уподобань учнів. Наприклад, учні з високим рівнем частіше вибирали складні творчі завдання, тоді як учні з середнім рівнем віддавали перевагу стандартним формам роботи.

Аналіз результатів анкетування показав необхідність розширення спектру творчих завдань на уроках читання. Учні виявляли значний інтерес до сучасних форматів роботи, таких як створення цифрових продуктів, що відповідає вимогам часу та принципам Нової української школи.

Важливим висновком дослідження стало виявлення потенціалу для розвитку творчих здібностей через диференційований підхід. Для кожної групи учнів з різним рівнем розвитку потрібно розробити спеціальні педагогічні умови та методи роботи.

Отримані дані підтвердили теоретичні положення про важливість комплексного підходу до розвитку творчих здібностей. Лише поєднання різних видів діяльності та форм роботи може забезпечити гармонійний розвиток творчого потенціалу учнів.

Дослідження також показало необхідність тісного зв'язку між розвитком творчих здібностей та формуванням читацької компетентності.

Проведене дослідження дозволило не лише виявити поточний стан розвитку творчих здібностей учнів, але й визначити перспективні напрями педагогічної роботи. Отримані дані стали основою для розробки конкретних методичних рекомендацій щодо розвитку творчого потенціалу школярів.

Результати констатувального етапу стали основою для подальшого формувального експерименту, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів через систему спеціально розроблених завдань та вправ. Отримані дані дозволили визначити оптимальні шляхи вдосконалення навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Таким чином, проведене дослідження дозволило всебічно проаналізувати стан розвитку творчих здібностей учнів четвертого класу та визначити перспективні напрями педагогічної роботи щодо їх подальшого вдосконалення в процесі читацької діяльності.

2.2. Система завдань, спрямованих на розвиток творчих здібностей у читацькій діяльності, та аналіз результатів формувального експерименту

На етапі формувального експерименту було розроблено та впроваджено систему творчих завдань, орієнтовану на подолання виявлених під час констатувального етапу дефіцитів у розвитку творчих здібностей учнів 4-го класу. Методологічною основою системи виступили ідеї особистісно зорієнтованого та діяльнісного підходів, згідно з якими розвиток здібностей відбувається в процесі цілеспрямованої, мотивованої діяльності, що враховує індивідуальні психологічні особливості молодшого школяра. Творчість передбачає наявність не лише здібностей, але й мотивів, умінь та розвиненої уяви, що й стало орієнтиром для нашого педагогічного втручання.

Відповідно до концепції Нової української школи, яка акцентує на компетентнісному підході, головним завданням формувального етапу стало не механічне набуття знань, а формування в учнів здатності застосовувати набуті вміння в нестандартних, творчих ситуаціях. Система завдань була структурована з урахуванням чотирьох основних «зон росту», визначених за результатами діагностики: розвиток оригінальності та гнучкості мислення, критичного мислення та самостійності, творчої уяви та емоційної виразності, а також комунікативної співпраці. Кожен блок містив завдання на основі підручника О. Большакової та І. Хворостяного «Українська мова та читання» для 4 класу закладів загальної середньої освіти, що поступово ускладнювалися та сприяли переходу учнів від репродуктивної діяльності до продуктивної та творчої.

Перший блок завдань був спрямований на подолання шаблонності мислення та розвиток його гнучкості. Як свідчили результати констатувального експерименту, багато учнів демонстрували стандартні, передбачувані відповіді при аналізі літературних творів. Для подолання цієї тенденції було запропоновано завдання «Ти – режисер!». Учням пропонувалось обрати одну з прочитаних історій, наприклад, «Джуді Муді» або «Фарбований Лис», та створити до неї комікс-схему (розкадровку). Це завдання вимагало від школярів не лише переказу

сюжету, але й його глибокої інтерпретації: їм необхідно було продумати візуальне втілення образів, емоції персонажів, ключові сцени та їхню послідовність. Так, під час роботи над казкою «Фарбований Лис», учень, обравши сцену, в якій Лис Микита вибрався з діжки з синьою фарбою, запропонував зобразити її за допомогою контрастних кольорів та виразних мімічних змін (Додаток 1). Такий підхід свідчив про розвиток просторового мислення та здатності бачити текст не як плоску послідовність подій, а як багатовимірний художній світ.

Іншим ефективним завданням у цьому блоці стало «Міксуй казки!». Учні отримували завдання об'єднати сюжети двох абсолютно різних за жанром і настроєм творів, наприклад, казки «Фарбований Лис» та оповідання «Дівчинка, яка рятувала книжки». Мета полягала в тому, щоб створити власну коротку історію, яка б інтегрувала елементи обох всесвітів. Це вимагало від дітей значної гнучкості мислення, здатності знаходити несподівані асоціативні зв'язки та долати інерційність мисленнєвих процесів. Результати виконання цього завдання показали значний розкид у рівні оригінальності. Деякі учні створювали лише механічне поєднання сюжетів (наприклад, Лис Микита потрапляв у бібліотеку), тоді як інші пропонували справжні синергетичні рішення, де персонажі однієї казки діяли в рамках законів іншого світу. Наприклад, одна учениця запропонувала історію, де Лис Микита допомагав Анні рятувати книжки, використовуючи свою хитрість для відволікання уваги директора бібліотеки. Така робота свідчила про вихід на рівень метафоричного мислення.

Завершальним завданням у блоці розвитку гнучкості стало «Інтерв'ю з героєм». Учень, виступаючи в ролі журналіста, мав підготувати та провести (усно або в письмовій формі) інтерв'ю з головним героєм, наприклад, з Лисом Микитою з казки «Фарбований Лис» після завершення подій твору (Додаток 2). Це завдання спрямовувало дитину на аналіз мотивації вчинків персонажа, спробу зрозуміти його внутрішній світ і висловити це через систему питань і відповідей. Важливим аспектом було те, що учні мали змогу обирати, з ким саме вони хочуть «поспілкуватися», що підвищувало особисту зацікавленість.

Другий блок завдань фокусувався на розвитку критичного мислення та самостійності, які, за даними констатувального етапу, були сформовані недостатньо. Одним з найбільш ефективних форматів виявилися дебати на основі інтерв'ю з персонажем, де учні, опираючись на підготовлені питання та відповіді, аргументували морально-етичні дилеми, порушені у творі. Наприклад, після читання казки «Фарбований Лис», центральним питанням стало: «Чи мав право Лис Микита обманювати звірів, якщо це допомагало йому вижити?». Ця форма роботи вимагала від учнів глибокого «занурення» в текст, пошуку цитат-доказів, побудови логічних ланцюжків та публічного відстоювання своєї позиції, що безпосередньо розвивало комунікативну компетентність.

Для розвитку самостійності та вмінь структурувати інформацію було запропоновано завдання «Інструкція для героя». Учні мали уявити, що вони є експертами-радниками для персонажа, і скласти для нього детальну інструкцію з вирішення ключової проблеми. Наприклад, після читання твору, де герой стикався зі страхом невідомості, учні складали «Покрокову інструкцію з подолання страху», яка могла включати пункти: «1. Зрозумій, чого саме ти боїшся. 2. Уяви найгірший розвиток подій. 3. Подумай, що гарного може статися. 4. Згадай випадок, коли ти вже долав страх...». Таке завдання трансформувало пасивне сприйняття сюжету в активну, проєктну діяльність. Учні не лише аналізували проблему персонажа, але й пропонували власні, ґрунтовані на тексті та життєвому досвіді, рішення. Це сприяло розвитку прогностичних умінь та практичного інтелекту. Найбільш яскраві інструкції учні презентували перед класом, що додатково стимулювало відповідальність та прагнення до якісного виконання завдання.

