

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Мірошник З.М.

« _____ » _____ 2023р.

Реєстраційний № _____

« _____ » _____ 2023р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ
ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Кваліфікаційна робота студентки

групи ЗППм-22

ступеня вищої освіти магістр

за спеціальністю 053 Психологія

Калєвої Ольги Володимирівни

Керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри практичної психології

Остапчук О. Є.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

Кривий Ріг – 2023

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Калєва Ольга Володимирівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

Калєва О. В.

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	9
1.1. Психологічні особливості розвитку креативності у підлітковому віці.....	9
1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку креативного потенціалу підлітків в умовах інклюзивного навчання.....	18
Висновки до розділу 1.....	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ.....	28
2.1. Програма емпіричного вивчення креативного потенціалу підлітків.....	28
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів комплексної діагностики	32
Висновки до розділу 2.....	40
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КРЕАТИВНОСТІ.....	41
3.1. Зміст корекційно-розвивальної програми.....	41
3.2. Емпірична перевірка ефективності корекційно- розвивальної програми.....	45
Висновки до розділу 3.....	49
ВИСНОВКИ	50
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	53

ВСТУП

Актуальність дослідження. Стратегія креативного розвитку особистості стала генералізуючою для вітчизняної педагогічної науки і освіти. З переходом до інклюзивної моделі освіти проблема розкриття і розвитку природних здатностей особистості до творчості набула нової, більш високої значимості. Створення рівних можливостей дітям з різними освітніми можливостями в умовах спільного навчання в одному класі підвищує складність розв'язання означеної проблеми. Креативні здібності дозволяють дитині легше адаптуватися до навчально-виховного процесу, гнучко реагувати на постійні зміни середовища у динамічній взаємодії з іншими суб'єктами освітнього процесу. Креативність стимулює розмаїтість думок і вчинків, множинність розв'язків проблем, багатомірність у сприйнятті конкретної ситуації і т.п.

Аргументом, який підтверджує важливість дослідження проблеми креативного розвитку особистості, є численні наукові факти про зв'язок творчого потенціалу з базовими сферами психічного і психологічного розвитку, як емоційна, мотиваційна, пізнавальна, поведінкова. Високий рівень креативності забезпечує критичність мислення, допитливість, гнучкість поведінки, рефлексивність, формування позитивного самоствавлення тощо [35, 36].

В Україні сформувалась потужна наукова школа психології креативності і творчості. У структурі Інституту психології імені Г. Костюка функціонують дві лабораторії – лабораторія психології обдарованості і психології творчості. Започаткували наукову школу психології творчості і обдарованості провідні вітчизняні вчені: О. Моляко [39], М. Холодна [20], В. Роменець [53].

Активні наукові розвідки у вивченні соціально-психологічних аспектів ціннісної детермінації становлення та розвитку обдарованої особистості проводить науковий колектив під керівництвом О. Музики [41].

Інститут обдарованої дитини НАПН України проводить системні дослідження феномену креативності, творчості як виду продуктивної діяльності, обдарованості як системної якості психіки людини [42].

У вітчизняній психології сформувалось розуміння креативності на основі діяльнісного, когнітивного і особистісно-орієнтованого підходів. Певний час поняття «креативність» у вітчизняній науковій літературі ототожнювалось з поняттям «творчість». Але понятійний апарат уточнювався і на разі використовуються такі значення: креативність – це задатки до творчості, а творчість – це вид діяльності, в якому на основі задатків формуються творчі здібності. Відомий вітчизняний вчений О. Моляко розробив авторську концепцію творчої перцепції у контексті творчої діяльності [38, 39].

Вітчизняними психологами-методологами питання креативного розвитку вивчається з позиції екзистенційних потреб, ціннісної детермінації обдарованої особистості, використання засобів народної творчості, взаємозв'язку креативних, когнітивних і мотиваційно-вольових чинників особистісного розвитку [38, 39, 41].

У зарубіжній психології вчені визначили креативність, як вроджену здатність людини до творчості, створення власного, суб'єктивно нового продукту діяльності; креативність задає масштаб творчої діяльності і рівень творчих здібностей. Людини. Отже, поняття «креативність» вивчається у зв'язку з поняттям «задатки» і «здібності». Креативність виступає як властивість особистості, яка відповідає за генерування оригінальних ідей, інсайт, інтуїцію (Ф.Баррон, М. Воллах, Дж.Гілфорд, П.Торранс, Р.Спілберг та інші представники американської школи психології креативності, обдарованості особистості) [20, 51].

Конструктивність результативного розвитку креативності у дітей і молоді досягається у разі існування і використання відповідного психологічного діагностичного, розвиткового, корекційного-терапевтичного інструментарію і

просвітницьких програм. Діагностичний мінімум в діяльності працівників психологічної служби, затверджений МОН України (2018 р.), включає різні методи вивчення властивостей особистості, які пов'язані з креативністю (творча уява, увага, пізнавальна активність, творча мотивація та ін.) [22].

Особливий науковий інтерес в проблемному полі нашого дослідження становить зв'язок креативності та інклюзії. Переважна більшість публікацій висвітлює креативність як умову розбудови інклюзивного освітнього середовища [2, 13, 15, 24, 29, 37, 45, 47, 56, 58, 64].

Розвиток креативності розглядається як універсальна стратегія успішної шкільної адаптації учнів, умова і засіб успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, що вимагає гнучкості мислення і поведінки, високої рефлексивності і сензитивності.

Окремий напрям становить вивчення особливостей креативності у дітей з певними обмеженнями і порушеннями психо-фізичного розвитку. Такі діти з настанням повноліття стануть повноцінними членами суспільства. Задля цього важливо розвивати критичність, рефлексивність, креативність мислення і поведінки.

Зокрема, вивчається особливість психічного і особистісного розвитку учнів з високим інтелектом, які мають симптоми аутизму [43, 56]. Також вивчаються питання розвитку креативності у дітей з іншими видами порушень, наприклад, з вадами зору, розробляються відповідні психологічні техніки [64]. Без однозначних відповідей залишається питання про взаємозв'язок (схожість) креативності з розладами психіки. Якщо спиратись на первісне значення креативності як дивергентності мислення, то ймовірнішим стає висновок про певну подібність креативної особистості з особою, у якої діагностований афективний розлад.

Потребують на своє розв'язання чисельні проблеми, пов'язані з організацією і змістом інклюзивного освітнього процесу.

З урахуванням гострої необхідності вирішення сформульованих проблемних питань, ми обрали таку **тему дослідження**: *«Психолого-педагогічні умови креативного розвитку підлітків у системі інклюзивного навчання»*.

Мета дослідження: визначити психолого-педагогічні умови розвитку креативного потенціалу підлітків в інклюзивному освітньому процесі.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові джерела з проблеми креативного розвитку особистості.
2. Вивчити соціальні і психологічні особливості розвитку креативності особистості в освітньому процесі.
3. Виявити зв'язок між принципами креативного розвитку особистості і освітньої інклюзії.
4. Провести комплексне психодіагностичне дослідження рівня креативності і його зв'язку з іншими сферами психіки.
5. Упорядкувати корекційно-розвивальну програму для розвитку креативного потенціалу у підлітків.
6. Систематизувати і узагальнити результати теоретичного, емпіричного і корекційно-розвивального етапів дослідження.

Об'єкт дослідження: креативний розвиток підлітків.

Предмет дослідження: психолого-педагогічні умови креативного розвитку підлітків в інклюзивному освітньому процесі.

Задля розв'язання поставлених завдань використовувалися наступні **методи і методики дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз і узагальнення філософської і психологічної літератури задля визначення теоретичних основ дослідження, вироблення концептуальних підходів вивчення феномену креативності;

- *емпіричні*: методика діагностики вербальної креативності (С. Меднік); методика діагностики невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс); тест «Креативність» Н. Вишнякової (допоміжна методика), тест визначення рівня емпатії (А. Меграбян і Н. Епштейн); тест «Соціальна креативність»;

- *статистичні*: методи описової статистики.

Теоретико-методологічна основа дослідження: генетична психологія особистості (С. Максименко) [36], концепція творчого сприймання (В. Моляко) [38], концепція ціннісної підтримки розвитку здібностей і обдарованості (О. Музика) [41], концепції про творче мислення (Дж. Гілфорд, П. Торренс) [67, 70], концепція продуктивного навчання (А. Хуторський) [66].

Практичне значення одержаних результатів. Теоретичні та емпіричні матеріали можуть бути використані шкільними психологами для психологічного супроводу інклюзивного освітнього процесу на принципах креативності. Корекційно-розвивальна програма має широкі межі застосування в освітній практиці.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження узагальнені у збірнику матеріалів III-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні практики наукової освіти», 6–9 грудня 2023 року.

Організація і база дослідження. Дослідження проведене на базі Криворізького Тернівського ліцею протягом березня – жовтня 2023 року. Загальна вибірка становила 20 підлітків (учні 9-го класу). Дослідження проводилося за допомогою інтернет-ресурсів (Google Форми).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури (70 найменувань, з них 4 іноземною мовою), уміщує 7 рисунків і 2 таблиці. Основний зміст роботи викладено на 52 сторінках. Загальний обсяг – 60 сторінок.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Психологічні особливості розвитку креативності у підлітковому віці

Постановка проблеми розвитку креативних здібностей у підлітків в психологічній науці здійснюється у змістових межах психології дитячої обдарованості, психології творчості, вікової психології, педагогічної психології та інших наукових галузей. Креативність, творчий потенціал особистості, креативне мислення і поведінка набули фундаментальної значимості у визначенні системи критеріїв успішності освітнього процесу. Особливе звучання і смисли проблема креативного розвитку особистості набуває в умовах інклюзивного навчання учнівської молоді. Складність змісту, організаційних і психологічних умов, неоднорідність учнівського контингенту, різноспрямованість пізнавальних інтересів, суттєва різниця психологічних потенціалів суб'єктів освітнього процесу висуває вимоги діяти гнучко, нестандартно, впевнено поводитись в ситуації множинних розв'язків і швидких змін.

Вище наведені аргументи потребують на чітке усвідомлення ключових понять дослідження означеної проблеми – «креативність», «творчість», «креативні здібності» та ін.

Коректним є посилення на теоретичні позиції засновників означених понять. Активне використання поняття «креативність» здійснили американські вчені Дж.Гілфорд і П.Торранс. Різні формулювання та інтерпретації зводяться до спільного розуміння, що «креативність» – це особливий тип когнітивної і емоційної активності індивіда в ситуації

невизначеності і пошуку виходу з неї, підвищена чутливість до проблем і протиріч, яка нормалізується лише у випадку їхнього розв'язання. Креативність проявляється в здатності індивіда створювати новий продукт (інтелектуальний, матеріальний), практику і досвід. Також, надійним показником креативності являється особливий тип мотивації (творча мотивація), особливий тип поведінки (творча поведінка), особливий тип здібностей (креативні здібності). Примітним є те, що поняття «креативність» співвідноситься з поняттям «дивергентне мислення». На думку авторів, дивергентний тип мислення проявляється при розв'язанні задач, у яких можливою є множина розв'язків замість одного, правильного. Саме в цьому полягає ключова відмінність конвергентного (логічного, лінійного, причиново-наслідкового) і дивергентного типу мислення [26].

На основі визначення поняття «креативність» зрозумілими стають вимоги до освітніх умов – використання творчих, проблемних, дослідницьких завдань; колективна творчість в малих групах; діалогічний, полілог, дискусія як основні методи навчання; активність кожного учасника освітнього процесу та ін.

Креативні здібності пов'язані зі здатностями індивіда генерувати нові ідеї, трансформувати наявні знання, комбінувати раніше не поєднані інтелектуальні стратегії, приймати парадоксальні рішення тощо. Креативні здібності універсальні, оскільки знаходять своє застосування у різних видах діяльності і життєвих ситуаціях. Це є аргументом, щоби вважати креативні здібності загальними здібностями, а не спеціальними (хоча і такої позиції є свої прибічники) [23].

