

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра практичної психології

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Мірошник З.М.

« ____ » _____ 2022р.

Реєстраційний № _____

« ____ » _____ 2022р.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Кваліфікаційна робота

студентки групи ЗППм-17

ступінь вищої освіти магістр

спеціальності 053 Психологія

Бурлової Юлії Анатоліївни

Науковий керівник:

кандидат педагогічних наук, доцент

Остапчук О. Є.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Бурлова Юлія Анатоліївна**, 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.

Бурлова Ю. А.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ.....	9
1.1. Креативність як інтегральна творча здібність особистості і як психосоціальний феномен	9
1.1.1. Генеза досліджень креативності в психологічній науці	12
1.1.2. Проблема розвитку креативної компетентності особистості в сучасній психології	23
1.2. Психологічні особливості підлітка як система умов для розвитку креативної компетентності	25
Висновки до розділу 1	31
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ.....	33
2.1. Організація та процедура емпіричного дослідження	33
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження	39
Висновки до розділу 2.....	46
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ І РОЗВИТКОВИХ ЗАХОДІВ КРЕАТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ	47
3.1. Обґрунтування корекційно – розвиткової програми	47
3.2. Оцінка ефективності корекційно-розвиткової програми...	53
Висновки до розділу 3.....	56
ВИСНОВКИ	57
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	61

ВСТУП

Актуальність теми. У стрімко зміненому світі домінує особистість, яка не просто накопичила суму знань, а здатна креативно їх використовувати, приймаючи нестандартні рішення. Вона у будь-якій діяльності мислить, прогнозує, проявляє ініціативу: від популярних лайфхаків до великих відкриттів, які здатні вивести людство на новий етап розвитку. На суспільному рівні креативна діяльність характеризується продукуванням нових результатів – це вияв невідомих досі напрямів у мистецтві, наукові відкриття і соціальні програми. На особистісному рівні елементи творчості необхідні у професійній сфері і в повсякденні. Креативна особистість характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, творчим потенціалом і здатністю до створення діалектично суперечливих систем. Новий тип освіти прямо пов'язаний із створенням умов для учня як суб'єкта діяльності – креативно розвинутої особистості. Відтак можна говорити про соціальний запит на наукові дослідження у цій сфері та психологічну практику щодо розвитку креативної компетентності школярів.

Проблема розвитку креативної компетентності особистості тривалий час привертає увагу як теоретиків, так і практиків у галузі психології творчості та творчої діяльності людини (Є. Ільїн [21], С. Рубінштейн [61] та інші автори). У наш час уповні досліджені як загальні теоретичні проблеми психології творчості, так і різноманітні прикладні аспекти творчих здібностей.

Дефініцію «креативність» виведено в працях Дж. Гілфорда [87, 86], Р. Стернберга [88], А. Маслоу [36], Е. Торренса [90, 91] та ін. Механізм розвитку креативного мислення описують Г. Альтшуллер [2], Е. де Боно [9], О. Лук [34], Я. Пономарьов [59, 52], Е. Торренс [90,91] та ін. Г. Айзенк [1], Р. Стернберг [88] розглядають креативність як різновид інтелектуальної поведінки. Питання становлення творчої самореалізації особистості представлені у працях Е. Фромма [85] та ін. Р. Кеттел робить акцент на

особливому характері мотивації креативів. А. Маслоу [36] і К. Роджерс у зв'язку з креативністю розкривають поняття самоактуалізації [60].

Сучасна психологічна наука має широкий спектр теоретичних, експериментально-прикладних праць про природу, структуру, компоненти і феномени вияву креативної компетентності (Г. Альтшуллер [2], А. Лук [34] та ін.).

Значний інтерес становлять дослідження принципів вікової періодизації креативного розвитку (Л. Виготський [13], Ж. Піаже [49], Е. Еріксон [84] І. Булах [10], С. Максименко [35] та ін.).

У дослідженнях Д. Богоявленської [8], Р. Флориди [73] та інших авторів розкрито ефективні методи розвитку творчих здібностей особистості.

Сучасна українська психологічна наука вивчає креативність із різних ракурсів. Проблема формування і розвитку креативних здібностей та психологічним особливостям їх вияву у підлітковому віці присвячено низку наукових робіт вітчизняних фахівців (Є. Гергель [15], І. Булах [10], В. Клименко [23, 24, 25], О. Литовченко [33], Н. Пов'якель, Т. Розова [51], О. Кривопишина [31, 58]). Сюди ж слід віднести монографії, де описані перцептивні процеси креативності на різних вікових рівнях, розробки стратегій творчої діяльності школи В. Моляко [56, 19, 40, 41, 42, 43, 44, 45], а також емпіричні апробаційні роботи, присвячені психологічним аспектам, технологіям розвитку креативності особистості Н. Антюхової [5, 6], Л. Корольової [27, 28, 29], Л. Шрагіної [7], Р. Пономарьової-Семенової [53], В. Павленко [48, 47], В. Роменця [62], С. Сисоєвої [64] та інших авторів.

Компетентнісний підхід в контексті психологічного дискурсу представлений у матеріалах численних науково-практичних конференцій, методологічних семінарів [26], а також у роботах окремих українських дослідників, які простежують генезу поняття «креативна компетентність», диференціюють її компоненти (С. Бурлаєнко [17], Ю. Бистрова [7], Т. Воробйова [12], Н. Дімітрова-Хазратова [76] та інших авторів).