Третій блок завдань був спрямований на розвиток творчої уяви та емоційної виразності, враховуючи той факт, що за результатами констатувального етапу саме ці аспекти були відносно сильними сторонами учнів. Метою було не просто їх підтримати, а вивести на якісно новий рівень, інтегрувавши з іншими компонентами творчості. Для цього було запропоновано завдання «Створи

комікс», яке поєднувало любов дітей до малювання з глибоким аналізом тексту. Учні отримували завдання перетворити ключову, найбільш емоційно насичену сцену з твору на комікс із 6-8 кадрів. Акцент робився не лише на відтворенні послідовності подій, але й на передачі емоцій персонажів за допомогою міміки, жестів, а також графічних засобів – «слів-вибухівців», різного розміру шрифту, символів (наприклад, зірочок над головою для позначення раптової думки). Ця робота вимагала від школярів провести мікроаналіз тексту, виокремити найважливіші емоційні моменти та знайти відповідну візуальну форму для їх втілення.

Ще одним потужним інструментом розвитку емоційного інтелекту та вміння відстежувати причинно-наслідкові зв'язки стала «Карта емоцій» твору. Під час читання довшого твору з динамічним сюжетом учні креслили лінійний графік, на якому відзначали, як змінювався емоційний стан головного героя від початку до кінця історії. Кожну точку на графіку – пік радості, провал страху, спалах злості – потрібно було не лише позначити, але й підписати, посилаючись на конкретну подію в тексті: «тут герой відчув розпач, бо його план провалився», «тут він відчув полегшення, бо друзі прийшли на допомогу». Ця вправа, з одного боку, сприяла більш усвідомленому, вдумливому читанню, а з іншого – допомагала дітям рефлексувати власні емоції, вчилася називати їх та розуміти їхні причини. Вона безпосередньо пов'язувалася з психологічними особливостями сприйняття молодших школярів, про які писала В. Науменко, зокрема з їхньою здатністю сприймати текст «почуттями», але через таку формалізацію ці почуття ставали більш структурованими та усвідомленими.

Для розвитку комунікації та вміння виражати емоції голосом було запропоновано сучасний формат – створення «Аудіовистави» (подкасту). Учні об'єднувалися в невеликі групи та отримували завдання записати на смартфон невелику радіовиставу за мотивами обраного твору. Їм необхідно було розподілити ролі, продумати інтонацію, темп мовлення, а також додати звукові ефекти (стук дверей, шум вітру, музичний супровід), щоб створити цілісну

звукову картину. Це завдання викликало великий ентузіазм, оскільки поєднувало літературну творчість із сучасними технологіями. Воно вимагало від учнів не лише глибокого розуміння текстів та характерів персонажів, але й вміння працювати в команді, слухати один одного, досягати компромісів. Прослуховування готових робіт та їхнє обговорення в класі сприяло формуванню оцінного ставлення до власної та чужої творчості, розвивало здібність до конструктивної критики.

Четвертий блок завдань був цілісним і інтегрував у собі всі попередні напрями, будучи спрямованим на розвиток комунікативної співпраці та підвищення мотивації до читання. Ключовим заходом тут став «Літературний квест», який перетворював класну кімнату на простір пригод, пов'язаних із сюжетами прочитаних протягом чверті творів. Учні ділилися на команди та отримували маршрутні листи із завданнями, що ґрунтувалися на знанні текстів. Завдання в квесті були різноманітними: розгадати ребус, зашифровану цитату; знайти в тексті опис певного предмета та намалювати його; виконати сценку-пантоміму, щоб інші команди вгадали персонажа або ключову подію; скласти короткий діалог між героями з різних творів тощо. Така грабельна форма роботи створювала високий рівень мотивації, активізувала знання учнів, а необхідність працювати в команді розвивала комунікативні навички та вміння швидко приймати рішення.

Для розвитку особистісної позиції та критичного мислення в умовах сучасного медіапростору було запропоновано завдання «Блогер-критик». Учень готував усний або відеоогляд на прочитану книгу за певною схемою: «Що сподобалося та чому?», «Що не сподобалося та чому?», «Кому і за яких обставин я порадив би цю книгу?», «Моя оцінка за 5-бальною шкалою». Це завдання дозволяло учневі відчувати себе експертом, сформулювати та аргументувати власну, часто суб'єктивну, думку, що є важливим кроком у становленні читача як самостійної особистості.

Важливим методичним принципом під час формувального експерименту був принцип «зони найближчого розвитку». Відповідно до нього, кожне запропоноване завдання було трохи складнішим за поточний рівень більшості учнів, але залишалося виконуваним за умови педагогічної підтримки – наводячих питань, роботи в групі, опорних схем або алгоритмів. Це забезпечувало не лише розвиток, але й відчуття успіху, необхідне для підтримки позитивного ставлення до творчості. Ще одним ключовим принципом був принцип вибору. Учні часто отримували можливість обирати, яке саме завдання з запропонованих вони хочуть виконати (наприклад, створити комікс або написати інтерв'ю), а також обирати твір для роботи з певного списку. Це враховувало індивідуальні інтереси, здібності та темп роботи кожного школяра, сприяючи персоналізації навчання та підвищенню внутрішньої мотивації.

Після виконання кожного творчого завдання обов'язковим етапом була рефлексія. Вона могла відбуватися у формі колективного обговорення, парного обміну враженнями або письмового відгуку в «Щоденнику читача». Питання для рефлексії були стандартизованими: «Що було найцікавішим у цій роботі?», «З якими труднощами ти зіткнувся?», «Що б ти зробив інакше, якби виконував це завдання ще раз?», «Чому твоя робота є унікальною?». Цей етап сприяв усвідомленню учнями власного прогресу, розвитку метакогнітивних навичок та формуванню адекватної самооцінки. Для фіксації динаміки розвитку кожного учня протягом усього формувального етапу було запроваджено ведення «Творчого портфолію». Це була індивідуальна папка, куди учні збирали всі свої роботи: малюнки, комікси, тексти, фотографії лепбуків, посилання на аудіозаписи. До кожної роботи додавався короткий коментар учня («Чим я пишаюся в цій роботі», «Що я навчився робити») та оцінний лист учителя з критеріями. Портфолію стало наочним свідченням зусиль і досягнень дитини, інструментом для діалогу між учителем, учнем та батьками.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів дослідження виявив значний прогрес у розвитку мотиваційно-ціннісного

компонента творчих здібностей. Учні, які на початку експерименту демонстрували нестійкий інтерес до читання, почали активніше брати участь у літературних дискусіях, ініціювали обговорення прочитаних книг під час позаурочних заходів. Зросла кількість дітей, які добровільно обирали читання як вид дозвілля, що проявлялося у регулярних відвідуваннях шкільної бібліотеки та створенні власних домашніх колекцій улюблених книг.

У межах змістово-аналітичного компоненту найпомітніші зміни спостерігалися у розвитку інтерпретаційних умінь. Учні навчилися не лише відтворювати сюжетну канву, але й аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між подіями, розкривати мотиви вчинків персонажів, виявляти авторський задум. Якісне вдосконалення аналітичних навичок проявилось у здатності учнів будувати складніші логічні конструкції під час обговорення літературних творів та аргументувати власну точку зору посиленнями на текст.

Діяльнісно-творчий компонент зазнав найбільш яскравих трансформацій. Учні демонстрували зростання технічної майстерності при створенні творчих продуктів, навчилися ефективно поєднувати різні види мистецької діяльності – вербальну, візуальну, аудіальну. Значно покращилися навички самоорганізації – діти стали краще планувати час виконання завдань, розподіляти обов'язки при груповій роботі, контролювати якість готових продуктів.

Індивідуальна робота виявилася найбільш ефективною для розвитку оригінальності мислення та формування особистісного стилю творчості. Учні, які працювали самостійно, демонстрували більш сміливі та нестандартні рішення, оскільки мали можливість глибше занурюватися у власні творчі задуми та експериментувати з різними формами вираження.

Парна робота сприяла розвитку комунікативних навичок та вміння вести конструктивний діалог. Учні навчалися враховувати думку партнера, знаходити компромісні рішення, об'єднувати зусилля для досягнення спільного творчого результату. Ця форма роботи особливо ефективно розвивала здатність до співпраці та взаємодопомоги.

Групова діяльність виявилася оптимальною для реалізації масштабних творчих проєктів, таких як літературні квести та аудіовистави. У межах групової роботи учні мали змогу розподіляти обов'язки відповідно до індивідуальних здібностей, що сприяло розвитку організаторських якостей та лідерських навичок.