Для вимірювання рівня розвитку креативних здібностей існує надійний критерій – продуктивність творчої діяльності, якість продукту творчості. Продукт творчості оцінюється за ключовим критерієм креативності – оригінальністю і ступенем розробленості. Процесуальна характеристика творчого процесу, така, як швидкість мислення, виступає додатковим критерієм.

Важливим науковим висновком є позиція, відповідно до якої креативність, креативні здібності розглядаються у нерозривній єдності з індивідуальними, унікальними особливостями особистості. У такому разі креативність – це компонент в структурі особистості [3].

У наукових колах точаться дискусії про співвідношення інтелектуальних і креативних здібностей (задатків, потенціалів). Емпіричною базою виступають дослідження Дж. Гілфорда, П. Тарранса освітньої практики за показниками успішності навчання, рівнями інтелектуального і креативного розвитку учнів з різним рівнем успішності [70]. З'ясувалось, що серед неуспішних учнів орієнтовно третина володіють високими інтелектом. Одночасно, серед учнів з високим рівнем креативності не було зафіксовано осіб з інтелектом, нижче середнього. Ці факти є дуже актуальними для педагогів і практичних психологів оскільки спрямовують фахівців на побудову стратегій «збагаченого навчання», які реалізуються шляхом збільшення кількості задач проблемного характеру, змінами системи оцінювання успішності, активізації взаємодії всіх учасників навчального процесу. Педагогам треба уважніше ставитися до неуспішних учнів, оскільки серед них можуть бути високоінтелектуальні, висококреативні [8].

Інтелект і креативність знаходяться у складному зв'язку: у дошкільному і молодшому шкільному віці проявляється залежність: «чим вище інтелект, тим вище креативність. З молодшого підліткового віку така залежність стає іншою: при високих показниках інтелекту креативні здібності поступово знижуються. Усталеною є така інтерпретація: високий інтелект пов'язують з широкою ерудицією, що може заважати процесу пошуку нових знань, способів і методів розв'язання проблем. Прикладне значення такої залежності полягає у тому, що надмірне володіння кількістю фактів, окремих знань і методів перешкоджає креативному розвитку індивіда. Іншими словами, перевантажувати школярів кількістю знань не є ефективною педагогічною стратегією. Оптимальний обсяг інформаційної бази і одночасний розвиток

креативних здібностей забезпечують формування сильного мислення (за висловленням Г. Альтшуллера) [1]. На разі, сучасна психологія дійшла такої позиції: креативність – це інтелектуальна функція («творчий інтелект», «інтелектуальна творчість»).

Для психологічної практики вище наведені висновки слугують орієнтиром у процесі діагностики: діагностувати рівень креативності має сенс лише тоді, коли ця функція стає відносно самостійною (з молодшого підліткового віку). До цього часу креативність наче «вбудована» в інтелект. У дошкільний і молодший шкільний вік така діагностика дає результат, який потребує особливої інтерпретації. У разі, якщо діагностика вказує на низький рівень креативності, то це прямо не означає відсутність творчих задатків, а свідчить про те, що креативні здібності ще не оформились у самостійний фактор [57].

Окремо варто обговорити особливості моніторингу і оцінювання креативного потенціалу і рівня розвитку креативних здібностей школяра. У випадку, коли високі показники креативності за результатами діагностики не підтверджуються здобутками відповідного рівня, перевагу слід віддавати результатам діагностики. У випадку, коли високі творчі здобутки не підкріплюються відповідними результатами діагностики креативності індивіда, перевагу слід віддавати результатам (продукту) творчої діяльності. В обох випадка висновок робиться на користь школяра [23].

Креативність підлітка знаходиться у сильному зв'язку з афективною сферою – сильними емоційними переживаннями процесу інсайту, пізнання нового. Креативність одночасно являється інтелектуальною і афективною функцією, тому її часто пов'язують з емоційним інтелектом. Сильні позитивні емоції стимулюють пізнавальну активність, підвищують результативність і продуктивність навчання. Цим пояснюється важливість створення умов для позитивних емоцій школярів у процесі навчання. Тоді, як негативні емоції перешкоджають когнітивним процесам і шкільній соціалізації [12, 17].

Особливо значимою емоційна включеність школяра у пізнавальний процес стає при розв'язанні проблемних завдань, які потребують креативних і прогностичних здібностей. Синтез когнітивного і афективного потенціалів становить фундаментальну основу розвитку креативної сфери особистості. Доречно зазначити на синтезі процесів свідомих і несвідомих, довільних і мимовільних. Тож, важливим є ще один висновок – включення у креативні процеси всієї психіки і особистості, тобто цілісна включеність. В цьому і полягає універсальність креативних здібностей – вони затребувані у всіх сферах життєдіяльності.

Розвиток креативних здібностей пов'язаний з віковими закономірностями психічного розвитку. Н. Лейтес виявив феномен, коли творчі здібності, творча обдарованість з переходом до іншого вікового періоду «зникає» або «народжується». Наприклад, поетичні здібності (літературна творчість) може проявлятися у підлітковому віці і «згаснути» в юнацькому. За гіпотезою автора це пояснюється переходом через вікову кризу. Іншими словами, креативні здібності розвиваються не лінійно, а стрибкоподібно, хвилеподібно. З урахуванням такої особливості креативного розвитку психологам слід правильно інтерпретувати факт чергування низьких і високих показників креативності: різке зниження рівня креативності може свідчити про вікові якісні зміни [51].

На прикладному рівні і рівні практичної психології активно використовуються факти про сильну кореляцію креативності з самооцінкою, соціальним статусом, тривожністю, агресивністю, успішністю діяльності (наприклад, навчальної). Лонгитюдні психологічні дослідження підтвердили обернену сильну залежність: чим вище тривожність, тим нижче креативність. Зв'язок з соціальним статусом такий: чим вище соціальний статус (благополучний статус), тим вище творча продуктивність, і навпаки. На індивідуальному рівні можливі різні ситуації, протилежного характеру. Наприклад, висока креативність може спричинити низький соціальний статус.

Оригінальність світосприйняття спричинює маргинальність особистості, ігнорування її соціумом [32].

Продовжуються наукові дискусії про пріоритетність чинників креативності – природні, психологічні, соціальні. Природний потенціал креативності визначається задатками до творчості, психологічний – з уявою, пам'яттю, мисленням, інтелектом, мотивацією та ін., соціальний – з особистісними конструктами (самооцінка, Я-концепція, характер, поведінка тощо). Конкуруючими є дві гіпотези: креативність визначається задатками, друга – соціальними умовами (можливостями для будь-яких видів творчості) і мотивацією. У цьому контексті високою практичною значимістю володіє трьох-кільцева модель Дж. Рензулі, яка встановлює зв'язки між творчим інтелектом, творчими здібностями і творчою мотивацією. Для практичних психологів і педагогів така модель чітко визначає орієнтири професійних зусиль – інтелект, здібності, мотивація [51].

Творчі здібності, на відміну від інших видів здібностей (наприклад, лінгвістичних), розвиваються з раннього дитинства. Проте, особливим у креативному розвитку являється підлітковий вік. Наукові дослідження психології підлітків однотайно приходять до висновку, що саме цей період є карколомним у розвитку психіки і особистості людини. Дозрівають психічні процеси, набуває завершених форм самооцінки – ядро особистості, більш вибірковими стають потреби та інтереси, освоюються нові моделі поведінки, активізується комунікація, розширюються соціальні зв'язки. Сильно вираженою стає пошукова мотивація у широкому розумінні – прагнення нових емоцій і почуттів, нових форми взаємодії, нових знань і практик, нового досвіду тощо. Ці всі процеси мають креативну основу. У такому разі, істинним можна вважати твердження про креативну природу всіх внутрішньо особистісних і внутрішньо-психічних перетворень індивіда у підлітковому віці [31, 32].

Креативні здібності підлітків можна вважати однією з детермінант соціалізації. Завдяки таким здібностям підліток адаптується до нових умов і ситуацій, швидко освоює нові поведінкові патерни, гнучко переключається емоційно і діяльнісно, спонтанність домінує над рефлексією тощо.

Креативні здібності підлітків інтенсивно розвиваються у спілкуванні. Спілкування являється провідним видом діяльності у цей віковий період. Спілкування – це процес комунікації, обміну смислами, значеннями, емоціями з використанням вербальних і невербальних засобів [16, 44]. Для розвитку креативності найвищу ефективність забезпечують такі моделі спілкування, як діалог, полілог, дискусія. Вони забезпечують розвиток критичного, логічного, варіативного (дивергентного) мислення. Індивід стає суб'єктом спілкування, постає перед необхідністю постійно осмислювати свою позицію і, у разі потреби, змінювати її під впливом потужності контраргументів своїх опонентів. Завдяки цьому розвивається гнучкість мислення, аргументованість, оригінальність мислення. Ці характеристики є показниками креативності. Активний обмін позиціями і емоціями відкриває можливості для ідентифікації і самоідентифікації особистості підлітка [55]. Отже, спілкування, активна міжособистісна взаємодія стають потужним соціальним фактором розвитку креативності особистості.

Заслуговують на увагу висновки емпіричного дослідження особливостей розвитку креативних здібностей підлітків, проведене Є. Гергелем [10]. Зокрема йдеться про зв'язок типу нервової системи і креативності: чим більша рухливість нервових реакцій, тим вищі показники креативності (і навпаки, високі показники креативності пояснюються рухливістю нервової діяльності). Виявлена залежність є по-суті залежністю між природним фактором і психічним [11].

Дискусійним є залежність креативності і агресивності. Результати діагностики показали, що креативні підлітки менш агресивні і, відповідно, невисоку показники креативності корелюють з більш високим рівнем

агресивності (вербальної і невербальної). Уточняється, що агресивність супроводжується такими негативними почуттями, як почуття провини і образи, ворожість. Очікуваними є висновки про домінуючий тип мотивації, її спрямованість. Для креативних підлітків більш значимими є безпосередньо процес творчості і досконалість продукту творчості.

Позитивне підкріплення було отримано для такої залежності, як зв'язок між тривожністю і креативністю. Високий рівень креативних здібностей супроводжується низькими показниками особистісної тривожності; це відбувається завдяки здатності креативних підлітків швидко адаптуватися до змінних умов, виробляти свій, оригінальний спосіб розв'язання задачі або проблемної ситуації.

Креативність проявляється також у більшій продуктивності міжособистісної комунікації, смислового наповненні відносин і пошуку перспектив подальшого розвитку відносин. Це пояснюється тяжінням креативних особистостей до саморефлексії, самоактуалізації, саморозвитку і самопроекування, самовизначеності в системі цінностей і моральних регуляторів [52].

З урахуванням критеріїв креативності і вікових закономірностей психіки у підлітковому віці можна виділити три рівні креативного розвитку особистості.

Перший рівень – початковий. Характеризується низькими показниками оригінальності і гнучкості мислення. Індивід тяжіє до знайомих ситуацій, надає перевагу типовим завданням, наявною є репродуктивна активність (дії за зразком). Елементарною базою для розвитку креативності слугує здатність, уміння і навички робити свій вибір з-поміж наданих варіантів способів розв'язання задачі/проблеми. Власне, креативність розвивається в обмеженому варіаційному полі. Якщо індивід «затримується» на репродуктивному рівні активності, то зростають ризики стосовно розвитку

його креативного потенціалу. Мислення стає ригідним, поведінка стандартизованою, світосприйняття банальним. У разі поступового «збагачення» соціальної ситуації розвитку творчими видами діяльності зростає ймовірність розвитку творчих умінь, формування творчої мотивації і поведінки.