Проте, незважаючи на велику кількість розвідок, проведених у галузі психології творчості, психології діяльності, цілісної концепції розвитку креативної компетентності у сьогоdnішніх підлітків, що відповідає запитам сучасності, недостатньо. У розумінні природи цього психічного утворення підходи зарубіжних та вітчизняних учених диференційовані. Існує різне бачення щодо виділення етапів (стадій, фаз) процесу. Принципові розбіжності у визначеннях породжують дискусії про те, чи є креативність самостійним процесом, чи характеризує сукупність або перебіг інших процесів, чи є закони, що дозволяють її описувати.

На сьогодні відсутнє єдине уявлення щодо поняття «креативна компетентність», не уповні розроблено питання щодо взаємозв'язку її джерел і детермінантів, умов творчої самореалізації особистості.

Нині недостатньо проголошувати суспільну значущість діяльності, орієнтованої на креативну компетентність, необхідно в системі професійної діяльності психолога віднайти дієві механізми її реалізації. Як засвідчує практика, незважаючи на широку розробку теоретико-методологічних аспектів процесу креативного розвитку учнів, компетентність психологів у діяльності такого роду розвинута неповно. Ймовірно це пояснюється тим, що у науці досі немає як однакового тлумачення креативної компетентності, так і загально визнаних методик діагностики.

Враховуючи той факт, що розвиток креативної компетентності особистості має свою специфіку, актуальним є психологічний супровід підлітка, що забезпечуватиме умови для його становлення як суб'єкта творчої діяльності. Вище викладені аргументи доводять актуальність **теми дослідження**: *«Психологічний супровід розвитку креативної компетентності підлітків»*.

Мета дослідження полягає у визначенні змістових характеристик креативної компетентності і створенні програми психологічного супроводу підлітка, яка забезпечуватиме умови для його становлення як суб'єкта творчої діяльності.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних наукових уявлень про зміст і структуру креативної компетентності, підходів до її діагностики і розвитку у вітчизняній і зарубіжній літературі.
2. Провести науково категоріальний аналіз і встановити співвідношення понять: «творчість», «креативність», «креативна компетентність», «компетенція».
3. Розкрити генезу досліджень феномену креативності в психологічній науці і визначити його сутність та характеристики.
4. На основі результатів теоретичного аналізу емпірично виявити умови, що детермінують розвиток креативної компетентності підлітка.
5. Розробити і реалізувати програму групової корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на психологічний супровід розвитку креативної компетентності підлітка, визначити ефективність її втілення в школі емпіричним шляхом.

Об'єкт дослідження: креативна компетентність підлітка в контексті творчої діяльності.

Предмет дослідження: психологічний супровід розвитку креативної компетентності підлітка.

Емпірична гіпотеза дослідження. Креативна компетентність підлітка як системне, динамічне, особистісне утворення суб'єкта творчої діяльності, детерміноване сукупністю соціально-психологічних умов і психологічними особистісними особливостями школярів. Структура креативної компетентності підлітка характеризується різними за значущістю зв'язками показників емоційного, когнітивного, рефлексивного, вольового, поведінкового і мотиваційного компонентів.

Для реалізації поставлених задач використані такі **методи дослідження:**

- теоретичні (аналіз наукової літератури з проблем психологічної сутності та закономірностей креативності;

– емпіричні (психологічне спостереження, тестові методики, які діагностують особистісні особливості школярів та рівень вербальної і невербальної креативності учнів: тест «Які ваші творчі здібності», тест «Сила інтуїції»);

– методи математичної статистики (коефіцієнт лінійної кореляції r_{xy} -Пірсона для визначення кореляційних зв'язків, Н-критерій Крускала-Волліса для оцінювання відмінностей за досліджуваними параметрами, критерій Т. Вілкоксона для зіставлення емпіричних даних констатувальної та підсумкової діагностик); усі розрахунки виконано за допомогою комп'ютерного забезпечення Microsoft Office Excel 2007.

Методологічну основу дослідження складає системний підхід, що вивчає елементи, внутрішні й зовнішні детермінанти функціонування і розвитку особистості; діяльнісний підхід до вивчення соціально-психологічних явищ; гуманістичний, де людина є найвищою цінністю розвитку; компетентнісний підхід, а також психологічні концепції, які розкривають сутність і закономірності розвитку креативності у структурі особистості.

Практичне значення одержаних результатів полягає в реалізації програми психологічного супроводу креативної компетентності підлітків, що дозволяє ефективно управляти процесом особистісного зростання, забезпечувати вікову й індивідуальну траєкторію розвитку учня.

Експериментальна база дослідження. Діагностична і корекційна робота здійснювалась на базі комунального закладу «Ліцей № 19 Кам'янської міської ради» у кількості 15 осіб: хлопців – 5, дівчат – 10.

Структура кваліфікаційної роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаної літератури, який містить 96 джерел; ілюстрована 3 рисунками та 17 таблицями. Основний зміст роботи викладено на 69 сторінках; загальний обсяг – 69 сторінок.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

1.1. Креативність як інтегральна творча здібність особистості і як психосоціальний феномен

Розкриття процесу творчої діяльності у структурі креативності – масштабна тема, обґрунтування якої важливе для розуміння механізмів розвитку особистості.