Впровадження розробленої системи творчих завдань суттєво вплинуло на формування читацької компетентності учнів. Діти навчилися не лише механічно сприймати текст, але й активно взаємодіяти з ним, трансформуючи літературний матеріал у власні творчі продукти. Це сприяло глибшому розумінню художніх творів та розвитку здатності до емпатії – співпереживання літературним персонажам.

Значний прогрес спостерігався у розвитку мовленнєвих здібностей учнів. Регулярне виконання творчих завдань сприяло розширенню активного словникового запасу, вдосконаленню мовленнєвих конструкцій, формуванню навичок зв'язного висловлювання. Учні стали більш впевнено використовувати художні засоби мови у власних творах.

Ключовим фактором ефективності формувального експерименту став грамотний педагогічний супровід творчого процесу. Вчитель виступав не як спостерігач, а як фасилітатор – створював умови для творчого самовираження, надавав своєчасну допомогу, підтримував ініціативу учнів. Особливу увагу приділялось створенню безпечного психологічного середовища, де кожна дитина могла вільно експериментувати та висловлювати власні ідеї без страху критики.

Індивідуальний підхід до кожного учня реалізовувався через диференціацію завдань за рівнем складності та врахування інтересів дітей. Учні з нижчим рівнем творчих здібностей отримували додаткові опори та алгоритми виконання завдань, тоді як більш обдаровані діти мали можливість працювати над складнішими проєктами та експериментувати з нетрадиційними формами творчості.

Система творчих завдань значною мірою сприяла розвитку метапредметних навичок учнів. Аналітичні завдання формували логічне мислення та вміння працювати з інформацією. Групова робота розвивала комунікативні здібності та

соціальну компетентність. Проектна діяльність сприяла формуванню навичок планування та організації власної роботи.

Творчі завдання також розвивали вміння саморегуляції – учні навчалися ставити цілі, контролювати процес виконання завдань, оцінювати результати своєї діяльності. Рефлексія як обов'язковий елемент кожного творчого завдання сприяла розвитку критичного мислення та здатності до самоаналізу.

Проведений експеримент виявив потенційні напрями вдосконалення системи розвитку творчих здібностей. Перспективним є розширення спектру цифрових завдань, що дозволить інтегрувати сучасні технології у творчий процес. Також доцільним є розробка спеціальних завдань для роботи з обдарованими дітьми, спрямованих на розвиток їхнього творчого потенціалу.

Важливим напрямом подальшої роботи є розвиток співпраці з батьками учнів. Залучення родин до творчого процесу може значно посилити ефективність роботи через створення єдиного освітнього простору.

Впровадження системи завдань тривало протягом одного навчального семестру. Педагогічне спостереження фіксувало значні зміни в атмосфері на уроках літературного читання. Якщо на початку експерименту переважала пасивна позиція більшості учнів, то вже через місяць активність значно зросла. Учні з більшим ентузіазмом бралися за нові завдання, не боялися висловлювати нестандартні ідеї, навчилися більш поважно та уважно слухати думки однокласників. Якісний аналіз творчих робіт учнів, що збиралися в портфоліо, показав значний прогрес у розвитку структурних компонентів творчих здібностей. У мотиваційному компоненті спостерігалось зростання інтересу не лише до читання як такого, але й до процесу інтерпретації та створення власних творів на основі прочитаного. Учні почали добровільно брати книги зі шкільної бібліотеки, обмінюватися враженнями про прочитане на перервах. У когнітивному компоненті найпомітніші зміни відбулися в гнучкості та оригінальності мислення. Якщо на початку більшість творчих робіт були шаблонними, то до кінця експерименту з'явилися роботи з несподіваними сюжетними ходами,

оригінальними метафорами та сміливими візуальними рішеннями. Наприклад, у завданні «Міксуй казки!» з'явилися історії, де казкові персонажі виступали в ролі блогерів або екологічних активістів, що свідчило про вміння інтегрувати літературний досвід у актуальний життєвий контекст. Діяльнісний компонент творчих здібностей проявився у зростанні самостійності учнів при виконанні завдання. Вони навчилися краще планувати свою роботу, розподіляти обов'язки в групі, використовувати різні джерела інформації (текст, ілюстрації, власні спостереження) для досягнення мети. Зросла технічна виконавча майстерність у створенні як вербальних, так і невербальних продуктів (коміксів, лепбуків, аудіовистав). Емоційно-вольовий компонент знайшов своє відображення у збільшенні емоційної виразності творчих робіт та здатності учнів до співпереживання персонажам. Аналіз «Карт емоцій» та інтерв'ю з персонажами показав, що діти стали глибше розуміти мотивацію вчинків героїв, навчилися називати складніші емоції, такі як розчарування, гордість, тривога, сумнів. Вони вже не просто констатували факт, а намагалися його інтерпретувати з позиції героя.

Підсумовуючи результати формувального експерименту, можна констатувати, що розроблена та впроваджена система творчих завдань, що ґрунтувалася на принципах особистісної зорієнтованості, діяльнісного підходу та врахування «зон найближчого розвитку», виявилася ефективною. Вона сприяла комплексному розвитку творчих здібностей учнів 4-го класу, про що свідчить позитивна динаміка за всіма визначеними критеріями та показниками. Учні не лише навчилися краще аналізувати художні твори, але й перетворили читання з обов'язкового навчального завдання на особистісно значиму творчу діяльність.

2.3. Перевірка ефективності розробленої методики

Для об'єктивної перевірки ефективності розробленої методики розвитку творчих здібностей учнів 4-го класу в процесі читацької діяльності було проведено контрольний етап експерименту. Його метою стало виявлення

динаміки розвитку досліджуваних якостей у експериментальній групі та порівняння отриманих результатів із показниками контрольної групи, де навчання відбувалося за традиційною методикою. Контрольний етап передбачав повторне діагностування за тими самими критеріями та методиками, що й на констатувальному етапі, що забезпечило порівнянність отриманих даних.

Порівняльний аналіз результатів вихідного моніторингу мотиваційно-ціннісного компоненту виявив динаміку в експериментальній групі. Частка учнів з високим рівнем мотивації зросла з 13% до 35%, з достатнім – з 35% до 48%, тоді як частка учнів із середнім рівнем зменшилася з 39% до 13%, а з низьким – з 13% до 4% (рис. 2.5). Сумарна частка учнів з високим та достатнім рівнем мотивації зросла з 48% до 83%, що свідчить про формування стійкого інтересу до читання як засобу самовираження. Учні стали самостійно обирати літературу різних жанрів, активно ініціювали творчі проєкти та демонстрували готовність до неодноразового вдосконалення своїх робіт. Вони також навчилися стабільно проявляти емоційне ставлення до прочитаного, аргументувати власні оцінки та бачити в читанні джерело натхнення для творчості. Учні регулярно ділилися враженнями від прочитаного та пропонували власні ідеї щодо інтерпретації творів.

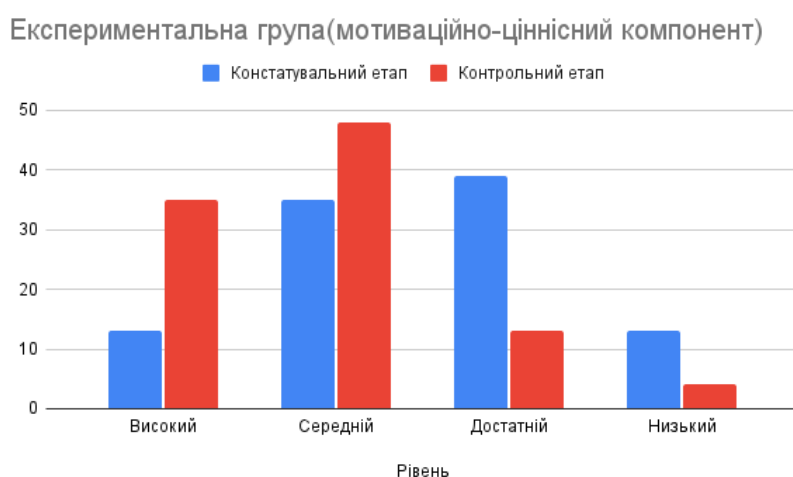


Рис. 2.5. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в експериментальній групі за мотиваційно-ціннісним компонентом

Найбільш показовим є зменшення кількості учнів з середнім та низьким рівнем мотивації з 52% до 17%. Це свідчить про те, що системна творча робота з текстами допомогла подолати байдужість до читання навіть у тих дітей, які спочатку демонстрували повну відсутність інтересу до літератури.