Другий рівень – креативно-адаптаційний. На такому рівні особа здатна різнопланово оцінювати ситуацію, виявляти і розрізняти різні чинники впливу, шляхом співставлення обирати кращий варіант розв’язку проблеми та ін. Йдеться про достатню розвиненість критичного мислення і критичного ставлення до оточуючого світу. У свою чергу, критичність є основою креативності. Завдяки когнітивним, інтелектуальним функціям вищого рівня особистість здатна успішно соціалізуватися у різних умовах. Однак, когнітивна адаптованість не гарантує збереження індивідуальності, її унікальності.

Третій рівень – креативний. Особистість на цьому рівні не лише здатна адаптуватися до змінних умов (як на попередньому рівні), але й створювати нові умови, змінювати ситуацію і середовище на основі власних принципів і світосприйняття. Особистість стає по-справжньому непересічною, проявляє свою унікальність, творчо освоює світ [52, 53].

Перехід на вищі рівні креативності вимагає розвиненості мотиваційно-вольової сфери особистості. Творчість, на думку Л. Виготського, є природним потягом і станом дитини. Творчість виводить розвиток психіки на конструктивний шлях (прогрес) [51]. Брак творчих ресурсів підвищує ймовірність деструктивного шляху розвитку дитячої психіки, коли чи не єдиним способом подолання і розв’язання проблем стають психологічні механізми захисту. Це є переконливим аргументом своєчасного і ефективного розвитку творчих здібностей дитини в освітньому процесі.

1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку креативного потенціалу підлітків в умовах інклюзивного навчання

Реформа освіти в Україні (з 2017 р.) започаткувала докорінні зміни в управлінні, структурі, змісті, методології навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу [24]. Головна сутність реформи – перехід до інклюзивної моделі освіти, в умовах якої посилюється автономність всіх суб'єктів освітнього процесу, утверджуються партнерські відносини між ними, впроваджуються нові стандарти навчання, стимулюється інноваційна активність.

Інклюзивна освіта започаткована заради ранньої соціалізації дітей з різними психо-фізичними і освітніми можливостями в єдиному освітньому просторі. Завдяки цьому накопичується досвід самореалізації у взаємодії зі своїми однолітками, формується соціальний імунітет щодо непрогнозованих, іноді стресових, ситуацій. Тому можна говорити про «соціальну інклюзію», коли в активне шкільне життя включений кожен учень з урахуванням його можливостей і потреб [6, 9, 17, 50, 54].

Принцип множинності поширюється і на учнівський контингент. Йдеться про існування різних інклюзивних груп дітей (діти з ООП): діти з вадами (порушеннями) психо-фізичного здоров'я, діти зі статусом «сироти» або «позбавлені батьківського піклування», діти-біженці, діти зі статусом «внутрішньо переміщені особи», обдаровані діти, діти з національних меншин, діти з релігійних меншин, діти з малозабезпечених сімей та ін. Кожна інклюзивна група дітей має свої принципові відмінності від інших, а отже, потребує на адекватні до цих особливостей умови навчання [15, 58].

У зв'язку з цим, принцип «інклюзії» в освіті пов'язаний з іншими принципами, такими, як принцип багатоманітності, варіативності, індивідуалізації, полісуб'єктності, багатозначності та ін. [29].

Принцип багатоманітності поширюється на всі складові педагогічної системи і педагогічної взаємодії. Передбачається така побудова уроку

(навчального заняття), коли педагог застосовує різні методи і прийоми, поєднує різні форми роботи і наповнює зміст різного типу навчальними завданнями, що у своїй сукупності розширює можливості продуктивного навчання кожного учня. Інклюзивна модель уроку вимагає від усіх учасників гнучкості мислення, поведінки і рольових позицій. Постійне переключення з групової форми роботи на парну або індивідуальну, розв'язання завдань репродуктивного і творчо-пошукового характеру, різне поєднання форм контролю і самоконтролю формує у дітей творчу активність і особливого типу адаптивність, коли функція пристосування поступається перетворювальній.

Гнучка поведінка потребує на розвиненість креативних здібностей. Не випадково засновниками психологічної теорії креативності критерій «гнучкість» мислення – в числі базових критеріїв креативності [14].

Так, при переході від індивідуальної форми роботи до парної, якісно змінюється соціальна ситуація психологічного розвитку учня. В умовах індивідуального розв'язання задачі або опрацювання інформації учень заглиблюється у себе, формує особисту думку, активно використовує свій досвід. Можливості учня вимірюються виключно його особистим потенціалом: когнітивним, емоційно-вольовим, мотиваційним, креативним тощо. Очікувано, що потенціал однієї людини, яка ще перебуває на етапі свого особистісного становлення, швидко вичерпується і процес розвитку пригальмовується. При переході до парної роботи, міжособистісна взаємодія збагачуються завдяки обміну думками, поглядами, гіпотезами, які виробляє кожен учень. Позитивом є те, що паритетні, партнерські відносини знижують рівень тривожності, підвищується впевненість кожного суб'єкта, що є необхідною умовою для розвитку креативних здібностей і творчого самовираження. Можливості для повноцінної самореалізації учнів збільшуються, порівняно з індивідуальною формою роботи, але їх все одно не вистачає, оскільки використання ресурсів освітнього процесу обмежено [7, 14].

Найбільшими розвивальними можливостями володіє колективна робота учнів в малих групах (по 4 – 6 осіб). Взаємодія стає полісуб'єктною, коли розмаїтість думок суттєво зростає через більшу кількість учасників, висловлювання альтернативних ідей, реалізацію різних рольових позицій (референта і опонента, аналітика, генератора ідей та ін.), вироблення різних способів розв'язання завдання. У такий спосіб створюється сприятлива ситуація для розвитку креативності за всіма його базовими критеріями – гнучкість, швидкість, оригінальність мислення. Формується мислення особливого типу – дивергентне мислення (розгалужене), коли суб'єкт напрацьовує різні способи розв'язання задачі і скеровується принципом ймовірнісного розвитку подій. На противагу, конвергентне мислення – лінійне, аналітичне, допускає один правильний розв'язок задачі.

Групова робота учнів в інклюзивному навчанні є універсальним засобом соціалізації і особистісної самореалізації учнів з різними освітніми можливостями. Інтерактивна взаємодія формує толерантне ставлення, розвиває емпатію учнів, що являється необхідною умовою для створення безризикового освітнього середовища. Попередження негативного ставлення до хибних думок суттєво знижує навчальну і особистісну тривожність учнів і завдяки цьому, розкріпачує мисленнєвий процес, вивільняє креативний потенціал особистості, створює сприятливі психологічні умови для висловлення оригінальних, незвичних і парадоксальних думок.

Завдяки колективній взаємодії учнів в малих групах формується особливий тип мислення – діалогічне мислення. Діалогізація навчального процесу можлива лише в умовах інтенсивного спілкування учнів один з одним, а не лише з учителем, як це відбувається у традиційному навчанні. Термін «діалог» походить від ст. грецького значення «йти назустріч один одному». Отже, суб'єкти, керуючись своїми власними позиціями, реалізують стратегію вироблення компромісного рішення (на відміну від полеміки). Діалог не передбачає конкуренцію, виключає нав'язування особистих позицій

іншому суб'єкту діалогу, що прямо і опосередковано знижує тривожність, агресивність

Досвід узгоджувати власне світобачення з міркуваннями інших людей – дуже цінна якість особистості. На діалогічній платформі формується толерантне суспільство, в якому забезпечуються можливості самореалізації особистості із збереженням її унікальності і самобутності. Саме тому, діалог розглядається, як технологія гуманізації освітнього процесу і відносин його головних суб'єктів («гуманітарна технологія»).

С. Белова зазначає, що у разі системного застосування діалогу як технології, в учнів поступово сформується «діалогічний досвід». Дослідниця виділяє такі його компоненти: емпатія, тотожність (конгруентність) усвідомленість, конструктивність. Діалогічність пронизує всі основні аспекти життєдіяльності людини – знання («діалогічне знання»), практичну діяльність («діалогічні уміння»), творчість («діалогічна творчість»), діалогічне ставлення до світосприйняття і своїх відносин («рефлексія ціннісно-сміслового переживання діалогу») [4].

Г. Дьяконов дослідив діалогічні форми спілкування у процесі мислення, емоційній і вольовий сферах особистості школяра. Вчений різноаспектно аналізує техніки діалогу на основі гуманістичної психології. Провівши фундаментальне дослідження психології діалогу, вчений дійшов висновку, що діалог можна вважати універсальним засобом розвитку особистості, здатної на самотворення і творення власного середовища [19].

Л. Коpecь і В. Гордієнко на системному рівні дослідили евристичний потенціал різних технологій організації діалогу. Поняття «евристика» використовується у традиційному для сучасної науки плані, як інтуїтивний спосіб розв'язання проблеми, коли мислення нелінійне, причиново-наслідкові зв'язки не допомагають встановити логіку міркувань – шлях від вхідних даних задачі до кінцевого розв'язку. Йдеться про систему методів і прийомів:

аналогія, моделювання, інтерпретація, метафора та ін. технологічні засоби. Пріоритетною вважається когнітивна функція діалогу, яка приводить у дію творчі процеси у напрацюванні нової, оригінальної стратегії мислення [30].

Спробу встановити зв'язок між евристикою і діалогом зробив А. Хуторський у межах авторської концепції «дидактичної евристики» («евристичної дидактики»). Вчений обґрунтовує стратегію принципово відмінної логіки конструювання навчального процесу, коли на першому етапі учень створює власний когнітивний продукт (суб'єктивне знання), а на другому етапі – порівнює авторський продукт з науковим, достовірним, і відомим знанням. При традиційному навчанні, зазвичай, ці етапи відбуваються в іншій послідовності – спочатку учень знайомиться з вже відомими знаннями, які транслює учитель, підручник та інші джерела інформації, а вже потім, після пояснення він намагається сформулювати власне розуміння. Психолого-педагогічний аналіз двох різних підходів показує їх принципову відмінність і ефективність у креативному розвитку особистості школяра [66].

Найбільші можливості для креативного розвитку учень отримує у випадку, коли розумові і творчі процеси не обмежуються наперед заданими об'єктивними висновками, науково достовірними фактами. Учень перебуває в активній позиції суб'єкта пізнання, дослідника, який створює власне, суб'єктивне значиме звання. Учень активно використовується власний досвід, інтуїція, актуалізуються раніше набуті знання, здійснюється їх інтерпретація. У результаті оформлюється власна гіпотеза стосовно сутності досліджуваного явища або спосіб розв'язання поставленої проблеми. Основна форма роботи – колективний діалог.

Для розвитку креативного потенціалу учнів діалогічна взаємодія корисна тим, що забезпечує конструктивність і критичність мислення, підвищує толерантність у сприйманні ідей, які суттєво відрізняються від власних, формує інноваційну особистість. Саме тому країни ЄС впроваджують

концепцію толерантного менеджменту, як методологічну основу безконфліктного, неантагоністичного співіснування різних культурних традицій, релігійних вірувань, гендерних відмінностей, соціальної благополучності і захищеності тощо.

Діалог корисний ще й тим, що саме у діалозі розвивається рефлексія і саморефлексія, які, у свою чергу, пов'язані складними взаємооберненими зв'язками з креативністю особистості. Креативність, творчість, інтуїція ефективно проявляються і розвиваються саме на рефлексивній основі. Діалог підіймає процес креативного розвитку на рівень формування авторського бачення світоустрою, вироблення власної системи ціннісно-сміслових координат [23].

Інклюзивне навчання, побудоване на принципі діалогу, забезпечує формування креативної особистості, яка відкрита, природно проявляє себе, прагне діяти відповідно до ситуації і приймати рішення, які покращують життя конкретної людини або спільноти, прагне вступати у діалог, здатна виробляти власну позицію та ін. [13, 24, 58].