В українській психологічній науці відносно категорій «творчість» і «креативність» склалася досить специфічна ситуація, пов'язана з їх буквальним перекладом. Уважаємо за потрібне роз'яснити зміст та присутні ознаки термінів на позначення цих психосоціальних феноменів.

Дефініцію креативність, що походить від «creativity», і в англійській літературі, і в україномовних публікаціях розуміють як здатність особистості до творчих дій, що зумовлює нове незвичне бачення проблеми чи ситуації. Зазначимо, що саме цим терміном Д. Симпсон у 1922 р. уперше обґрунтував «здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення» [55].

Оскільки родовим компонентом, який визначає креативність, є діяльність, творчість реалізується передусім у діяльності, а власне діяльність є компонентом творчості, то дослідження цього процесу традиційно проводиться в межах вивчення пізнавальної сфери та креативних здібностей особистості [9, 89, 30, 11].

У той же час, переважна більшість дослідників, зокрема F. Barron, D. Harrington, R. Sternberg, T. Tardif, Н. Пов'якель, Т. Розова, погоджують свої позиції в тому, що феномен креативності не можна адекватно розкрити поза цілісним емоційно-ціннісним особистісним контекстом [82, 83, 88, 51, 18, 93, 96].

Слід підкреслити, що у більшості сучасних словникових видань творчість трактовано як процес і результат діяльності людини [14, 16, 20]. У «Філософському енциклопедичному словнику» явище характеризують як «продуктивну діяльність за мірками свободи та оновлення, коли зовнішня детермінація людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю» [72].

Укладачі «Психологічного словника найсучасніших термінів» тлумачать креативність як «...творчі можливості (здібності) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення...» [54].

Зазначимо, що вже в 60-х рр. ХХ в. у англійській психологічній літературі існувало близько 60 тлумачень креативності [55], які були класифіковані і розподілені Л. Репуччі за типами (рис.1.1).

психоаналітичні чи динамічні тлумачення описують креативність у термінах взаємовідносин - Воно, Я і Зверх-Я	проблемні тлумачення через процес вирішення завдань, у тому числі визначення креативності як дивергентного мислення	естетичні чи експресивні тлумачення акцентують на самовираженні творця
інноваційні тлумачення орієнтовані на оцінку креативності за новизною кінцевого продукту	гештальтські визначення бачать креативний процес як руйнування існуючого гештальту для побудови кращого	інші визначення

Рис. 1.1. Типи тлумачень креативності

Проаналізувавши групи різнотлумачень дефініції, Е. Торранс у 80-х роках ХХ ст. запропонував їх класифікацію [90] (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Тлумачення креативності за Е. Торрансом

Тлумачення креативності					
враховують доміанту новизни як основний критерій, незалежно від об'єктивного чи суб'єктивного характеру (М.Стайн, Е.П.Торранс)	орієнтуються на процесуальний підхід (Е. де Боно та ін.)	креативність протиставляється конформності (Д.Креч, Р.Крачфілд)	наголошують на важливості розвитку розумових здібностей людини (Дж.Гілфорд та ін.)	за визначенням рівнів креативності (С. Тейлор)	визначення, де задіяні різні аспекти самоактуалізації "Я"

Нині можна твердити, що у вітчизняній науці єдине визначення категорій «творчість» і «креативність» не запропоноване. Частина науковців у теоретико-концептуальних підходах до проблеми креативності, як прояву творчого особистісного розвитку, використовує їх як синоніми, оскільки їхня етимологія простежується за латинським коренем «creatio», що означає творити, створювати [21, 37, 73, 75, 46, 50].

На нашу думку, таке бачення з певного ракурсу є правомірним тому, що в багатьох тлумачних словниках ці слова схожі за семантикою: «креативність» є англomовним аналогом поняттю «творчість».

Деякі українські дослідники, наприклад, П. Горностай, С. Максименко [35], В. Клименко [25] та ін. у своїх теоретико-методологічних підходах до розгортання психології творчості розмежовують ці поняття [4, 5, 6, 22, 80, 71, 77, 63, 81].

На думку українського психолога В. Клименка, творчість – це психічна активність людини, усвідомлення системи Я (Ψυχή, свідомість) і не-Я (таємниця, невідоме у предметі), розв'язання суперечностей між ними, коли людина робить щось несподіване, незвичайне: відкриття, винахід або створює художній образ [23, 24, 25].

Креативність є функцією особистості, зумовленою комплексом властивостей, особливостей і характеристик, серед яких особлива роль відводиться здатності створювати нове.

Конкретизації поняття «креативність» сприятиме узагальнення, яке дозволяє виділити наступні основні компоненти: розумові здібності, які дають можливість побачити або передбачити появу нового; особистісний характер креативного; оригінальність, послідовність і самостійність. Це домінуючі змістові характеристики і особистості креативного типу, і креативного процесу, і креативного продукту.