Аналіз результатів змістово-аналітичного компонента показав якісне вдосконалення аналітичних навичок учнів експериментальної групи. Частка школярів з високим рівнем зросла з 9% до 30%, що проявлялося в здатності глибоко та всебічно аналізувати твори, визначати підтекст, давати розгорнуті характеристики персонажам та проводити складні порівняння образів.

Значний прогрес спостерігався в групі з достатнім рівнем - з 30% до 43%. Ці учні навчилися правильно розуміти основний зміст твору, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та використовувати уяву для інтерпретації текстів. Вони стали частіше застосовувати власний читацький досвід для генерації нових ідей. Разом з тим, частка учнів із середнім рівнем зменшилася з 43% до 23%. Найважливішим досягненням стало різке зменшення кількості учнів з низьким рівнем змістово-аналітичного компонента - з 17% до 4% (рис. 2.6). Це підтверджує, що навіть діти з початковим фрагментарним розумінням текстів змогли навчитися аналізувати літературні твори на достатньому рівні.

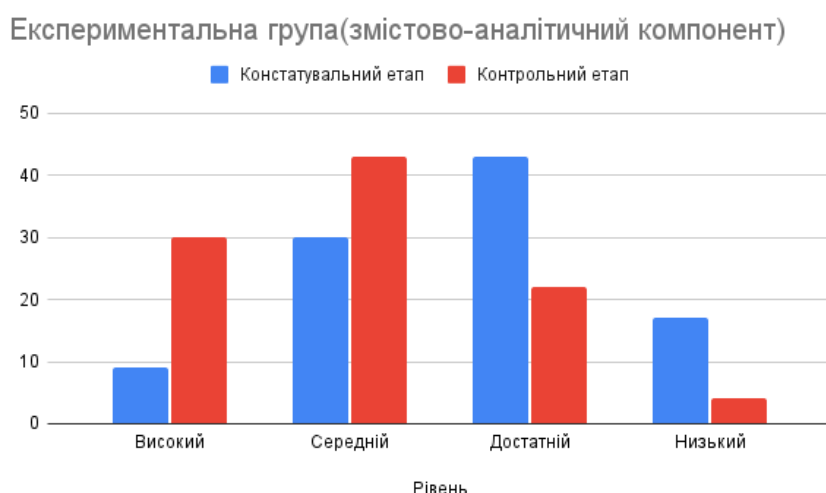


Рис. 2.6. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в експериментальній групі за змістово-аналітичним компонентом

Найбільш яскраві зміни відбулися в діяльнісно-творчому компоненті, який на початку дослідження був найменш розвиненим. Частка учнів з високим рівнем зросла з 4% до 26%, що проявлялося в здатності створювати оригінальні, цілісні творчі продукти, вільно володіти різноманітними творчими прийомами та ефективно працювати в будь-якому форматі.

Значне зростання спостерігалось в групі з достатнім рівнем - з 26% до 48%. Ці учні навчилися створювати цікаві творчі продукти, що відповідають завданню, дотримуватися структури робіт та ефективно співпрацювати в звичних видах діяльності. При цьому частка учнів із середнім рівнем значно скоротилася – з 48% до 17%. Найважливішим результатом стало різке зменшення кількості учнів з низьким рівнем діяльнісно-творчого компонента - з 22% до 9% (рис 2.7). Це свідчить про те, що більшість дітей, які спочатку не вміли створювати творчі продукти, навчилися виконувати творчі завдання при належній педагогічній підтримці.

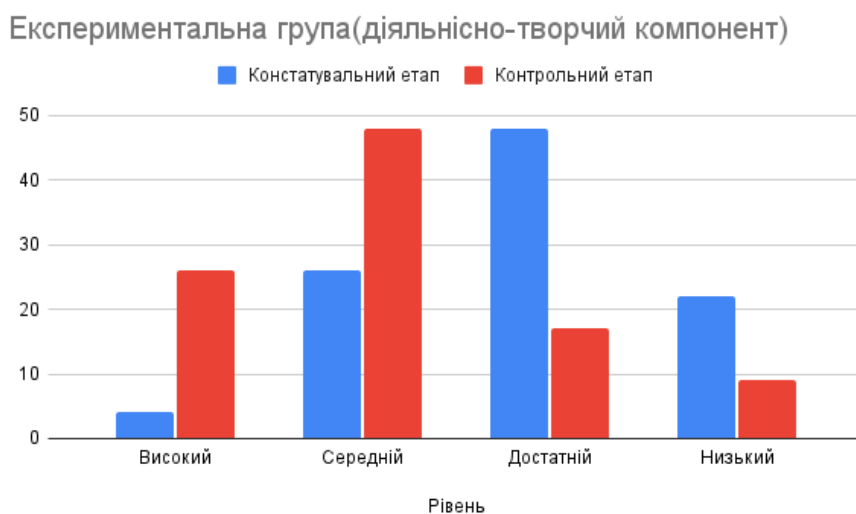


Рис. 2.7. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в експериментальній групі за діяльнісно-творчих компонентом

У контрольній групі, де навчання відбувалося за традиційною методикою, динаміка розвитку творчих здібностей була незначною. Частка учнів з високим рівнем мотиваційно-ціннісного компонента зросла лише з 13% до 17%, з достатнім – з 35% до 39%, з середнім – впала з 39% до 35%, а з низьким – з 13%

до 9% (рис 2.8). Аналогічно, у змістово-аналітичному компоненті показник високого рівня залишився на рівні 13%, достатнього – зріс з 30% до 43%, середнього – з 39% до 35%, а низького – з 18% до 9% (рис. 2.9). У діяльнісно-творчому компоненті спостерігалось зростання високого рівня з 4% до 13%, достатнього – з 26% до 30%, падіння середнього – з 52% до 48%, а також низького – з 18% до 9% (рис. 2.10). Такі незначні зміни підтверджують неефективність традиційних методів для цілеспрямованого розвитку творчих здібностей.

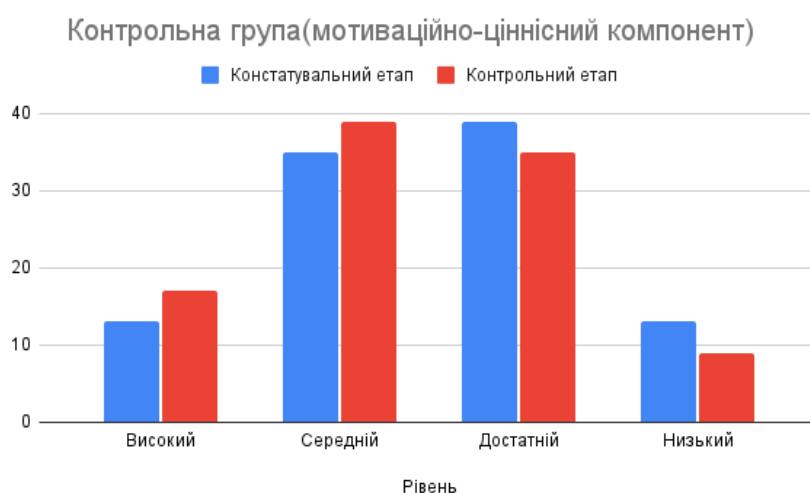


Рис. 2.8. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в контрольній групі за мотиваційно-ціннісним компонентом