Креативність, колективний діалог, групова робота, евристика перебувають в єдиній логіці з розвитком критичного мислення. Критичне мислення є необхідною умовою творчого самовираження особистості, оскільки за цим поняттям стоять здатності людини виявляти спільне і відмінне власної позиції з позицією інших людей, готовність змінювати власну думку і разі більшої переконливості аргументів з боку опонентів, вміти приймати рішення на основі перевірених фактів, отриманих з різних джерел інформації тощо. Лише за наявності таких здатностей людина зможе чітко розмежувати нове для себе і відоме, власне авторство від авторства іншої особи. З цього і починається процес творчості, створення нового продукту. Враховуючи сильний зв'язок креативності з критичністю мислення, освітня практика системно використовує прийоми і методи розвитку критичного мислення.

Потребує окремого обговорення питання про одночасний креативний розвиток учнів з різними психо-фізичними і освітніми можливостями. Наскільки ефективним є формування змішаних груп, де навчаються учні з нормальним розвитком або прискореним і учні з дефіцитним типом психічного розвитку. Якими є психологічні ефекти такого навчання? Наскільки доцільною є взаємодія учня, у якої виражені ознаки аутизму, і учня комунікативного, інтелектуального, добре соціалізованого? Тут відсутні однозначні оцінки. З одного боку, велика різниця потенціалів стимулює процес взаємозбагачення і формування соціального імунітету до некомфортних ситуацій спілкування дуже різних людей. Отже, маємо виражений розвитковий ефект. З іншого боку, можуть виникати бар'єри спілкування, низька продуктивність співпраці, емоційна байдужість і відчуженість, суттєве зниження активності, перехід на репродуктивний рівень діяльності. Все це є ознаками факторів, які негативно впливають на креативну сферу особистості. Завдання педагогів і психологів визначити спільний вплив різноспрямованих чинників і забезпечити оптимальний варіант психічного і особистісного розвитку.

Зв'язок процесу розвитку креативності учнів та інклюзії в освіті обмірковується у двох генеральних напрямках. Перший з них вивчає креативність як універсальну якість, умову продуктивної, психологічно благополучної шкільної соціалізації учнів. У такому розумінні психолого-педагогічні засоби спрямовуються на організацію колективної співпраці, виконання завдань проблемно-пошукового, дослідницького характеру, перевагу самоконтроля над зовнішнім контролем, систематичне використання діалогу, а не монологу тощо. Такі дидактичні і методичні засоби формують комунікативне середовище, в якому розгортаються індивідуальні траєкторії розвитку кожного учня.

Другий напрямок стосується зв'язку креативності з феноменом дитячої обдарованості. В умовах інклюзивної освіти обдаровані діти (високоздібні,

талановиті) вважаються інклюзивною групою, дітьми з ООП (особливими освітніми потребами). Це означає, що освітній процес має бути адаптований до їхніх можливостей і потреб: зміст, форми, організація і управління навчальним процесом. Йдеться про підвищений рівень складності навчального матеріалу, більш високий темп роботи над завданнями, вибірковість пізнавального інтересу та інші відмінності. Для розвитку креативності обдарованих дітей використовуються більш складні когнітивні і комунікативні техніки. Такими є прийоми мислення, розроблені Г. Альтшулером в авторській концепції і технології ТРВЗ (теорія розв'язання винахідницьких задач). Задачі, які побудовані на протиріччях, парадоксах, суперечностях, невизначеності. Пропонуються оригінальні розумові стратегії для їх вирішення [1].

Окремий аспект вивчення особливостей креативного розвитку учнів становить його залежність від рівня креативності педагогів і батьків. Перехід вітчизняної освіти до інклюзивної моделі суттєво підсилив вплив батьківської громадськості на освітній процес. Розроблені і впроваджуються інструменти, за допомогою яких батьки безпосередньо визначають індивідуальну стратегію навчання своєї дитини. Лише за умови письмової згоди батьків стають можливими різні форми психолого-педагогічного супроводу і підтримки школяра. Батьки входять до складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини, яка створюється задля розробки індивідуальної програми розвитку дитини. Це колективна робота, співпраця різних фахівців над виробленням нетипового, унікального, своєрідного способу організації і змісту навчально-виховного процесу. Від кожного члена команди необхідною є здатність виробляти новий підхід, адекватний індивідуальним особливостям окремо взятого учня. Ригідність і шаблонність мислення фахівців і батьків зводить нанівець розвитковий ресурс інклюзивного навчання. Освітня інклюзія потребує на високу гнучкість, креативність, критичність мислення всіх суб'єктів.

Актуальним залишається питання зв'язку і взаємовпливу креативності учнів і креативності педагогів. Креативність учнів стимулюється складними міжособистісними зв'язками учнів з різними потенціалами в процесі спільного навчання відповідно принципів освітньої інклюзії. Це проявляється у зростанні розмаїття поведінкових реакцій, динамічному емоційному стані, неочікуваних рішеннях та ін. Зростає непрогнозованість і некерованість освітнього процесу, що вимагає пошуку адекватних педагогічних рішень і психологічного супроводу. Креативний процес зациклюється, самогенерується і посилюється.

Стислий аналіз зв'язку принципів креативності з принципом інклюзії в освіті дозволяє згенерувати педагогічні і психологічні умови креативного розвитку дитини у багатофакторному освітньому процесі. Педагогічні умови розвитку креативності – це форми роботи, типи завдань, форми контролю на уроках, їхнє динамічне поєднання, завдяки чому формується індивідуальний освітній простір. Психологічні умови – це психологічні ефекти, які виникають у створених педагогічних умовах (критичність, дивергентність мислення, емпатія, толерантність, комунікативність, пізнавальна мотивація тощо).

Висновки до розділу 1

Висока складність інклюзивного освітнього процесу потребує на високу креативність всіх суб'єктів – педагогів, учнів, керівників, а також батьківської громадськості. Неоднорідність учнівського контингенту, різні психо-фізичні можливості у школярів потребують на відповідні психолого-педагогічні умови. Це стимулює зростання варіативності всіх компонентів освітнього процесу: змісту навчання, форми і методів роботи, форм контролю і моніторингу успішності навчання. Психологічною основою продуктивного освітнього процесу являється креативність учнів і педагогів.

В психології креативність вивчається як феномен, потенціал, задатки, здібності, якість особистості. Найбільш усталене розуміння креативності – це системна якість психіки людини, яка проявляється у здатності індивіда до

створення і освоєння нових ідей, методів, практики, досвіду. Креативність знаходиться у сильному зв'язку з інтелектом (популярною є гіпотеза про креативність як інтелектуальну функцію) і емоційною сферою особистості.

Підлітковий вік є важливим етапом стрімкого розвитку креативних здібностей. Дозрівають психічні процеси, набуває завершених форм самооцінки – ядро особистості, більш вибірковими стають потреби та інтереси, освоюються нові моделі поведінки, активізується комунікація, розширюються соціальні зв'язки. Сильно вираженою стає пошукова мотивація у широкому розумінні – прагнення нових емоцій і почуттів, нових форми взаємодії, нових знань і практик, нового досвіду тощо. Ці всі процеси мають креативну основу [11, 14, 16, 25].

Креативні здібності підлітків можна вважати однією з детермінант соціалізації. Завдяки таким здібностям підліток адаптується до нових умов і ситуацій, швидко освоює нові поведінкові патерни, гнучко переключається емоційно і діяльнісно, спонтанність домінує над рефлексією тощо. Інклюзивне навчання створює додаткові можливості для креативного розвитку учнів: автономність, гнучкість, індивідуальний підхід, спонтанність і ситуативність, множинність тощо. Організаційні умови розширюють можливості для посилення суб'єктності, активності адаптивного і неадаптивного типу.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ КРЕАТИВНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ

2.1. Програма емпіричного вивчення креативного потенціалу підлітків

Емпіричне дослідження спрямовувалось на вивчення рівня креативного потенціалу і здібностей підлітків в їхньому зв'язку з впливовими факторами інклюзивного навчання (емпатія) [21]. Вибір діагностичних засобів здійснювався з урахуванням об'єкту дослідження, яким виступає креативність підлітків. Нами враховувались основні види креативності – вербальна, невербальна, соціальна. Також, бралися до уваги зв'язки принципів креативності і емпатії, емпатії і інклюзії, креативності і інклюзії. З урахуванням теоретичних висновків був сформований психодіагностичний комплекс, який включає:

- 1) методику діагностики вербальної креативності (С. Меднік) [59];
- 2) методику діагностики невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс) [61];
- 3) тест «Креативність» (Н. Вишнякова) [60];
- 4) методика «Соціальна креативність» (П. Козляковський) [22];
- 5) методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн) [22].

На емпіричному етапі дослідження брали участь підлітки у кількості 20-ти осіб (учні 9-го класу) Криворізького Тернівського ліцею. Комплексна діагностика була проведена у період березень – травень 2023 р. із залученням психолога закладу освіти. Дослідження проводилося із застосуванням Google Форми.

Контингент учнів відповідає критерію інклюзивної групи: у класі навчаються два підлітки з особливими освітніми потребами (один – з ознаками аутизму, другий - слабкозорий). Разом з тим, ми не обмежувались лише учнівським контингентом одного класу, а враховували все освітнє середовище в гімназії для об'єктивності і повноти висновків про особливості креативного розвитку підлітків в інклюзивному навчанні.

1) Діагностична методика вербальної креативності (С. Меднік)

Тест перевіряє здатність індивіда комбінувати слова відповідно до уявної ситуації. Методика С.Медніка розроблена на ідеї Дж. Гілфорда про дивергентне мислення і його головний критерій – оригінальність мислення. Тест Медніка, як і тест Гілфорда, діагностує здатність генерувати віддалені асоціації, оригінальні лінгвістичні комбінації. Методика підтвердила свою ефективність на вибірці старших підлітків і осіб юнацького віку.

Діагностична процедура являє собою інтелектуальну активність досліджуваного у процесі утворення словосполучень з пропонованого набору слів. Творчі здібності проявляються у доборі найбільш влучного слова, яке краще за все перебуває у смисловому зв'язку з цими словами. У таких умовах утворюються асоціативні зв'язки. Відповідно задуму автора, слова підбираються з віддалених сфер життєдіяльності. Діагностованому надається необхідний ступінь свободи для прояву креативності: наприклад, можна змінювати слова, але зберігати їх смисл. Зокрема, пропонуються такі групи слів: випадкова - гора – довгоочікувана, двері-довіра-швидко, вечірня-папір-стіна та ін. Учасники мотивуються на пошук максимально оригінальних відповідей, не використовуючи шаблони і штампи. Також, заохочуються продукування найбільшої кількості словосполучень [59].

Процедурно, час виконання тесту на обмежується, проте досліджуваному рекомендується діяти з високою продуктивністю. Найбільш ефективною є індивідуальна форма тестування, хоча так застосовується групова форма.

Інтерпретація результатів тесту співпадає з ідеєю Дж.Гілфорда (порівнювати укладені досліджуваним словосполучення з типовими, стандартними). У такий спосіб вимірюється оригінальність мислення, для цього застосовується коефіцієнт оригінальності. Його значення найвище ($K = 1$), якщо досліджуваний підібрав слово, яке відсутнє у списку типових відповідей. Застосовується середня величина при обчисленні індексу оригінальності; індекс унікальності обчислюється, як просто сума унікальних випадків. Індекс продуктивності дорівнює кількості відповідей. Основним визначено індекс оригінальності. З урахуванням трьох індексів (оригінальності, унікальності і продуктивності) визначається рівень розвитку вербальної креативності.

2) *Діагностика невербальної креативності П. Торренса «Заверши малюнок»*

Діагностична методика відноситься до класу проєктивних психологічних засобів. Оцінка креативного потенціалу індивіда здійснюється із застосуванням стимульного матеріалу – картинок з графічними елементами. Діагностованому слід завершити малюнок, кожного разу оригінальним способом. Психолог оцінює кожен малюнок за критеріями оригінальність, швидкість, точність (ретельність виконання, деталізація) за допомогою «атласу» стандартних відповідей [61].