Таким чином, у сучасній психологічній науковій царині складові поняття «творчість» і «креативність» диференціюють. Творчість є і процесом і результатом, креативність – суб'єктивною детермінантою творчості, мотиваційно-потребовою основою, функцією особистості. Отже, розуміння поняття «креативність» різноманітніше, аніж розуміння творчості.

У роботі ми зупиняємося на визначенні креативності як процесу самостійного вирішення завдань, які стоять перед особою, нестандартним, але, головне, конструктивним способом, тобто реалізації її індивідуальності. Результатом креативного процесу має бути створення нового, що дозволяє оцінити: продукт діяльності, індивідуальні здібності до неї, особистісні особливості, умови оточення, тобто об'єднати воедино різні аспекти виявів креативності, що виділені сучасними психологами.

Креативність особистості розглядаємо як внутрішній ресурс особистості, як її творчу активність, що проявляється в аби яких видах діяльності та дозволяє виходити за межі загальноприйнятих уявлень про суть речей, створюючи нове, перетворювати довкілля шляхом привнесення своєї індивідуальності. Креативна особистість у цьому контексті готова до самозміни, самореалізації і є суб'єктом діяльності.

1.1.1. Генеза досліджень креативності в психологічній науці

Вивчення цієї особистісної категорії відбувалося за низкою стадій, що відгукувалися на соціальні потреби, і визначали рівень

становлення психологічної науки. За аналізом напрацювань щодо змістової характеристики феномену можна помітити, що у зарубіжній психології виокремлено кілька підходів до вивчення цього різновиду діяльності (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Наукові підходи до вивчення феномену креативності

Підходи	Зміст
Психодинамічний	представляє креативність через взаємодію “Я”, “Над-Я” і “Воно”
Біхевіористичний	креативність є результатом поведінки за алгоритмом реакції на стимул
Психопатологічний	бачить креативність як побічний продукт психічних розладів особистості
Прагматичний	акцентує на практичному використанні продуктів творчості
Продуктивний	креативність за новизною створеного продукту
Процесуальний	підхід вивчає креативність як процес
Гуманістичний	показує власне самовираження творця

Передусім слід звернути увагу на те, що психодинамічний підхід до вивчення проблеми вважається найбільш раннім із основних у першій третині ХХ ст. У психоаналітичній теорії описано два ракурси: «мотивацію» і «несвідомі компоненти». Засновник психоаналізу З. Фройд переконував, що «мотиви креативності пов’язані з еросом, тобто потягом до життя, і є похідними від сексуальних потягів», а «креативність – це десексуалізація, тобто перенесення сексуальної енергії в творчу діяльність» [74]. Друга підвалина засновника психоаналізу ілюструє важливе джерело: за З. Фройдом підсвідомість – це «творча частина психіки». Отже, теорія про несвідоме розглядає внутрішній конфлікт між рівнями свідомості як механізм формування потреби у творчій реалізації [74].

К. Юнг уважав неприпустимим трактувати особисті проблеми, як джерело контенту креативності. Учень З. Фройда стверджує, що несвідоме містить майбутні нові ідеї, творчі відкриття і є «джерелом творчого дару», творчого натхнення. З цих позицій К. Юнг виокремлював два людські прояви

– особистість і творчість, які можуть перебувати в антагоністичних відносинах [79].

Отже, у прихильників психоаналітичної теорії творчий дар не підвладний свідомості й волі людини.

На противагу цій теорії, ідея біхевіористів – у розвитку творчих здібностей у ситуації навчання, а саме: повторенні та підкріпленні. Доконечним для розвитку креативної особистості є етап імітації [65].

Ідеї Б. Скіннера та інших біхевіористів мали продовження в когнітивній психології, де даний феномен розглядається як альтернатива банальному мисленню. Не послуговуючись терміном «креативність», Дж. Келлі у середині 50-х рр. XX ст. опрацював теорію креативної особистості як «альтернативне гіпотетичне мислення». Основною тезою є гіпотетична картина світу, тому індивід змушений постійно висувати припущення, перевіряти їх, тобто виконувати ті ж інтелектуальні акти, як і дослідники у процесі наукового пошуку. Особистість, творчо взаємодіючи зі світом, пояснює його, обробляючи інформацію, прогнозує події. Отже, життя – це творчий дослідницький процес.

З поглядів гештальтпсихології творчість – це «замикання» в процесі розрізнених фактів в одне ціле, приведення у взаємодію окремих фрагментів знань, які зберігаються в пам'яті, що приводить до інсайту. У цій теорії особлива увага приділена моменту усвідомлення ідеї – осяяння, який учені пояснюють переструктуруванням проблемного поля [19].

Розвиток креативності у межах пошуків Ж. Піаже пояснюється як виникнення врівноваженої структури або зрівноважування чи то виникнення когнітивного конфлікту. Творчі здібності розвиваються завдяки процесам, подібним «зрівноважуванню» і таким, що запускаються при виникненні когнітивного конфлікту [49].

Ідея соціального наuczіння за А. Бандурою полягає в тому, що ми здатні вчитися, спостерігаючи поведінку інших людей і приймаючи її за зразок. Зразки креативної поведінки можуть передавати окреслений підхід до вирішення завдань, до визначення зони пошуку [19].

У гуманістичному підході людина здатна творити від природи. Погляди його представників на початку 60-х рр. ХХ ст. на природу творчості близькі, але кожен учений висвітлює різні аспекти питання.