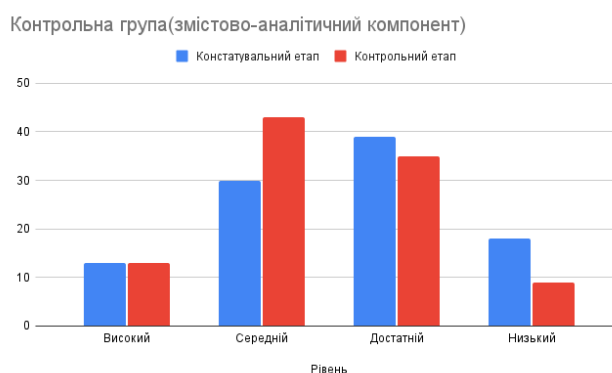


Рис. 2.9. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в контрольній групі за змістово-аналітичним компонентом

Контрольна група(діяльнісно-творчий компонент)

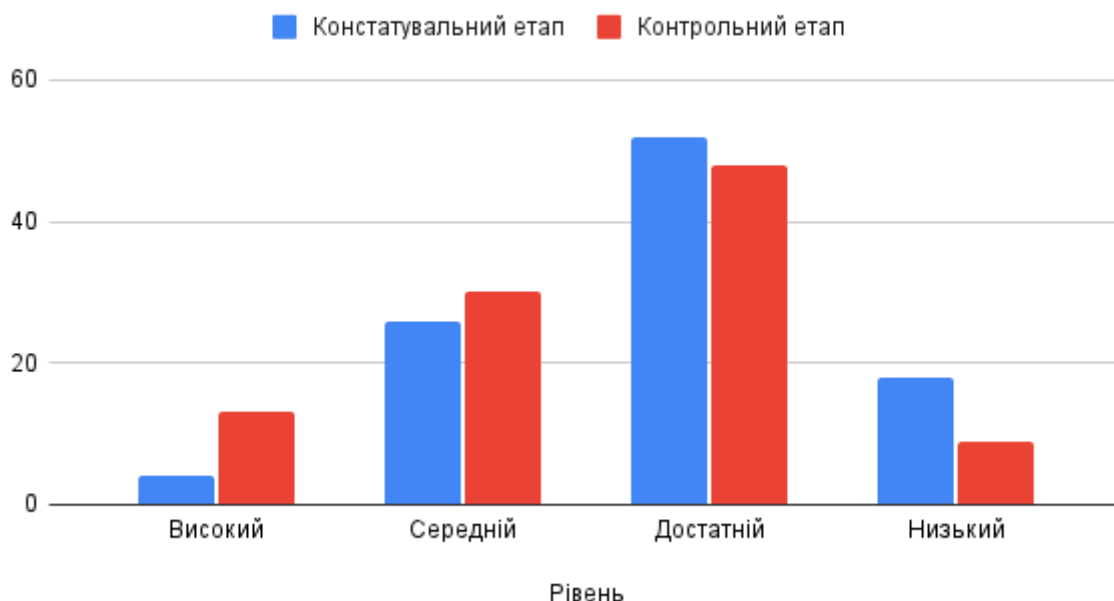


Рис. 2.10. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в контрольній групі за діяльнісно-творчим компонентом

Порівняльний аналіз результатів, отриманих на початку та в кінці формувального експерименту в експериментальній групі, виявив статично значиму позитивну динаміку за всіма критеріями оцінювання творчих здібностей. Найбільш яскраве зростання спостерігалось за критеріями, які на констатувальному етапі були визначені як «зони найближчого розвитку»: оригінальність мислення, критичне мислення та самостійність. Якщо на початку дослідження лише 13% учнів демонстрували високий рівень оригінальності, 35% – достатній, 39% – середній та 13% – низький, то після впровадження системи творчих завдань ці показники змінилися до 43%, 31%, 22% та 4% відповідно(рис. 2.11).

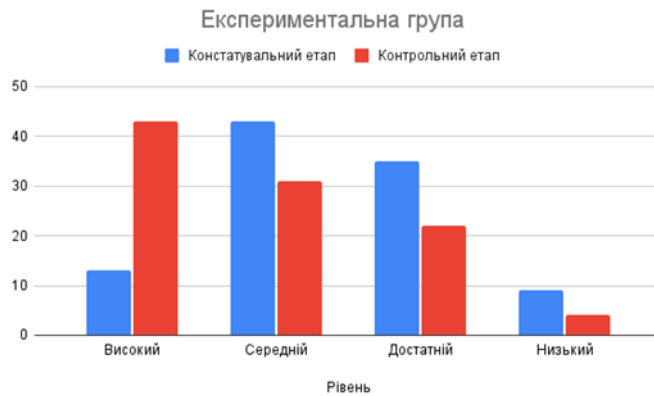


Рис. 2.11. Порівняння динаміки рівня творчих здібностей учнів в експериментальній групі

Важливим результатом стало зростання мотиваційно-ціннісного компоненту. Повторне анкетування показало, що кількість учнів, які визначали читання та творчі завдання як цікаву діяльність, збільшилася з 70% до 87%. Учні почали активніше брати участь у літературних дискусіях, добровільно обирали книги для позакласного читання та пропонували власні ідеї для нових творчих проєктів, що свідчить про формування стійкої внутрішньої мотивації.

У той же час, у контрольній групі, де навчання будувалося на переважно репродуктивних видах роботи (переказ, відповіді на традиційні запитання, заучування віршів), динаміка розвитку творчих здібностей була незначною. Статистичний аналіз не виявив суттєвих зрушень за жодним з критеріїв. Частка учнів з високим рівнем творчого розвитку залишилася практично незмінною, що підтверджує тезу про недостатність традиційних методів для цілеспрямованого формування творчих здібностей. Порівняння якості творчих робіт учнів обох груп наприкінці експерименту виявило відмінності. Роботи учнів експериментальної групи відрізнялися більшою деталізацією, оригінальністю сюжетних ходів, емоційною насиченістю та здатністю виходити за межі шаблонного тлумачення тексту. Наприклад, створені ними комікси та аудіовистави демонстрували не лише розуміння сюжету, але й індивідуальне бачення образів персонажів та авторського задуму.

Особливо показовим був аналіз результатів групової роботи. Учні експериментальної групи демонстрували високий рівень комунікативної співпраці: вміли ефективно розподіляти обов'язки, прислухатися до думки однокласників, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації та об'єднувати різні ідеї в єдиний творчий продукт, що особливо яскраво проявилось під час підготовки «Літературного квесту» та проєкту «Аудіовистава».

Ефективність методики також підтверджується даними, отриманими з «Творчих портфоліо» учнів. Якісний аналіз зібраних матеріалів показав чітку прогресивну динаміку в складності, техніці виконання та глибині осмислення кожного наступного завдання. Рефлексійні записи учнів свідчили про зростання їхньої самооцінки, усвідомлення власного прогресу та формування позитивного ставлення до творчих викликів.

Важливим аспектом перевірки ефективності стало спостереження за перенесенням набутих творчих умінь на інші навчальні дисципліни. Вчителі, які працюють з експериментальним класом, відзначили підвищення активності учнів на уроках української мови, образотворчого мистецтва та навколишнього світу, де діти почали застосовувати набуті навички образного мислення, оригінальність підходу та вміння презентувати свої ідеї.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп однозначно свідчить про ефективність розробленої методики. Статистично значиме зростання показників за всіма критеріями творчих здібностей у експериментальній групі, яке супроводжувалося лише незначними змінами в контрольній групі, дозволяє стверджувати, що саме спеціально організована система творчих завдань стала чинником позитивних змін.

На основі отриманих результатів можна сформулювати низку практичних рекомендацій для вчителів початкових класів, спрямованих на підвищення ефективності розвитку творчих здібностей учнів у процесі читацької діяльності. Перш за все, рекомендується перейти від епізодичного використання творчих

завдань до створення цілісної системи, що інтегрує їх у навчальний процес протягом усього навчального року.

Вчителям варто активно впроваджувати принцип вибору, надаючи учням можливість обирати як формат виконання завдання, так і літературний твір для роботи. Це сприяє врахуванню індивідуальних інтересів та здібностей кожного школяра, формуванню відчуття власного контролю та підвищенню внутрішньої мотивації, що є ключовим для творчого розвитку.