3) *Тест «Креативність» Н. Вишнякової*

Методика дозволяє побудувати креативний профіль індивіда. Творчий потенціал визначається «відстанню» між «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Шляхом порівняльного аналізу вивчаються креативні можливості індивіда.

Оціночна процедура являє собою обчислення індексів: творче мислення (М), допитливість (Д), оригінальність (О), уява (У), інтуїція (І), емпатія (Е), почуття гумору (Г), творча мотивація в діяльності/праці (П) [60].

Діагностованому пропонується оцінити свої особистісні риси шляхом відповіді на питання з використанням позначок «+» і «-». Перелік питань

пропонується як стимульний матеріал. Наприклад, в яких випадках довіряєте інтуїції, чи є бажання створювати нове і вдосконалювати продукт творчості, як допомагає вам допитливість, чи втомлює вас творчий процес, що переважає у вас – критичний аналіз чи емоції тощо. Рекомендується фіксувати свої реакції-відповіді швидко для достовірності результату діагностики.

4) *Методика «Соціальна креативність» (П. Козляковський)*

Діагностика призначена для виявлення і оцінки творчого потенціалу індивіда в поведінковій сфері, його соціальній активності. Для цього використовуються нетипові, нестандартні життєві ситуації. Процедурно методика являє собою опитувальник (список налічує 18 запитань). Наприклад: як часто виступаєте з критичними позиціями, чи легко вам комунікувати з однокласниками, як часто вдається втілювати у життя свій задум, наскільки ви кмітливі та ін. Для самооцінювання пропонується 9-бальна шкала, вказуючи частоту кожної події/ситуації.

Для визначення рівня розвитку соціальної креативності обчислюється сума балів, яка співставляється з інтервальною шкалою в діапазоні від 18 балів до 162 балів. Пропонується така градація рівнів соціальної креативності: дуже високий, високий, вище середнього, дещо вище середнього, середній, дещо нижче середнього, нижче середнього, низький, дуже низький.

5) *Методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн)*

Діагностична методика допомагає вивчити рівень емпатії, афіліації індивіда, оскільки саме ці якості детермінують креативність поведінки і ефективність міжособистісної комунікації.

Тест представлений у формі опитувальника (25 запитань); на кожне запитання треба дати відповідь з числа запропонованих: «згоден», «скоріше згоден», «скоріше не згоден», «не згоден». Високі бали свідчать про високий рівень емпатії у вигляді «емоційного відгуку». Діапазон оцінювання від 1 до 90 балів. Відповідно встановлені такі рівні: дуже низький, низький, нормальний, високий, дуже високий.

Інтерпретація результатів така: низький бали – це незначна емоційна реакція як співчуття і розуміння іншої особи, високі бали – занурення, злиття з емоційними переживаннями партнера у спілкуванні. Емоційний відгук, емоційна реакція може бути різною – вербальною і невербальною.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів комплексної діагностики

1. Діагностика невербальної креативності П. Торренса «Заверши малюнок»

Результати вимірювання рівня невербальної креативності за методикою П. Торренса систематизовані нами у вигляді діаграми (рис. 2.1). У процес діагностику були залучені підлітки у кількості 20 осіб. В таблиці подані кількісні дані за шкалами «оригінальність», «швидкість», «гнучкість», «розробленість» мислення.

За сумарними показниками підлітки диференційовані за такими рівнями:

- Низький рівень (менше 30) – жодного підлітка (0 %);
- Нижче норми (30 - 34) – 2 особи (10 %);
- Дещо нижче норми (35 - 39) – 3 особи (15 %);
- Норма (40 - 60) – 6 (30 %) осіб;
- Дещо вище норми (61 - 65) – 3 (15 %) особи;
- Вище норми (66 - 70) – 5 осіб (25 %);
- Високий рівень (більше 70) – 1 особа (5 %).

Застосування проєктивної методики «Закінчи малюнок» показало, що більш високі показники зафіксовані за критеріями «гнучкість» і «швидкість». Підлітки досить успішно переключались з об'єкта однієї природи на об'єкт іншого походження.

Аналогічна ситуація і стосовно кількості запропонованих варіантів завершених рисунків. Типовою є ситуація знижених показників оригінальності мислення. Варіанти рисунків, запропоновані підлітками, були переважно стандартизованими, типовими. Таку ситуацію можна пояснити

необхідністю спеціальних засобів розвитку творчого мислення дітей і достатньо значного часу.

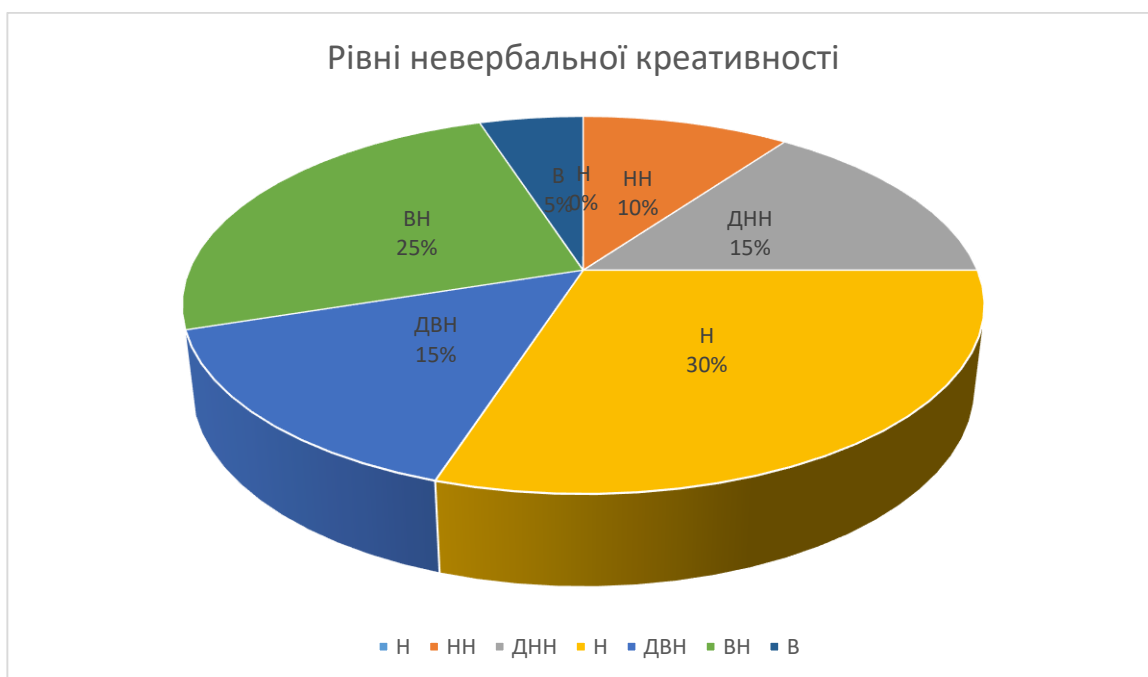


Рис. 2.1. Розподіл підлітків за рівнями невербальної креативності (методика П. Торренса; %)

Примітка: Н – низький рівень; НН – нижче норми; ДНН – дещо нижче норми; Н – норма; ДВН – дещо вище норми; ВН – вище норми; В – високий.

Невисока оригінальність мислення і поведінки спричинюється репродуктивними формами навчання у традиційному освітньому процесі. Це означає, що переважають дії за зразком, задачі з відомими способами розв’язання, які, у кращому випадку, розвивають конвергентне мислення, спричинює ригідність поведінки і мислення.

2. Тест «Креативність» Н. Вишнякової

Підсумкові результати діагностики рівня креативності за методикою Н. Вишнякової подані нами у таблиці 2.1. Креативний потенціал підлітка вивчався через порівняння «Я-реального» і «Я-ідеального». Такий підхід дозволяє оцінити креативний ресурс особистості.

Таблиця 2.1

Методика «Креативність»

№ п/п	Ім'я	Я-реальний								Я-ідеальний							
		М	Д	О	У	І	Е	Г	П	М	Д	О	У	І	Е	Г	П
1	А.П.	10	4	8	5	4	9	2	8	8	7	6	8	9	5	9	10
2	М.О.	10	7	6	6	6	5	9	3	7	6	6	7	8	7	7	7
3	С.Р.	10	7	4	7	7	8	4	5	5	6	5	7	6	7	7	6
4	Л.А.	10	6	6	6	8	6	5	4	6	7	7	6	8	6	8	8
5	У.Ч.	10	5	6	4	6	6	5	3	6	8	4	8	6	5	9	9
6	К.З.	10	2	5	8	7	8	5	8	7	9	8	6	8	8	7	6
7	Л.Ж.	10	4	5	9	6	8	4	6	8	7	9	6	6	7	6	7
8	В.Н.	10	5	6	7	6	6	6	4	5	6	6	8	8	6	8	6
9	Х.В.	7	6	4	5	7	6	7	5	5	8	7	6	9	6	9	7
10	І.М.	10	5	3	8	6	6	7	5	9	7	5	8	8	8	8	6
11	О.Б.	10	5	6	5	5	6	6	7	8	6	8	7	7	7	7	6
12	П.Р.	10	7	8	8	7	8	3	3	7	6	4	8	8	5	5	6
13	Г.У.	10	7	6	4	6	6	6	4	8	6	6	5	8	9	8	9
14	Є.А.	10	5	7	5	6	8	2	6	9	7	8	6	6	6	8	10
15	Б.М.	10	6	6	8	8	9	6	6	6	8	7	9	8	7	6	9
16	В.Ц.	4	3	6	6	6	8	8	5	7	5	7	5	8	4	7	10
17	Н.С.	4	4	5	6	5	5	9	4	6	7	6	8	7	8	5	7
18	М.Т.	8	4	6	8	7	7	6	7	6	8	7	6	8	5	7	7
19	А.Ш.	7	5	4	4	5	7	4	4	8	6	6	4	9	7	6	8
20	К.З.	6	4	6	8	6	6	4	6	8	7	5	6	7	8	8	9
Середнє значення		5,9	5	5,6	6,4	6,2	6,9	5,4	5,2	7	6,9	6,4	6,7	7,6	6,5	7,3	7,7

Примітка: творче мислення (М), допитливість (Д), оригінальність (О), уява (У), інтуїція (І), емпатія (Е), почуття гумору (Г), творча мотивація в діяльності/праці (П).

Інтерпретація результатів діагностики показала, що креативний потенціал підлітків, включених у вибірку, перебуває на середньому рівні. Це означає помірний «розрив», відстань між «Я-реальним» і «Я-ідеальним». Іншими словами, уявлення підлітків про себе у майбутньому суттєво не відрізняється від розуміння себе у теперішньому часі. Відповідно, у підлітків з високим рівнем креативності зафіксовані суттєві відмінності в образах

реального та ідеального себе, що опосередковано свідчить про їх значний креативний потенціал.

3. Методика «Соціальна креативність» (П.А. Козляковський)

З урахуванням самооцінки підлітками своєї поведінки і поведінкових реакцій у нестандартних життєвих ситуаціях було виявлено такий розподіл діагностованих за рівнями соціальної креативності (рис. 2.2):

- низький рівень – 5 осіб (25%);
- середній рівень – 7 осіб (35%);
- високий рівень – 8 осіб (40%).

Треба зазначити, що низький рівень охоплює позиції в діапазоні (дуже низький рівень; нижче середнього); середній рівень в діапазоні (трохи нижче середнього; трохи вище середнього); високий рівень в діапазоні (вище середнього; дуже високий рівень). Це зроблено для зручності аналізу результатів з урахуванням обмеженої кількості діагностованих.