К. Роджерс розкрив креативність як універсальне явище. Потреба в креативних особистостях, на думку К. Роджерса, зумовлена ситуацією в сучасному світі, пов'язаної зі збільшенням наукових відкриттів. Головним мотивом творчої діяльності є прагнення людини реалізувати себе. Творчий акт розглядається як природна поведінка, яка проявляється у відкритості та гнучкості. Центральним поняттям у теорії засновника особистісно орієнтованої терапії є «поле досвіду» або «феноменальне поле», що включає події, відтворення, сприйняття, «відчуття і дії, які людина відбирає за принципом потрібності», сама того не усвідомлюючи [60].

Видатний представник гуманістичної психології описав внутрішні і зовнішні умови творчої діяльності особистості (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

Внутрішні і зовнішні умови творчої діяльності особистості
(за К. Роджерсом)

Внутрішні умови творчої діяльності	Зовнішні умови творчої діяльності
відкритість до досвіду, що означає проникність у межі понять, вірувань, образів і гіпотез індивід усвідомлює світ таким, який він є оцінка ґрунтується на внутрішніх, а не зовнішніх критеріях здатність генерувати оригінальні ідеї, виділяти головне толерантність до самотності.	психологічна безпека визнання безумовної цінності особистості відсутня зовнішня оцінка, яка сприймається як загроза наявність емпатії і позитивного сприйняття з боку оточення психологічна свобода як відсутність обмежень.

Сам творчий процес має цілющий ефект, емоції, пережиті завдяки експресії, мають особливу цінність, вони розкривають людині глибини несвідомого [60].

Е. Фромм творчість розглядає як спосіб життя людини, а особистість – як творця власного життя [85].

За А. Маслоу, «творчість – універсальна роль людини, яка веде до всіх форм самовираження», а здатність до творчості є вродженою. У його теорії самоактуалізації виділена «первинна» і «вторинна» креативність, що є вагомою для нашого дослідження [36].

Компенсаторна теорія апелює до науки і мистецтва, як до засобу компенсації особистістю своїх недоліків. А. Адлер вважав, що кожна людина спочатку володіє творчою силою, завдяки чому забезпечує можливість управління власною життям і створює власний стиль. У своїх положеннях Р. Кеттел робить акцент на особливому характері мотивації креативів [19].

Порівняльний аналіз структури та етапів творчості і креативності за А. Маслоу, А. Адлером, Р. Кеттелом передбачає припущення про домінанту інтуїції у креативності та перевагу раціональних процедур у творчому процесі.

Наприкінці 60-х ХХ ст. американський психолог, автор відомого тесту RAT С. Медник розробляє асоціативну теорію креативності. Творчий процес – це переформування асоціативних елементів у нових комбінаціях, які відповідають поставленій задачі. Критерієм креативності рішень є значні відхилення від стереотипу [19].

З точки зору автора концепції розвитку креативної особистості Г. Альтшуллера, «здатність до творчості – не талант, а природа людини. Креативність – норма людського буття. Творчі здібності є у всіх, але творчий «генетичний скарб сам по собі не відкріється», поки не виявиться можливість реалізації [2].

Підхід, який ґрунтується на ідеї соціоактивного конфлікту за В. Дуаз, Г. Мюньї припускає, що взаємодія між суб'єктами, які мають різні точки зору на питання і володіють різними стратегіями вирішення завдання, призводить до виникнення внутрішнього конфлікту та нерівноваги, який дає імпульс творчому розвитку індивіда [19].

Розглянуті концепції, незважаючи на низку істотних відкриттів, узагальнень і спостережень, не повністю охоплюють та вичерпують проблему розвитку креативності особистості. Дослідники, створюючи і розробляючи

власну методологію, акцентують увагу переважно на одному чи декількох її аспектах. Проте синтез теоретичних положень розробників психоаналітичного, діяльнісного, психодинамічного, когнітивного, гуманістичного підходів до проблеми забезпечує уточнення змістової характеристики феномену креативності.

Підкреслимо, що поштовх психологам до обґрунтування закономірностей креативної діяльності, яке істотно впливало на механізми розвитку як особистості, так і суспільства, дала науково-технічна революція середини ХХ ст. Виникла нагальна потреба у людях, здатних до науково-технічної творчості. Це породило в 1950-х рр., попервах у США, численні дослідження креативності, спрямовані на виокремлення критеріїв творчих здібностей, шляхів їх розвитку та діагностування творчих особистостей – креативів [87, 86]. Ці наукові аспекти були об'єднані в психологічну парадигму управління творчістю.

Принциповим для нашого дослідження є розкриття параметричного підходу до вивчення проблеми креативної діяльності особистості та виділення психологічного аспекту креативного типу мислення. Імпульсом до створення теорії наприкінці 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст. стали дані про відсутність зв'язку між поняттями «інтелект» і «успішність» у вирішенні проблемних ситуацій. У наслідку доведено, що успіх у вирішенні задачі корелює зі здатністю швидко і по-різному використовувати задану інформацію. Психологи Дж. Гілфорд і Е. Торренс цей різновид мислення назвали креативністю і вивчали її незалежно від інтелекту – як мислення, що зв'язане зі створенням або відкриттям чогось нового [87, 86].