Необхідно створювати педагогічні ситуації, що потребують від учнів застосування навичок критичного мислення. Дебати на основі інтерв'ю з персонажем, аналіз морально-етичних дилем, порушених у творі, та завдання на порівняння різних точок зору сприяють глибшому осмисленню тексту та переходу від поверхневого сприйняття до розуміння підтексту та авторського задуму.

Рекомендується максимально використовувати потенціал групових форм роботи, таких як створення спільних проєктів («Аудіовистава»), підготовка до «Літературного квесту» або створення колективних коміксів. Такі види діяльності не лише розвивають комунікативну компетентність, але й вчать дітей об'єднувати зусилля для досягнення спільної мети, що є важливою соціальною навичкою.

Важливим є систематичне ведення «Творчого портфоліо», яке виконує не лише функцію зберігання робіт, але й є потужним інструментом рефлексії та самооцінки. Вчитель повинен організовувати періодичні зустрічі з учнями для обговорення наповнення портфоліо, що сприяє усвідомленню ними власного зростання та формуванню адекватної самооцінки.

Для підтримки інтересу та відповідності сучасним реаліям рекомендується інтегрувати в читацьку діяльність цифрові технології. Створення буктрейлерів, цифрових коміксів, аудіоподкастів та інтерактивних презентацій не лише підвищує мотивацію, але й розвиває медіаграмотність учнів, готуючи їх до життя в інформаційному суспільстві.

Вчителю слід виступати не як транслятор знань, а як фасилітатор творчого процесу. Його роль полягає в створенні стимулюючого середовища, постановці проблемних завдань, наданні своєчасної, але не нав'язливої допомоги та організації рефлексії, спрямованої на осмислення як результату, так і самого процесу творчого пошуку.

При оцінюванні творчих робіт рекомендується орієнтуватися на критеріальну базу, що включає оригінальність, гнучкість, самостійність, емоційну виразність та комунікативну співпрацю. Важливо оцінювати не лише кінцевий продукт, але й зусилля, які приклав учень, та його прогрес у порівнянні з попередніми роботами.

Для учнів з низьким рівнем творчих здібностей необхідно створювати «ситуації успіху», пропонуючи спочатку більш прості завдання з чіткою інструкцією та додатковою підтримкою. Поступове ускладнення завдань у межах «зони найближчого розвитку» дозволить уникнути стресу та сформувати позитивне ставлення до творчості.

Організація літературних квестів, театралізованих вистав, виставок творчих робіт та інших публічних заходів є потужним мотиваційним чинником. Публічна презентація результатів своєї праці надає діяльності учнів соціальної значимості, підвищує самооцінку та сприяє формуванню читацької спільноти в класі.

Вчителям рекомендується активно співпрацювати з бібліотекою, організовуючи тематичні виставки книг, зустрічі з сучасними дитячими письменниками та літературні вікторини, що розширює читацький кругозір учнів і демонструє практичну значимість набутого досвіду.

Важливо інтегрувати творчу читацьку діяльність у позаурочну роботу. Створення літературного гуртка, клубу книголюбів або організація проєктної діяльності на літературні теми дозволить учням, які виявляють особливий інтерес, глибше занурюватися в світ літератури та реалізовувати більш масштабні творчі ідеї.

Необхідно проводити роз'яснювальну роботу з батьками, пояснюючи важливість розвитку творчих здібностей через читання та залучаючи їх до спільної діяльності (спільне читання, відвідування бібліотек, створення сімейних творчих проєктів). Сприяння читацькій атмосфері в сім'ї є ключовим чинником у формуванні стійкої потреби в читанні.

Підвищення кваліфікації вчителів у сфері сучасних методик розвитку творчості та медіаосвіти є необхідною умовою для успішної реалізації запропонованого підходу. Учнівська творчість потребує компетентного та творчого педагогічного супроводу.

Таким чином, експериментальна перевірка підтвердила високу ефективність розробленої методики, що ґрунтується на системному, особистісно зорієнтованому та діяльнісному підходах. Її впровадження в освітню практику початкової школи дозволить не лише підвищити рівень творчих здібностей учнів, але й перетворити читання з обов'язкового навчального завдання на особистісно значиму, творчу діяльність, що відповідає вимогам Нової української школи та викликам сучасного суспільства. Отримані результати та розроблені рекомендації створюють науково-методичну основу для вдосконалення процесу літературної освіти в початковій школі та можуть бути використані в масовій педагогічній практиці для формування творчої, ініціативної та компетентної особистості молодшого школяра.

Висновки до другого розділу

Експериментальна робота в межах другого розділу підтвердила гіпотезу дослідження про ефективність цілеспрямованого педагогічного втручання для розвитку творчих здібностей учнів 4-го класу.

Констатувальний етап виявив низький початковий рівень розвитку творчих здібностей у більшості учнів, з явною диспропорцією між їх структурними компонентами. Було зафіксовано критичне відставання діяльнісно-творчого компонента, що засвідчило розрив між мотивацією до творчості та реальними

вміннями її реалізації. Це обґрунтувало необхідність розробки та впровадження спеціальної методики.

Формувальний етап ґрунтувався на впровадженні розробленої методики, що інтегрувала особистісно зорієнтований, діяльнісний та компетентнісний підходи. Зміст навчання структурувався у чотири взаємопов'язані блоки творчих завдань, спрямованих на комплексний розвиток мотиваційно-ціннісного, змістово-аналітичного та діялісно-творчого компонентів. Завдання першого блоку ефективно подолали шаблонність мислення, сприяючи гнучкості та оригінальності. Другий блок розвинув критичне мислення, самостійність і вміння аргументувати. Третій блок завдань сприяв розвитку творчої уяви та емоційної виразності. Інтеграційний четвертий блок об'єднав набуті вміння в умовах нестандартних ситуацій. Система «Творчих портфоліо» забезпечила ефективний моніторинг динаміки та стимулювала рефлексію учнів.

Контрольний етап зафіксував статистично значущу позитивну динаміку розвитку всіх компонентів творчих здібностей у експериментальній групі. Найбільш яскраве зростання спостерігалось в діялісно-творчому компоненті, що підтвердило ефективність методики у подоланні ключової проблеми. Суттєво покращився мотиваційно-ціннісний компонент, зокрема зріс інтерес до читання навіть у учнів з початковою байдужістю. Значного прогресу досягнуто в розвитку змістово-аналітичного компонента: учні навчилися глибше аналізувати тексти, визначати підтекст і проводити складні порівняння. У контрольній групі, де навчання велось традиційно, подібних змін не виявлено.

Якісний аналіз творчих робіт виявив суттєві відмінності: роботи учнів експериментальної групи відрізнялися оригінальністю, деталізацією, емоційністю та нешаблонністю тлумачень. Важливим результатом став перенос набутих творчих умінь на інші навчальні дисципліни, що свідчить про інтегрований характер розвитку. На основі отриманих результатів розроблено комплекс практичних рекомендацій для вчителів, зокрема щодо створення системи творчих

завдань, використання групової роботи, портфоліо та цифрових інструментів, а також формування безпечного психологічного середовища.

Проведене дослідження підтвердило, що розроблена методика дозволяє не лише підвищити рівень творчих здібностей, але й трансформувати читання в особистісно значущу творчу діяльність, створюючи науково-методичну основу для вдосконалення літературної освіти у початковій школі.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження повністю підтвердило свою актуальність, зумовлену суспільною потребою у творчій, ініціативній особистості та необхідністю пошуку ефективних шляхів її формування в умовах початкової освіти, що відповідає вимогам Нової української школи. Експериментально доведено, що читацька діяльність, перетворена з репродуктивного процесу на творчий простір, є потужним педагогічним інструментом для розвитку творчих здібностей учнів 4-го класу.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив уточнити сутність та структуру поняття «творчі здібності молодших школярів» як інтегративного особистісного утворення, що проявляється в здатності до генерації оригінальних ідей, знаходження нестандартних рішень та створення нових продуктів діяльності на основі власного досвіду, і визначити його ключові компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістово-аналітичний та діяльнісно-творчий.