Рис. 2.2. Рівні соціальної креативності (%)

Підліткам з низькими показниками соціальної креативності важко адаптуватися до незвичних для них ситуацій і обрати модель поведінки. Підвищену психологічну напругу такі підлітки переживають у налагоджені комунікації в соціальних ситуаціях підвищеної складності (наприклад, у

конфліктних ситуаціях). Стереотипна поведінка знижує загальну ефективність соціалізації.

Підлітки на середньому рівні соціальної креативності демонструють гнучкість поведінки, гарну адаптаційну здатність, впевнено поведуться в неоднозначних ситуаціях міжособистісної комунікації, володіють різними поведінковими моделями, проявляють емпатію і толерантне ставлення до людей з іншими поглядами і установками.

На високому рівні соціальної креативності перебувають підлітки, які здатні створювати нові моделі поведінки відповідно до ситуації, демонструють емоційну стійкість і рефлексивність, іноді схильні використовувати маніпулятивний стиль спілкування, демонстративність поведінки.

Психолого-педагогічні спостереження і співставлення «сирих» даних за параметрами «невербальна креативність» і «соціальна креативність» показали наявність помірної кореляції між ними. Підлітки з більш високим креативним інтелектом, більш гнучко поведуться у нестандартних ситуаціях і складних відносинах з іншими. Отже, розвиток невербального інтелекту супроводжуватиметься підвищенням соціальної креативності.

4. Методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, Н. Епштейн)

Вимірювання рівня емпатії (сили емоційного відгуку) за допомогою методики А. Меграбяна систематизовані та інтерпретовані нами на діаграмі (рис. 2.3) і нижче наведеному тексті.

Розподіл підлітків за рівнями емпатії такий:

- низький рівень – 1 особа (5 %);
- нормальний рівень - 12 осіб (60%);
- високий рівень – 5 осіб (25 %);
- дуже високий рівень – 2 особи (10%).

Отже, більшість підлітків підтвердили рівень емпатії у діапазоні (нормальний; високий). Такий результат пояснюється згуртованістю учнівського колективу, педагогічно правильними методами виховання.



Рис. 2.3. Рівні емпатії у підлітків (%)

Ми звернули увагу на підлітка з низьким рівнем емпатії за результатами діагностики. Цьому підлітку важко встановлювати комунікативний контакт з незнайомими людьми, особливо старшого віку. Віддає перевагу індивідуальними формам роботи, уникає сентиментальності (вважає це слабкістю характеру). Разом з тим, психолого-педагогічне спостереження показало, що у цього підлітка є два однокласника, з якими він товаришує. З ними він досить дружній, намагається їм допомогти у разі потреби, проявляє позитивні емоції і прихильність до значущих осіб. Низькі показники емпатії можуть бути зумовлені неправильним розумінням запитань опитувальника або впливом інших факторів, невідомих для психолога.

Підлітки, які підтвердили нормальний рівень емпатії більш емоційно включені в ситуації і відносини з іншими. Емоційний відгук у них більш потужний і очевидний. Такі підлітки більше довіряють раціональному сприйняттю чинків інших осіб, ніж емоційному. Адекватно реагують на

емоційні прояви людей з власного оточення, проявляють делікатність у спілкуванні, але не демонструють розкутість почуттів. Отже, такі підлітки раціональні, стримані, делікатні, вміло керуються своїми емоціями; вони становлять більшу кількість у групі.

Звертають на себе увагу підлітки з високим рівнем емпатії; їх меншість, але вони суттєво відрізняються від своїх однокласників. Передусім, проявляють щирий інтерес до людей, переважає товариське ставлення, активно комунікують з оточенням, тяжіє до групової, колективної роботи, орієнтовані на пошук компромісних рішень, добре соціалізовані. Для них важливим є позитивне підкріплення їхніх емоцій, переживань, вчинків, поведінки.

Підвищеної психологічної уваги потребують два підлітка з дуже високим рівнем емпатії. Вони надмірно емоційно реагують на реакції співрозмовника, занурюються у почуття іншої людини, важко переживають емоційну байдужість з боку значимих для них осіб. Це дуже виснажує психіку емпатійної людини, робить її вразливою до негативних емоційних впливів і, певним чином, робить її незахищеною. Підлітки з вразливою психікою потребують на особливий психологічний супровід і підтримку.

5. Діагностика вербальної креативності (С. Меднік)

Результати діагностики вербальної креативності показали наступну картину (рис. 2.4). Група підлітків розподілилась навпіл між діапазонами – «низький» і «середній - високий» рівні:

- низький рівень – 10 особи (50%);
- середній рівень – 8 осіб (40 %);
- високий рівень – 2 особи (10%).

Рівні визначались з урахуванням індексу оригінальності, як основного, базового, за даною методикою. Окремо треба зазначити, що такий результат узгоджується певною мірою з результатами діагностики невербальної креативності. Оригінальність мислення розвивається складніше і довше,

системними і систематичними вправами, видами діяльності і спеціально створеними психолого-педагогічними умовами.



Рис. 2.4. Рівні вербальної креативності (С. Меднік)

Розподіл підлітків досліджуваної групи за індексом продуктивності (кількість відповідей за кожним завданням) такий:

- низький рівень – 2 особи (10%);
- середній рівень – 15 осіб (75 %);
- високий рівень – 3 особи (15 %).

Суттєве збільшення кількості підлітків на середньому і високому рівнях «продуктивності» (порівняно з критерієм «оригінальність») пояснюється тим, що не всі комбінації слів були оригінальними. Проте, нас цікавив показник «продуктивність» («працездатність»), оскільки він знаходиться у зв'язку з мотивацією досягнень, який є важливим фактором особистісного становлення і самореалізації підлітка. Чим більша кількість відповідей/комбінацій, тим більше значення індексу продуктивності.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження рівня креативного розвитку підлітків в умовах інклюзивного навчання було проведено з використанням діагностичних засобів: діагностика вербальної креативності (С. Меднік); діагностика невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс); тест «Креативність» (Н. Вишнякова); методика «Соціальна креативність» (П. Козляковський); методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн). Комплексна діагностики спрямовувалась на вивчення рівня вербальної, невербальної, соціальної креативності, а також рівня емпатії (емоційного відгуку), як важливого фактору успішного розвитку креативності в умовах високої складності і невизначеності інклюзивного освітнього процесу. Діагностика була проведена з учнями підліткового віку (14 – 15 років) Криворізького Тернівського ліцею у кількості 20 осіб.

Невисока оригінальність вербальної і невербальної креативності спричинюється репродуктивними формами навчання у традиційному освітньому процесі. Це означає, що переважають дії за зразком, задачі з відомими способами розв'язання, які, у кращому випадку, розвивають конвергентне мислення, спричинює ригідність поведінки і мислення. Більшість підлітків підтвердили рівень емпатії у діапазоні (нормальний; високий). Аналогічна ситуація стосовно соціальної креативності: більшість підлітків підтвердили середній і високий рівні. Такий результат пояснюється згуртованістю учнівського колективу, педагогічно правильними методами виховання. Тест Н. Вишнякової виявив значну невідповідність між реальними і бажаними можливостями та здібностями. Такий стан речей переконливо демонструє дисбаланс у розвитку особистості підлітків: перевага надається розвитку когнітивної сфери на фоні ігнорування афективної і особистісної. Це підтверджує актуальність розробки і впровадження спеціальної розвивальної програми, яка забезпечувала б сприятливі умови для творчості учнів експериментального класу.

РОЗДІЛ 3

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ КРЕАТИВНОСТІ

3.1. Зміст корекційно-розвивальної програми

Програму корекційно-розвивальної роботи з підлітками було розроблено на основі принципів креативності, емпатії, інклюзивності. Поєднання таких принципів у систему відповідає сутності і складності психологічного розвитку учнівської молоді в умовах інклюзивного навчання. На таких принципах нами була розроблена і програма емпіричного дослідження.

Нами виокремлено два різні методологічні підходи у розробці корекційно-розвивальних занять.

Перший підхід являє собою системне і систематичне включення підлітків у спільну діяльність для розв'язання задач творчого, проблемного, дослідницького характеру. Такий підхід ефективно реалізується із застосуванням методичної системи розвитку критичного мислення в процесі читання і письма [34]. Методична система являє собою сукупність взаємопов'язаних прийомів, засобів і форм спільної роботи учасників процесу. Пропонується низка модельних занять, які являють собою методичний каркас, який можна наповнити потрібним змістом. Модельне заняття – це конструктор, окремі елементи якого можна комбінувати, замінити іншими і, в результаті цього, отримувати інший результат. Пропонується оптимальний варіант з можливих і гарантується, таким чином, очікувана ефективність діяльності кожного учасника корекційно-розвивального процесу. В межах кожного модельного заняття об'єднуються прийоми і засоби, які можуть успішно використовуватись в роботі шкільного психолога, соціального

педагога та інших спеціалістів, які організують спільну діяльність осіб з метою опанування ними новими компетенціями, практикою, досвідом.

Переваги методичної системи з розвитку критичного мислення полягають в тому, що критичність – це основа креативності і раціональності поведінки і вчинків індивіда. Кожне модельне заняття передбачає динамічну зміну форм роботи – індивідуальної, парної, колективної, фронтальної. Завдяки цьому підтримується інтерес до змісту роботи, забезпечується виска працездатність і продуктивність, не наступає втома. Особливо значимим є те, що всі суб'єкти взаємодіють один з одним в різному режимі, об'єднують свої зусилля на освоєння нової практики і розв'язання поставлених задач, завдяки чому формується досвід пошуку компромісу, толерантного ставлення до розмаїття думок, позицій і емоційного сприймання стимульного матеріалу. Системність занять забезпечує розвиток емпатії на глибинному рівні. Треба брати до уваги, що на заняттях кожен учасник не імітує можливі форми поведінки і ставлення у штучних, придуманих ситуаціях, а занурюється у справжній пізнавальний, творчий процес. Спільна робота дітей з різними можливостями і особливостями формує особливе соціальне середовище і соціальну ситуацію розвитку – толерантну, емпатійну. Це є принциповою вимогою інклюзивного освітнього процесу. Розвиток креативності не стає самоціллю, а виступає умовою внутрішньо особистісних перетворень підлітків. В цьому і полягає головна місія інклюзивного освітнього процесу.

Другий підхід – тренінгова робота в малих групах. Програма, зазвичай, реалізується у кілька етапів із застосуванням різних прийомів спільної роботи учасників тренінгу. Зміст тренінгових занять являє собою сукупність різних вправ, послідовне виконання яких забезпечить формування компетентностей і набуття нового досвіду.

Такого типу робота була проведена нами на формувальному етапі дослідження у співпраці зі шкільним психологом закладу освіти. Всі підлітки (20 осіб) були включені у спільну роботу, мета якої актуалізація власного

креативного потенціалу, розвиток творчих здібностей та емпатії. Зміст програми поданий нами у вигляді таблиці 3.1.