Креативною найменували людину, яка володіє особливим видом мислення – дивергентним. Е. Торренс постулює: «Креативність – це здатність копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходити крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє» [90].

Звернемо увагу на дискусійну інтерпретацію взаємозв'язку між інтелектом і творчістю. З огляду на те, що дивергентність виділено як загальну творчу здібність особистості, і як підвалину креативності, для порівняння у таблиці наводимо ознаки конвергентного та дивергентного мислення (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

Ознаки конвергентного та дивергентного мислення

Конвергентне (лінійне, логічне, традиційне) мислення	Дивергентне (творче, продуктивне) мислення
Походження терміну	
від латинського слова «convergere», що означає «сходитися».	від латинського слова «divergere», що означає «розходитися».
Метод вирішення проблеми	
ґрунтується на поетапному виконанні завдання, дотриманні алгоритмів. базується на стратегії використання інструкцій щодо виконання завдань на застосування елементарних операцій	«віялоподібний»: у аналізі причин і наслідків відсутній непохитний зв'язок. Це призводить до появи нових комбінацій, нових зав'язків між елементами, з'являється більше шляхів вирішення проблеми.
Пізнавальний психологічний процес	
опосередкованого відображення людиною предметів і явищ в їх істотних зв'язках і відношеннях.	пов'язаний зі створенням або відкриттям нового суб'єктивного знання
Виникнення	
звичайний розумовий акт відносно розгорнутий у часі свідомий процес, що вимагає зусиль	творче рішення зазвичай виникає спонтанно і раптово, хоча часто йому передують тривалі безплідні спроби знайти рішення.
Роль несвідомого	
виражено у меншому ступені	виражено у більшому ступені: власне сам момент осяяння є переходом ідеї, знайденої в несвідомому, на рівень свідомості
Основні засоби	
поняття, втілені в словах, числах, символах	елементами, які доступні свідомості, є образи. Це ріднить творче мислення з такими психологічними процесами, як фантазія і уява.
Психологічні механізми	
аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація	аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація
Види мислення	
наочно-дійове або наочно-образне словесно-логічне теоретичне або практичне	наочно-образне або словесно-логічне, дискурсивне або інтуїтивне, теоретичне або практичне
Головні особливості	

опосередкований характер. Те, що індивід не може пізнати прямо, безпосередньо, пізнає побічно, опосередковано: одні властивості через інші, невідоме - через відоме. Завжди спирається на дані чуттєвого досвіду - відчуття, сприйняття, уявлення - і на раніше надбані теоретичні знання. Непряме пізнання і є пізнання опосередковане	зв'язані зі специфікою протікання процесу в психіці як системі
є когнітивною (пізнавальною) здатністю	не є чисто когнітивною (пізнавальною) здатністю, це переплетіння когнітивних і особистісних особливостей
Основні компоненти	
узагальненість. Узагальнення як пізнання загального і істотного в об'єктах дійсності можливо тому, що всі властивості цих об'єктів пов'язані один з одним. Загальне існує і виявляється лише в окремому, в конкретному	несвідомість, неконтрольованість спонтанність, раптовість, образність, уява
Значення	
лежить в основі наукового прогресу	є основою наукового прогресу і дозволяє створювати твори мистецтва. Здатність до нетрадиційного вирішення проблем, до нового і незвичайного погляду на світ збагачує індивіда, розширює його можливості, дає шанс на досягнення успіху в житті

Отже, дивергентне мислення протилежне конвергентному мисленню.

Конвергентне мислення	Дивергентне мислення
передбачає єдино правильне рішення задачі або проблеми шляхом інтелектуальної роботи з наявною інформацією. Але таке рішення є правильним у загальновизнаному розумінні цього слова, тобто традиційним і шаблонним.	оригінальні і незвичайні ідеї виникають у результаті висунення багатьох варіантів вирішення проблеми. При цьому розум не скутий стереотипами. Він вільний у вирішенні проблем, постійно породжує нові ідеї, відшукує несподівані повороти і ходи, використовує звичні речі незвичними способами, бачить те, чого не помічають інші.

Е. де Боно акцентує думку на креативному мисленні, що не зводиться до дивергентного, бо передбачає чутливість особистості до проблем, здатність до переорієнтування тощо [9].

Суть феномену за Я. Пономарьовим зводиться до інтелектуальної активності та чуттєвості (сензитивності) особистості до побічних продуктів своєї діяльності. За «ментальну одиницю» виміру розумового акту вчений пропонує розглядати різницю рівнів, що домінують у постановці й вирішенні задачі – «квант креативності» [52].

Сучасна вітчизняна дослідниця проблеми В. Андрієвська у цьому плані уточнює, що для креативної особистості характерним є дивергентне мислення як відкритість до нового досвіду, коли пошук відбувається одночасно за різними напрямками, не підпорядковуючись єдиній логіці, на відміну від конвергентного, коли зусилля спрямовуються на відшукування одного, єдиного правильного розв'язку [3].