Вивчення стану проблеми у шкільній практиці виявило суттєві суперечності між декларованими вимогами державних стандартів щодо розвитку креативності та реальним переважанням репродуктивних методів на уроках читання, що обмежує можливості для творчого самовираження учнів. Констатувальний етап експерименту підтвердив критичний стан розвитку досліджуваних якостей, зокрема значне відставання діяльнісно-творчого компонента, де лише 30% учнів мали високий та достатній рівень, а 22% – низький.

На основі комплексного теоретичного аналізу було розроблено та впроваджено авторську методику розвитку творчих здібностей, яка ґрунтується на інтеграції особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів. Її структурним ядром стала система творчих завдань, організована у чотири взаємопов'язані блоки, спрямовані на подолання виявлених дефіцитів.

Експериментальна робота довела високу ефективність розробленої системи завдань, що поступово ускладнювалися та реалізували принцип «зони найближчого розвитку». Завдання першого блоку («Ти – режисер!», «Міксуй

казки!») значною мірою сприяли подоланню шаблонності мислення, розвитку гнучкості, оригінальності та здатності учнів бачити текст як багатовимірний художній простір.

Другий блок завдань, зокрема дебати на основі інтерв'ю з персонажем та складання «Інструкції для героя», ефективно сформував у учнів здатність до глибокого аналізу текстів, критичного мислення, аргументації власної позиції та розробки практичних рішень, що підтверджується зростанням рівня самостійності з 22% до 57%.

Третій блок завдань («Створи комікс», «Карта емоцій», «Аудіовистава») забезпечив якісний розвиток творчої уяви та емоційної виразності, поєднуючи образне мислення з аналітичною діяльністю, сприяючи розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок та вміння працювати в команді.

Інтеграційний четвертий блок у формі «Літературного квесту» та завдання «Блогер-критик» довели ефективність комплексного підходу, об'єднавши всі набуті вміння та створивши умови для їх практичного застосування в нових, нестандартних ситуаціях, що сприяло формуванню особистісної позиції учнів та підвищенню мотивації до читання.

Результати контрольного етапу експерименту виявили статично значущу позитивну динаміку за всіма критеріями оцінювання. Найбільш яскраве зростання спостерігалось в діяльнісно-творчому компоненті: частка учнів з високим рівнем зросла з 4% до 26%, а з достатнім – з 26% до 48%, тоді як частка з середнім рівнем скоротилася з 48% до 17%, а з низьким – з 22% до 9%, що свідчить про подолання найбільш проблемних аспектів творчого розвитку.

Мотиваційно-ціннісний компонент продемонстрував вражаючі результати: кількість учнів з високим рівнем мотивації зросла з 13% до 35%, а з достатнім – з 35% до 48%, тоді як частка з середнім рівнем зменшилася з 39% до 13%, а з низьким – з 13% до 4%. Зменшення частки учнів з низьким рівнем мотивації засвідчує, що системна творча робота перетворила читання з обов'язкового завдання на особистісно значиму діяльність.

Значний прогрес спостерігався і в змістово-аналітичному компоненті: частка учнів з високим рівнем зросла з 9% до 30%, що проявлялося в здатності глибоко аналізувати твори, визначати підтекст і проводити складні порівняння. Частка учнів з достатнім рівнем зросла з 30% до 43%, тоді як з середнім – зменшилася з 43% до 23%, а з низьким – з 18% до 4%. Зменшення кількості учнів з низьким рівнем підтверджує ефективність методики у розвитку аналітичних навичок.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп виявив принципові відмінності: у групі, де навчання відбувалося за традиційною методикою, спостерігалися лише незначні зміни, тоді як експериментальна група продемонструвала статично значуще зростання за всіма показниками, що однозначно свідчить про ефективність запровадженого педагогічного втручання.

Важливим результатом експерименту став перенос набутих творчих умінь на інші навчальні дисципліни (українська мова, образотворче мистецтво, навколишній світ), що підтверджує інтегрований характер творчих здібностей та їх фундаментальне значення для загального навчального процесу та становлення особистості молодшого школяра.

Система «Творчих портфоліо» довела свою ефективність як інструмент моніторингу динаміки розвитку, стимулювання рефлексії та формування адекватної самооцінки учнів. Аналіз портфоліо показав чітку прогресивну динаміку в складності, техніці виконання та глибині осмислення кожного наступного завдання.

На основі отриманих результатів було розроблено комплекс практичних рекомендацій для вчителів початкових класів, які включають необхідність створення цілісної системи творчих завдань, активне впровадження принципу вибору, максимальне використання потенціалу групових форм роботи, інтеграцію цифрових технологій та створення безпечного психологічного середовища.

Проведене дослідження підтвердило, що ключовою умовою ефективного розвитку творчих здібностей є перетворення ролі вчителя з транслятора знань на

фасилітатора творчого процесу, який організовує стимулююче середовище, надає своєчасну підтримку та сприяє осмисленню учнями власного творчого зростання.

Експериментально доведено, що розроблена методика не лише підвищує рівень творчих здібностей, але й сприяє формуванню стійкої читацької компетентності, розвиваючи в учнів здатність до активного діалогу з текстом, його глибокого осмислення та творчого переосмислення, що відповідає вимогам компетентнісного підходу.

Отримані результати мають значний науково-методичний потенціал і створюють основу для вдосконалення процесу літературної освіти в початковій школі. Запропоновані підходи та конкретний інструментарій можуть бути успішно використані в масовій педагогічній практиці для реалізації завдань Нової української школи.

Таким чином, мета дослідження – аналіз розвитку творчих здібностей учнів 4 класу в процесі читацької діяльності та розробка методики їх ефективного формування – була повністю досягнута. Поставлені завдання виконані, що підтверджується позитивною динамікою всіх діагностованих показників, а гіпотеза про ефективність цілеспрямованого педагогічного втручання отримала повне експериментальне підтвердження.

Підсумовуючи, проведена робота довела, що цілеспрямоване та системне впровадження творчих завдань у читацьку діяльність учнів 4-го класу є надійним шляхом формування творчої, ініціативної та компетентної особистості, здатної до самовираження, критичного мислення та успішної самореалізації в умовах сучасного інформаційного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартошук Х. І. Психолого-педагогічні засади розвитку творчих здібностей молодших школярів : дис. ... канд. психол. наук : 053 / Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя. Тернопіль, 2022. 62 с.
URL:
<https://elartu.tntu.edu.ua/bitstream/lib/40156/2/%d0%9c%d0%b0%d0%b3%d1%96%d1%81%d1%82%d0%b5%d1%80%d1%81%d1%8c%d0%ba%d0%b0%20%d0%91%d0%b0%d1%80%d1%82%d0%be%d1%88%d1%83%d0%ba%20%d0%a5%d1%80%d0%b8%d1%81%d1%82%d0%b8%d0%bd%d0%b0.pdf> (дата звернення: 03.12.2025).
2. Бібік Н. Поняття про здібності та умови їх формування. Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі : матеріали доп. наук.-практ. інтернет-конф. для викл., аспірантів, здобувачів вищ. освіти, учителів шк., вихователів, м. Харків, 16 трав. 2024 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: І. І. Дорожко (відп. ред.) та ін. Харків, 2024. С. 14.
3. Білокрилець Ю. В. Розвиток в учнів 4 класу інтересу до читання засобами освітніх вебквестів : кваліфікаційна робота / науковий керівник – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедри початкової освіти Олена Анатоліївна Павлик. Кривий Ріг, 2024. 79 с.
4. Бондаренко О. М. Розвиток творчих умінь учнів 4 класу під час вивчення тексту : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» за спеціальністю 013 «Початкова освіта» / О. М. Бондаренко ; наук. керівник В. В. Пруняк. – Кривий Ріг, 2018. – 101 с.
5. Бородуха М. В. Розвиток творчих здібностей учнів початкових класів як педагогічна проблема. Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи, Ніжин, Україна, 19 жовт. 2018. Ніжин, 2018. С. 35–36.