Структура кожного заняття включала в себе ритуал привітання, розминку, основні вправи, ритуал прощання та рефлексію. Ритуал привітання і прощання здійснювався спонтанно разом з учасниками тренінгу. На етапі розминки використовувались рухливі, динамічні вправи, які спрямовані на зняття напруги і стимулювання позитивних емоцій. На етапі основного змісту були реалізовані завдання, поставлені програмою розвитку креативності та емпатії (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Зміст програми
тренінгових занять на розвиток креативності та емпатії у підлітків

І етап					
№ п/п	Назва заняття	Форма проведення	Мета	Час	Очікуваний результат
1	«Творчість та інсайт»	груповий тренінг (вступ)	Усвідомлення понять «креативність», «інсайт»; моделювання процесів, які позначаються цими поняттями	20 хв.	- розвиток дивергентного мислення, формування творчих навичок і здібностей особистості;
2	«Мандри по всьому світу»	груповий тренінг	Розвиток вербальної і невербальної креативності, збагачення власного досвіду, формування творчої поведінки	20 хв.	- розвиток уяви, навичок творчої інтерпретації; - сприяння вияву ініціативи, презентації ідей;
3	«Життя – це емоції»	груповий тренінг з елементами фізичної і	Актуалізація творчого потенціалу, занурення у позитивні емоції.	20 хв	- заохочення учасників з низьким рівнем креативності

		вербальної розминки			до невимушеної діяльності у сфері творення чогось нового
II етап					
4	«Казкова павутинка»	груповий тренінг з елементами казко-терапії	розвиток дивергентного мислення і творчої уяви	20 хв.	- розвиток дивергентного і конвергентного мислення, вербальної і невербальної креативності; - формування мотивації взаємодопомоги; - актуалізація процесів творчої уяви; - освоєння ефективних моделей комунікації
5	«Мова емоцій і жестів»	груповий тренінг з елементами театральної пантоміми	Розвиток невербальної креативності, освоєння різних ролей	20 хв.	
6	«Співчуття і компроміс»	груповий тренінг	Освоїти практику і досвід пошуку компромісу у складних ситуаціях	20 хв.	
III етап					
7	«Мій внутрішній світ – моя країна»	груповий тренінг з елементами рольової гри	розвиток нестандартного мислення, сприйняття оригінальних об'єктів	20 хв.	- узагальнення уявлень про власний творчий потенціал та сферу застосування власних креативних здібностей;
8	«Самотворення як мистецтво»	груповий тренінг	Освоєння прийомів самопроекування з використанням засобів мистецтва в	20 хв.	

			умовах командної роботи		- формування активної життєвої позиції;
9	«Інсайт - нове рішення!»	груповий тренінг з елементами змагання	Розвиток здібностей нестандартно розв'язувати проблемні/парадоксальні завдання; збагачувати досвід командної роботи	20 хв.	- підвищення рівня креативності особистості підлітків
10	«Життя – це творчість»	груповий тренінг	Рефлексія тренінгової роботи; самоаналіз власного творчого потенціалу	20 хв.	

Ефективність рекомендованої корекційно-розвивальної роботи перевірялась нами на шляхом повторної діагностики, результати якої подані нами у параграфі 3.2.

3.2. Емпірична перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми

На третьому етапі дослідження нами було здійснено перевірку ефективності корекційно-розвивальної роботи. Для цього було проведено повторну діагностику задля оцінки динаміки і особистісних змін учнів 9-го класу Криворізького Тернівського ліцею у кількості 20 осіб.

На контрольному етапі дослідження були використані такі методики: «Соціальна креативність» (П. Козляковський), діагностики невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс); методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн).

Результати повторної діагностики соціальної креативності подані на діаграмі (рис. 3.1).

З урахуванням самооцінки підлітками своєї поведінки і поведінкових реакцій у нестандартних життєвих ситуаціях було виявлено такий розподіл діагностованих за рівнями соціальної креативності:

- низький рівень – 2 осіб (10 %);
- середній рівень – 9 осіб (45 %);
- високий рівень – 9 осіб (45 %).

Кількісні результати підтвердили незначну позитивну динаміку у показниках соціальної креативності. Підлітки оцінили свої здібності адекватно поводитись у незнайомих і неочікуваних для них ситуаціях. Це проявилось у зменшенні кількості підлітків на низькому рівні соціальної креативності і збільшенні їх кількості на середньому і високому рівнях.

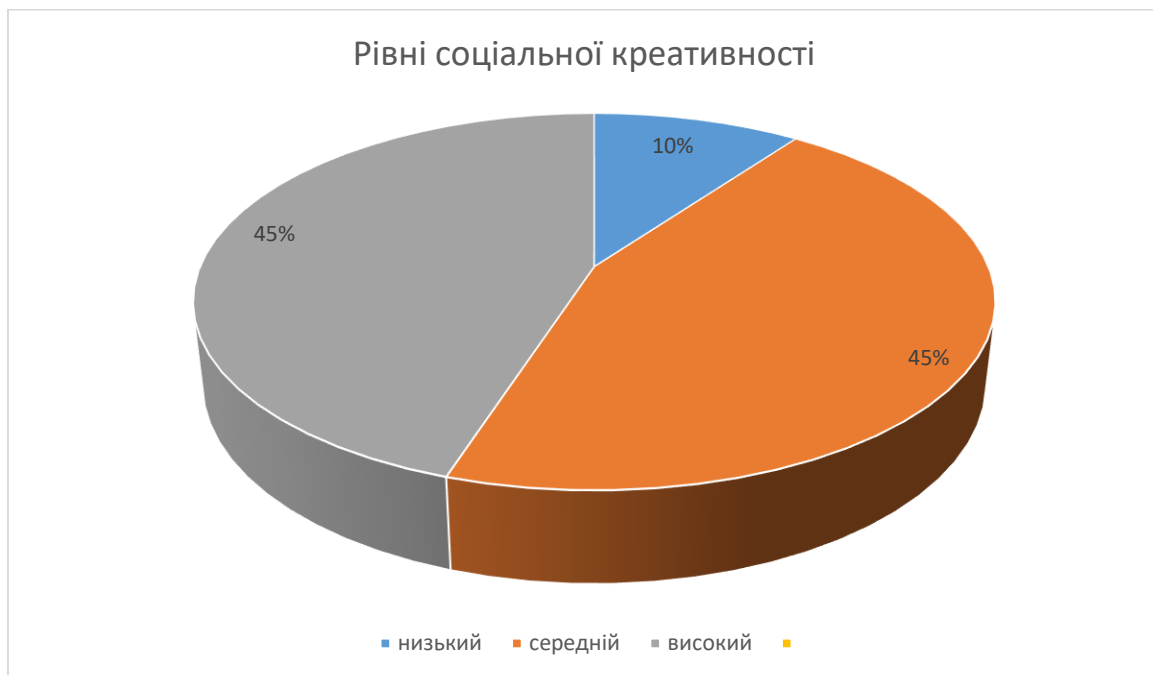


Рис. 3.1. Результати повторної діагностики «Соціальна креативність»

Позитивні зміни можуть бути більш переконливими, якщо тренінгова робота триватиме більш тривалий час.

Результати повторної діагностики невербальної креативності за методикою П. Торренса подані на діаграмі (рис. 3.2).

За сумарними показниками підлітки розподілились на групи по відповідних рівнях:

- низький рівень – немає (0 %);
- нижче норми – 1 особа (5 %);
- дещо нижче норми – 2 особи (10 %);
- норма – 8 осіб (40 %);
- дещо вище норми – 5 осіб (25 %);
- вище норми – 3 особи (15 %);
- високий рівень – 1 особа (5 %).

Повторна діагностика з використанням проективної методики «Закінчи малюнок» також підтвердила позитивну динаміку у показниках невербальної креативності у підлітків. Позитивні зміни відбулись, переважно, за показниками «гнучкості» і «швидкості» мислення.



Рис. 3.2. Рівні невербальної креативності (П. Торренс) після корекційно-розвивальної роботи

Примітка: Н – низький рівень; НН – нижче норми; ДНН – дещо нижче норми; Н – норма; ДВН – дещо вище норми; ВН – вище норми; В – високий.

Повторна діагностика за методикою «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн) дозволила отримати такі результати (рис. 3.3):

- низький рівень – жодної особи (0 %);
- нормальний рівень - 14 осіб (70 %);
- високий рівень – 5 осіб (25 %);
- дуже високий рівень – 1 особа (5 %).



Рис. 3.3. Рівні емпатії «емоційного відгуку» за результатами повторної діагностики

Зросла кількість підлітків у діапазоні (нормальний; високий) рівні емпатії; позитивна динаміка підтвердилась. Такий результат пояснюється посиленням згуртованості підліткової групи завдяки груповим формам роботи на тренінгових заняттях.

Узагальнення результатів повторної діагностики підтвердили помірну позитивну динаміку за показниками креативності (невербальної і соціальної) і емпатії, що свідчить про ефективність корекційно-розвивальної роботи. Подібна програма може бути доповнена, поширена, творчо інтерпретована і використана у практичній діяльності шкільного психолога.

Висновки до розділу 3

Програма корекційно-розвивальної роботи з підлітками розроблена на основі принципів креативності, емпатії, інклюзивності. Поєднання таких принципів у систему відповідає сутності і складності психологічного розвитку учнівської молоді в умовах інклюзивного навчання. На таких принципах нами була розроблена і програма емпіричного дослідження.

Після впровадження комплексу тренінгових занять, спрямованих на корекційну і розвивальну роботу з підлітками нами була проведена повторна діагностика з використанням методичних засобів: «Соціальна креативність» (П. Козляковський), діагностики невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс); методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн).

Ефективність тренінгових занять підтверджується позитивною динамікою за показниками невербальної і соціальної креативності, а також емпатії підлітків. Зросла кількість підлітків, які отримали показники на середньому і високому рівнях цих показників.

Отже, розвиток креативності підлітків в інклюзивному освітньому процесі буде дійсно ефективним при впровадженні комплексу психологічних засобів, розроблених на засадах особистісного і комунікативно-креативного підходів, а також при забезпеченні можливостей для імпровізації і формування авторської позиції, активізації механізмів творчого пошуку, реалізації принципів гуманістичної психології (прийняття, підтримка, неупереджений підхід до особистості).

Креативні здібності можна розвивати і вдосконалювати завдяки впровадженню системи спеціалізованих тренінгових занять, розвивальних і комунікативних вправ, групових та індивідуальних проектів та мотивації особистості підлітка на самоаналіз і самовдосконалення у процесі вирішення нестандартних задач і створення чогось нового та необхідного для суспільства.

ВИСНОВКИ

Постановка проблеми розвитку креативних здібностей у підлітків в психологічній науці здійснюється у змістових межах психології дитячої обдарованості, психології творчості, вікової психології, педагогічної психології та інших наукових галузей. Креативність, творчий потенціал особистості, креативне мислення і поведінка набули фундаментальної значимості у визначенні системи критеріїв успішності освітнього процесу. Особливе звучання і смисли проблема креативного розвитку особистості набуває в умовах інклюзивного навчання учнівської молоді.

На основі визначення поняття «креативність» зрозумілими стають вимоги до освітніх умов – використання творчих, проблемних, дослідницьких завдань; колективна творчість в малих групах; діалогічний, полілог, дискусія як основні методи навчання; активність кожного учасника освітнього процесу та ін.

Підлітковий вік є важливим етапом стрімкого розвитку креативних здібностей. Дозрівають психічні процеси, набуває завершених форм самооцінки – ядро особистості, більш вибірковими стають потреби та інтереси, освоюються нові моделі поведінки, активізується комунікація, розширюються соціальні зв'язки. Сильно вираженою стає пошукова мотивація у широкому розумінні – прагнення нових емоцій і почуттів, нових форми взаємодії, нових знань і практик, нового досвіду тощо. Ці всі процеси мають креативну основу.

Креативні здібності підлітків можна вважати однією з детермінант соціалізації. Завдяки таким здібностям підліток адаптується до нових умов і ситуацій, швидко освоює нові поведінкові моделі, гнучко переключасться емоційно і діяльнісно, спонтанність домінує над рефлексією тощо. Інклюзивне навчання створює додаткові можливості для креативного розвитку учнів: автономність, гнучкість, індивідуальний підхід, спонтанність і ситуативність,

множинність тощо. Організаційні умови розширюють можливості для посилення суб'єктності, активності адаптивного і неадаптивного типу.