Для виміру рівнів креативності Дж. Гілфорд гіпотетично виокремив «інтелектуальні здібності» [86, 87], що визначають креативну особистість:

- здатність до розробки гіпотези;
- швидкість думки - кількість ідей, що виникають за одиницю часу;
- ірреальність – логічна незалежність реакції від стимулу;
- допитливість - чутливість до проблем у навколишньому світі;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- фантастичність – повна відірваність відповіді від реальності за наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією;
- гнучкість думки - здатність переключатися з однієї ідеї на іншу;
- оригінальність - здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих поглядів.

У 80-х рр. П. Торренс з групою вчених виділяють основні параметри, що характеризують креативну діяльність особистості [90, 91]:

- «Легкість» - швидкість виконання завдань;
- «Гнучкість» - кількість переключень з одного класу об'єктів на інший у ході відповіді;

- «Оригінальність» - мінімальна частота даної відповіді до однорідної групи;
- «Точність» виконання завдань.

Однак для типового вияву креативності особистості передусім має бути розвинена творча або продуктивна уява. Уява також має певні типи: пластичну і емоційну, зовнішню та внутрішню [64] (таблиця 1.5).

Таблиця 1.5

Порівняння пластичної та емоційної уяви

Пластична уява	Емоційна уява
використовує переважно дані зовнішніх вражень, які розбудовує з елементів, запозичених ззовні	будує з елементів, взятих з середини. Характеризується переломом, руйнацією і пошуками нової рівноваги

К. Тейлор, як представник Вюрцбургської школи, що власне поставила завдання простеження процесу мислення, виокремив такі рівні творчості [89] (таблиця 1.6).

Таблиця 1.6

Рівні творчості за К. Тейлор

Рівні творчості	Приклад
експресивна творчість	спонтанне малювання дітьми
продуктивна творчість	науковий, художній продукт
інвентивна творчість	винахідливість виявляється в матеріалах, методах і техніках
інноваційна творчість	поліпшення через модифікацію
творчість, що породжує	формулювання нових принципів чи гіпотез, за якими можуть виникнути нові ідеї, концепції, теорії та школи

Отже, аналіз численних наукових підходів до проблеми креативності показує, що назагал поняття «креативність» у першій та другій половині ХХ ст. розглядалося у кількох основних напрямках.

Перший – як здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, успішно вирішувати творчі завдання. Таке бачення передусім виявляють зарубіжні дослідники, серед яких Г. Айзенк [1], Г. Альтшуллер [2], Е.де Боно [9], Дж. Гілфорд [87, 86], П. Торренс [95]. У

цьому ракурсі креативність виділяють як самостійний і незалежний від інтелекту фактор, а під креативністю науковці розуміють сукупність мисленнєвих і особистісних особливостей.

Група психологів, серед яких передусім назвемо С. Рубінштейна [61], вважають, що креативність передусім визначає рівень розвитку інтелекту, який у свою чергу, диктує високий рівень розвитку будь-яких здібностей. При цьому творчі здібності не вирізняються.

Наступним напрямом є опрацювання проблеми в контексті проживання людиною життя, пошуку шляхів для розвитку, творчого ставлення до життя. Відтак А. Маслоу, К. Роджерс виокремлюють поведінкову креативність [36, 60]. Особливе місце в цьому ряду посідає концепція творчої активності. За поглядами Д. Богоявленської, зумовлена творчість є ситуативно нестимульованою активністю, що виявляється в прагненні особистості вийти за межі заданої проблеми [8].

За цим ракурсом, який нині розвивають такі українські психологи, як В. Моляко [45.], Н. Пов'якель, Т. Розова [51] та ін. [69], передбачається, що творчі здібності є інтегральною якістю особистості, а креативність як процес об'єднує когнітивну і особистісну сфери. Інтелектуальна обдарованість при цьому є необхідною, проте недостатньою умовою креативності. Головну роль у її детермінації відіграють мотиви, цінності й особистісні риси.

Отже, у вітчизняній психології розробляються підходи, що об'єднують ці напрями, тому креативність у мисленні та поведінці особистості більшістю дослідників описується як дві частини одного цілого.

Сучасні психологи однією з умов самореалізації особистості вважають творчі здібності до створення нового, а креативність – внутрішнім ресурсом, потенціалом цього процесу. Автор психологічної теорії творчості український академік В. Моляко пише: «Особистість – це людина, яка створює нові ідеї, конструює машини і прилади, творить добрі справи і гармонію людських стосунків. Інакше кажучи, стати особистістю можна тільки одним способом: розкрити і усвідомити сутність своєї натури – свій «творчий потенціал» [45].

Ця теза підкреслює, що проблема розвитку креативності зачіпає як аспекти мислення, так і діяльність особистості. Це її здатність до конструктивного нетрадиційного гнучкого мислення та усвідомлення досвіду, що містить оригінальність, уяву, естетичні якості, самовладання і упевненість в собі. Такі якості можуть проявлятися в різних сферах – у спілкуванні, поведінки побуті, професійній діяльності тощо.

Аналізуючи сучасні концепції креативності, акцентовані на продукті діяльності і на творчому процесі, на особистості творця, усвідомлюємо, що у вітчизняній психології дефініцію окреслюють як складне психологічне утворення за багатовимірною й багаторівневою будовою, яке містить мотиваційні, афективні, інтелектуальні, естетичні, екзистенціальні, комунікативні параметри.