6. Гончаренко, Семен Устимович. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – Київ: Либідь, 1997. – 373 с.
7. Гончарук О. М., Шуст Л. М., Дацюк В. В. Особливості застосування технології «перевернутого навчання» в початковій школі як прийом формування самостійної читацької діяльності здобувачів освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка». 2021. № 1. С. 25–32. URL: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.1.3>
8. Данько Н. П. Умови творчого розвитку молодших школярів. Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. МП Драгоманова]. 2012. № 102. С. 62–69.
9. Дворник Ю. Формування творчої активності молодших школярів як психолого-педагогічна проблема. Наукові записки. 2020. № 1. С. 9–16. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2020-pp-1-9-16>
10. Запара А. М. Розвиток креативного мислення молодших школярів на уроках української мови та читання. стратегічні орієнтири освіти та реабілітації в умовах воєнного стану та повоєнного часу: проблеми, рішення, перспективи : Матеріали Міжнар. науково-практ. конф., м. Запоріжжя, 26–27 жовт. 2023 р. Запоріжжя, 2023. С. 68–69.
11. Колесник Л. Інтерактивні методи навчання на уроках читання / Л. Колесник // Початкова школа. – 2014. – № 1. – С. 22 – 25.
12. Комарівська Н. Творчий розвиток молодших школярів на уроках літературного читання / Н. Комарівська // Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет конференції / за ред. Г.С.Тарасенко. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – Вип. 5. – С. 168-172.

13. Кондратова В. В., Тіхонова Н. Г. Особливості організації навчально-виховного процесу учнів 4 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Науково-методичний супровід функціонування інформаційно-освітнього простору регіону. Науково-методичний вісник. Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського. 2015. С. 97–112.
14. Коновальчук М. В. Розвиток творчості молодших школярів : Система літературних завдань. — К. : Шкільний світ, 2010. — 120 с.
15. Кулик О. А. Категорія «креативність» як педагогічна проблема. Етико-естетична традиція у вітчизняній культурі : Матеріали XIII всеукр. науково-практ. конф. студентів, аспірантів, молодих науковців та науково-пед. працівників, м. Київ, 23 листоп. 2023 р. Київ, 2024. С. 72–75.
16. Лонух К. Ю. Розвиток творчих здібностей у молодших школярів. Проблеми та перспективи розвитку системи безпеки життєдіяльності : Матеріали XIII міжнар. науково-практ. конф. молодих вчен., курсантів та студентів, м. Львів. Львів, 2018. С. 392–393.
17. Лук'янчук М. Розвиток творчих здібностей молодших школярів: психолого-педагогічний контекст / М. Лук'янчук // Педагогічний часопис Волині. - 2016. - № 2(3). - С. 82-87.
18. Маринчук В. О. Розвиток літературно-творчих здібностей молодших школярів у процесі читацької діяльності / В. О. Маринчук; Вінницький держ. пед. Ун-т імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2021. – 96 с.
19. Науменко В.О. Психолого-педагогічні основи навчання читання у початковій школі : навч. посіб. для студ. ВНЗ. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 124 с.
20. Науменко В.О. Уроки літературного читання в 2 класі : метод. посіб. для вчителя. К. : Генеза, 2013. 280 с.

21. Нежива Л., Паламар С. Інноваційні технології в літературній освіті майбутніх учителів початкової школи. Освітологічний дискурс. 2020. № 4 (31). С. 129–142. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/778/621>
22. Нежива Л., Паламар С. Методична модель застосування доповненої реальності на уроках читання в початковій школі. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2020. № 34 (2). С. 6–13. DOI: 10.28925/2311-2409.2020.34.1
23. Нежива Л.Л., Топіха Є.М. Підготовка вчителів початкових класів до застосування коміксів на уроках читання засобами Instagram сторінки. Молодий вчений. 2023. № 11 (123). С. 76 – 80.
24. Нежива Л.Л., Шкуренко О.В. Методичні особливості застосування коміксів у процесі підготовки вчителів початкової школи. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету. Open educational e- environment of modern University, № 16 (2024). С.92-105. DOI: 10.28925/2414-0325.2024.167
25. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska- shkola-compressed.pdf>
26. Опис ключових змін
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pochatkova/opys-klyuchovyh-zmin.pdf>
27. Панченко А. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2018. С. 155–160. URL: <https://doi.org/10.31812/psychology.v0i0.7231>

28. Парфілова С., Литвиненко І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови та літературного читання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2019. №9 (93). С. 98–108
29. Пасько Т. Ю. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрової діяльності : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 013 «Початкова освіта» / наук. керівник Т. В. Турбар. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 69 с.
30. Пікуль І. В. Формування читацької компетентності молодших школярів у процесі застосування вебквесту : робота на здобуття кваліфікаційного ступеня магістра : спец. 013 Початкова освіта / наук. кер. Т. В. Здіховська ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2024. 79 с.
31. Продан Марія-Валерія: Методика активізації творчо-пошукової діяльності учнів на уроках літератури. Кафедра філології, Берегово, 2023. 46 с.
32. Протас О. Л. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Освіта та розвиток обдарованої особистості. № 3 (22). 2014. С. 26–29.
33. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. / О.Я. Савченко. К. : Грамота, 2012. 502 с.
34. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах : посіб. для вчителя. К.: Освіта, 2007. 334 с.
35. Савченко О. Я. Розвиток творчої діяльності учнів на уроках літературного читання / О. Я. Савченко // Початкова шк. – 2016. – № 8. – С. 10–15.
36. Савченко О. Я. Система міжпредметних завдань на уроках з літературного читання : метод. посіб. К., 2020. 104 с.

37. Сафіна Н.П. Розвиток творчих здібностей молодших школярів на уроках літературного читання / Н.П. Сафіна // Таврійський вісник освіти. – 2017. – № 1. – С. 227-231.
38. Сігетій К. І., Брижак Н. Ю. Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів : зб. тез доп. II Всеукр. науково-практ. конф. Мукачєво, 2018. С. 188–189.
39. Третьак Н., Мартіна О., Гордійчук М. Формування комунікативної компетентності молодших школярів на основі смислового сприйняття художнього твору. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2022. № 32. С. 176–187.
40. Турбар Т. В., Пасько Т. Ю. Ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів. Педагогіка вищої школи: досвід і тенденції розвитку : матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 25 жовт. 2023 р.) Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2023. С. 120-122.
41. Хващевська О. Застосування евристичних методів у навчанні молодших школярів. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. 2017. Вип. 6. С. 259–267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prptma_2017_6_30.
42. Чалюк О. О. Розвиток читацької компетентності учнів на уроках літературного читання в початковій школі / О. О. Чалюк // Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти: збірник матеріалів I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 26-27 лютого 2024 року). Редколегія: І.А.Княжева, Т.І.Койчева, Т.Ю. Осипова, О. А. Галіцан, І. О. Бартенєва, І.С.Артемяєва, О.П.Ноздрова, П.П.: Університет Ушинського, 2024. С. 81-88

43. Шахіна І. Ю., Цимбал Т. О. Формування креативного мислення молодших школярів у процесі навчання. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. 2018. Серія «Педагогічні науки». № 4. С. 125-132.
44. Шестерніна І. В. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами ігрових технологій : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 013 «Початкова освіта» / наук. керівник О. О Андрющенко. Запоріжжя : ЗНУ, 2024. 63 с.
45. Шишко Ж. В. Творчі здібності та особливості їх прояву в молодших школярів. Актуальні питання соціально-педагогічної та початкової освіти. 2019. № 5. С. 171–175.
46. Явоненко М. В. Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів : автореф. дис... к. пед. наук : 13.00.09 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2017. 21 с.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ТЕОРІЇ І МЕТОДИК ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

СЕРТИФІКАТ

РУ 525250

засвідчує, що

Святослав ШЕВЧЕНКО

взяв(ла) участь у
V Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА В ДІЇ: АКТУАЛЬНІ
ПРОБЛЕМИ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ТА СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ»
(8 год.)
14 травня 2025 року

Роман Павлаків



Тетяна Суржук

в.о. ректора РДГУ,
доктор психологічних наук,
професор

завідувач кафедри теорії і
методик початкової освіти РДГУ,
кандидат педагогічних наук,
доцент



ДОДАТКИ

Додаток 1. Малювання коміксів до казки «Фарбований Лис»

А.



Б.



В.



Додаток 2. «Інтерв'ю з героєм» за казкою «Фарбований Лис»