Емпіричне дослідження рівня креативного розвитку підлітків в умовах інклюзивного навчання було проведено з використанням діагностичних засобів: діагностика вербальної креативності (С. Меднік); діагностика невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс); тест «Креативність» (Н. Вишнякова); методика «Соціальна креативність» (П. Козляковський); методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн). Комплексна діагностики спрямовувалась на вивчення рівня вербальної, невербальної, соціальної креативності, а також рівня емпатії (емоційного відгуку), як важливого фактору успішного розвитку креативності в умовах високої складності і невизначеності інклюзивного освітнього процесу. Діагностика була проведена з учнями підліткового віку (14 – 15 років) Криворізького Тернівського ліцею у кількості 20 осіб.

Невисока оригінальність вербальної і невербальної креативності спричинюється репродуктивними формами навчання у традиційному освітньому процесі. Це означає, що переважають дії за зразком, задачі з відомими способами розв'язання, які, у кращому випадку, розвивають конвергентне мислення, спричинює ригідність поведінки і мислення.

Більшість підлітків підтвердили рівень емпатії у діапазоні (нормальний; високий). Аналогічна ситуація стосовно соціальної креативності: більшість підлітків підтвердили середній і високий рівні. Такий результат пояснюється згуртованістю учнівського колективу, педагогічно правильними методами виховання.

Програма корекційно-розвивальної роботи з підлітками розроблена на основі принципів креативності, емпатії, інклюзивності. Поєднання таких принципів у систему відповідає сутності і складності психологічного розвитку учнівської молоді в умовах інклюзивного навчання. На таких принципах нами була розроблена і програма емпіричного дослідження.

Після впровадження комплексу тренінгових занять, спрямованих на корекційну і розвивальну роботу з підлітками, нами була проведена повторна діагностика з використанням методичних засобів: «Соціальна креативність» (П. Козляковський), діагностики невербальної креативності «Заверши малюнок» (П. Торренс); методика «Шкала емоційного відгуку» (А. Меграбян, адаптація Н. Епштейн).

Ефективність тренінгових занять підтверджується позитивною динамікою за показниками невербальної і соціальної креативності, а також емпатії підлітків. Зросла кількість підлітків, які отримали показники на середньому і високому рівнях цих показників. Більш тривала робота такого спрямування дозволить більш суттєво позитивно вплинути на креативні ресурси особистості, її адаптованість до складних умов інклюзивного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач [Текст]. Новосибирск: Наука, 1991. 223с.
2. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат [Електронний ресурс]. *Наук. часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 16, Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 3–7. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_26_3
3. Антонішина В.Л. Структурний аналіз поняття «креативність» у психолого-педагогічних дослідженнях. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : збірник наукових праць. Київ, 2011. Вип. 15, книга І. С. 97–107.
4. Белова С.В. Педагогика диалога. Теория и практика построения гуманитарного образования. Москва. 2006. 360 с.
5. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості : [учбовий посібник для студентів старших курсів психологічних факультетів та відділень університетів]. Харків : Фоліо, 2016. 237 с.
6. Васильєва Г.І. Формування методичної компетентності педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти в умовах інклюзивного середовища. Дис....канд. пед. наук за спеціальністю: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2021.
7. Вайт Т. Как мыслят подростки: новые идеи. Киев: Інтерсервіс, 2018. 176 с.
8. Вельдбрехт О. О. Соціально-психологічна адаптованість творчої особистості. Автореф.... дис. канд. психол. наук. : 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. Одеса, 2009. 32 с.
9. Власова О. І. Психологічна структура та чинники розвитку соціальних здібностей: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 44 с.

10. Гергель Є. Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці. *Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія*. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України, Київ, 2008.
11. Гергель Є. Л. Розвиток креативних здібностей у підлітків. *Проблеми загальної і педагогічної психології*: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка. АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. Київ, 2001. Т. 4. Ч. 2. С. 80-85.
12. Грись А. М., Голубнюк В. О. Психологічні чинники соціальної дезадаптації підлітків. *Актуальні проблеми психології*: зб. наук. праць Ін-ту психології Г.С. Костюка НАПН України. 2016, Т. XI: *Психологія особистості. Психологічна допомога особистості*. Вип. 14. С. 14 – 26.
13. Данілавічюте Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі [Електронний ресурс] : навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавічюте, С. В. Литовченко ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України ; [за ред. А. А. Колупасової]. Київ : Вид. група «А.С.К.», 2012. 360 с.
14. Денисюк Н.О. Вікові особливості розвитку креативних здібностей у підлітків. Електронний ресурс / Н.О. Денисюк, І.В. Мельничук. Режим доступу: <http://www.psy-pdpu.com/conference2012/10>
15. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України. *Науково-інформаційний посібник*. Режим доступу: <https://zounb.zp.ua/node/5808>
16. Дучимінська Т.І. Психологічні особливості прояву креативності та міжособистісного спілкування підлітків. Режим доступу: <https://www.inforum.in.ua/conferences/23/69/539>
17. Дячок О. В. Соціально-психологічні проблеми освітньої соціалізації. *Педагогіка і психологія сьогодення: теорія і практика*: зб. наук. робіт

- учасників міжнародної науково-практичної конференції. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 40 – 43.
18. Дячок О. В. Соціально-психологічний тренінг для підлітків, спрямований на профілактику та подолання негативних проявів переживання самотності. *Journal of Innovative Technologies in Social Science. Warsaw*, 2020. № 6 (27). С. 23 – 31.
19. Дьяконов Г. В. Психология диалога : теоретико-методологическое исследование. Кировоград : РВЦ КПКУ им. В. Винниченко, 2006. 693 с.
20. Енциклопедія освіти / гол. ред.. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
21. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. 328 с.
22. Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби : [метод. рек.] / авт.-упор.: В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук ; за заг. ред. В. Г. Панка. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.
23. Зімовін О. І. Рефлексія та креативність як чинники саморозвитку особистості на різних етапах життєвого шляху. Дисер....канд. психол. наук. : 19.00.01 — загальна психологія, історія психології. Харків, 2017.
24. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : *Матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.
25. Іващенко Л. М. Актуальна проблема розвитку школяра як творчої індивідуальності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. № 8 (10), 2011. Ресурс: <https://ap.uu.edu.ua/article/104>

- 26.Іванченко І. О. Психологія креативності особистості: теоретико-методологічний та прикладний аспекти. *Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук 19.00.01 – загальна психологія, історія психології*. Київ, 2017. 42 с.
- 27.Калязіна Т. В. Психологічні умови попередження проявів віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків: автореф. ... канд. психолог. наук: 19.00.07. Київ, 2019. 22 с.
- 28.Кирпенко Т. М., Бохонкова Ю. О. Механізми психологічного самозахисту підлітків: монографія. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В.Даля, 2017. 176 с.
- 29.Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2012. 272 с.
- 30.Копець Л. В., Гордієнко В. І. Діалогічні комунікативні практики та їхній евристичний потенціал: результати дослідження. *Наукові записки НаУКМА*. Том 136. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ. 2012. С. 53 – 58.
Джерело: <https://core.ac.uk/download/pdf/149238448.pdf>
- 31.Краєва О.А. Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці. Автореф. ... канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2014. 23 с.
- 32.Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 940 с.
- 33.Кэррел С. Групповая психотерапия подростков. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 224 с.
- 34.Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Дж. Технології розвитку критичного мислення учнів / за заг. ред. Олени Пометун. Київ, 2006.
- 35.Максименко С. Д., Максименко К. С., Ірхін Ю. Б. Системність психіки людини і психології навчання. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2020. Вип. 50. С. 146 – 166.

- 36.Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 31. С. 7 – 19.
- 37.Миськів Л. І. Правові проблеми інклюзивної освіти України : монографія. Харків : Ніка Нова, 2014. 454 с.
- 38.Моляко В. Концепція творчого сприймання. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип.5. Ч.І. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 288 с. С 6 – 12.*
- 39.Моляко В.А. Творческая конструкторология. Прологомены. Киев: Освита Украины, 2007. 388 с.
- 40.Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 464 с.
- 41.Музика О.Л. Вплив соціальних очікувань на розвиток технічної обдарованості в підлітковому віці. *Психологія: Збірник наукових праць*. Київ, 2018.
- 42.Освіта та розвиток обдарованої особистості: *Щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ. Ресурс: <http://otr.iod.gov.ua/>
- 43.Остапчук О., Давоян Є. Обдаровані діти з аутистичними рисами особистості: особливості розвитку і навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. № 2, 2016. С. 99-113.
- 44.Окнова А.С. Психологічні особливості розвитку креативності підлітків. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Ресурс: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i15/47.pdf>
- 45.Перша психологічна допомога [Електронний ресурс]. Львів : Друкарські куншти, 2015. 184 с. Режим доступу: <http://ipz.org.ua/index.php/vydavnytstvo/94!knyhy!3/187!persha!psykholohichnadopomoha!posibnyk/?tmpl=component&type=raw>

- 46.Петришин Л. Й. Теоретико-аналітичний підхід до проблеми креативності як прояву творчого особистісного розвитку. *Наук-пед журн.* Дрогоб. держ. пед. ун-ту «Молодь і ринок». 2012. №5. С. 94-98.
- 47.Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 12 с.
- 48.Психологічна служба : Підруч. / [В.Г.Панок (наук. ред.), А.Г.Обухівська, В.Д.Острова та ін.]. Київ : Ніка-Центр, 2016. 362 с.
- 49.Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
- 50.Рашковська І. В. Самооцінка та ідеальне «Я» підлітка : теорія і практика. Київ : Шкільний світ, 2016. 120 с.
- 51.Рибалка В.В. Психология развития творчески одарённой личности : Науч.-метод. пособ. Киев, 2011. 392с.
- 52.Розіна І. В. Психологічні особливості розвитку креативних форм мислення в підлітковому віці. ..дис. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Одеса, 2009.
- 53.Роменець В. Психологія творчості: Навч. посібник. 3-тє вид. Київ: Либідь, 2004. 288 с.
- 54.Саврасов М., Александров К. Соціальна креативність у структурі творчих здібностей майбутнього педагога. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти.* № 9, 2019.
- 55.Сердюк Н. І. Психологічні умови формування атракції до однолітків у підлітковому віці : автореф. канд. ... психол. наук.: 19.00.07. Київ, 2014. 21 с.
- 56.Синьов В.М., Шульженко Д.І. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Збірник наукових праць.* Випуск № 9. Київ. 2017. С. 46 – 54.

57. Сисоєва С. О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи: монографія* / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 432 с. С. 28-62.
58. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / Під заг. ред. Софій Н. З., Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.
59. Тест вербальної креативності. С. Меднік. Ресурс: <https://studfile.net/preview/5247834>
60. Тест «Креативність» Н. Вишнякової. Ресурс: <https://kazedu.com/referat/126984/1>
61. Тест невербальної креативності П. Торренса. Ресурс: <https://vseosvita.ua/library/diahnostychnyi-test-p-torrensa-673165.html>
62. Ткачук Т.Л. Психологічні тенденції розвитку моральних цінностей у підлітковому віці. Автореф. дис...канд. психол. наук. :19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ, 2008. 22 с.
63. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психологопедагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. Кривий Ріг, 2014. 312 с.
64. Толмачова О.В. Технології розвитку креативності у дітей з порушеннями зору. Ресурс: <https://neurocorrection.com.ua/publikatsii/item/265-tekhnologiji-rozvitku-kreativnosti-u-ditej-z-porushennyami-zoru>
65. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посібник. Київ: МАУП, 2007. 160 с.
66. Хуторской А.В. Развитие одарённости школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 320 с.

67. Guilford J. P. Creative talents: Their nature, use and development. Buffalo-N.Y.: Bearly Limited, 1986. 189 p.
68. Psychological First Aid — Field Operations Guide. — 2nd ed. — National Child Traumatic Stress Network. National Center for PTSD. 2006. 189 p.
69. Sternberg R., T. Tardif (eds.) A three-facet model of creativity. The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 125–147.
70. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in the testing // R. Sternberg, T. Tardif (eds.). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P.43-75.