1.1.2. Проблема розвитку креативної компетентності особистості в сучасній психології

Власне у ймовірнісних відносинах з креативністю перебуває компетентність. Попри те, що розуміння дефініцій «компетентність» і «компетенція» дослідниками обговорюється десятки років, вона не стає менш актуальною, а типологія цих понять, структура, механізм їх формування також потребують термінологічного уточнення. Проведемо науково категоріальний аналіз їх співвідношення.

«Компетентність», що походить від латинського слова «competens – належний» – в «Енциклопедії освіти» трактується як системне поняття, визначальними складовими якого є мотиви, цілі, ціннісні орієнтири, знання, вміння, навички, рефлексія [20].

Компетенція – складова цієї системи, що є основою формування компетентності, тобто це структурно-функціональна одиниця компетентності як інформованості, обізнаності, авторитетності.

Відзначимо, що компетенція є первинною у співвідношенні до компетентності, яка передбачає включення компетенцій в її структуру.

«Компетентний» розтлумачується як обізнаний; який має знання у певній галузі; той, хто має право за своїми знаннями або повноваженнями робити чи вирішувати що-небудь, судити про щось [20].

За нашими спостереженнями, у науковому дискурсі намітилися дві тенденції щодо вживання понять «компетенція» і «компетентність». За першою вчені часто їх ототожнюють, бо вони знову ж таки ведуть етимологію від єдиного поняття, що є визнаним у західній психології. Друга тенденція визнає їх тісний зв'язок, але не тотожність. Простежуючи генезу компетентності, багато українських науковців розглядають її як загальну формотворну функцію, яка динамічно об'єднує діяльність суб'єкта [17, 7, 76].

Позаяк ключові компетентності багатовимірні, універсальні, багатофункціональні, надпредметні, міждисциплінарні. Важливе значення для вирішення творчих задач має ступінь «готовності» знань до їх застосування і реконструкції, мобільність інтелекту в процесі перетворення інформації, а також співвідношення несвідомої і усвідомленої компетентності.

Несвідома чи прихована компетентність	Усвідомлена компетентність
виникає через набуття спонтанного творчого досвіду.	заснована на здатності людини кодувати власний досвід.

Як показують і наукові спостереження, і емпіричні дослідження, і психологічна практика, розвиток і прояви креативності у підлітків безпосередньо пов'язані з рівнем свідомої компетентності особистості в ракурсі креативної діяльності, причому як в теорії, так і в технології розвитку так званих ключових компетенцій.

Оскільки у понятті «компетентність» виділяють такі її складники, як здатність і готовність до результативної діяльності, будемо вважати, що креативна компетенція засвоюється підлітком в освітньому процесі, а креативна компетентність розвивається в процесі цього засвоєння.

Зазначимо, що вітчизняні вчені, зокрібно Є. Гергель [15], Т. Воробйова та ін. диференціюють компоненти креативної компетентності школярів [12].

Варто підкреслити, що акцент освітніх практик на компетентності як особливій соціокультурній якості змінює пріоритети в освіті, якість якої безпосередньо залежить від ступеня особистісної зрілості і незалежності особистості. Реалізація компетентнісного підходу на сучасному стані системи освіти посилює той бік креативної діяльності особистості, що забезпечує стабільність життя – оволодіння попередніми знаннями, досвідом, навичками.

Як обґрунтовується в численних вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях, це пов'язано з тим, що орієнтація на розвиток компетентності знаменує перехід від школи пам'яті і відтворення знань до школи розуміння і генерації ідей, де немає нав'язування точок зору [26, 17, 7, 76]. Система, орієнтована на такий підхід, дозволяє вести підлітка шляхом творчого вирішення проблем, що є, по суті, умовою і процесом розвитку його креативної компетентності.

1.2. Психологічні особливості підлітка як система умов для розвитку креативної компетентності

Для окреслення умов, що впливають на розвиток креативної компетентності особистості передусім бачимо необхідним висвітлення психологічних особливостей розвитку підлітка в онтогенезі.

Загальновідомо, що підвалини для розвитку креативної особистості вибудовуються у освітній діяльності, бо у онтогенезі дитини «багатопланова діяльність диференціюється», проте саме «провідна діяльність» ускладнює рівні функціонування психічних процесів, – стверджує Л. Виготський [13].

Про підлітковий вік науковці пишуть, що у цей період життя засвоюються ті способи діяльності, які вимагають креативної компетентності, та передбачають пошук оригінальних, суб'єктивно нових рішень запропонованих задач. Творчі завдання, які підліток розв'язує, є

екзистенціальними: це дослідження власної вітальності, міри життя, – зазначають автори монографії «Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості» [68].

Перехідний етап розвитку у віковій психології описано як період різкого зростання пізнавальної активності, тобто він є сенситивним для розвитку креативної компетентності. У шкільному віці інтенсивне становлення загальної здатності до прогнозування. Діти мають розвинену уяву, саме тут зароджується здатність до пошуку прихованих, незаданих елементів. У дітей звертає на себе увагу готовність вбирати все нове: у діяльності ще не переважають шаблонні, завчені форми поведінки і мислення, що є вагомим аспектом для креативних виявів особистості.

Молодші підлітки вирізняються високою зацікавленістю, яка за змістом та інтенсивністю носить «вибуховий» характер: різко розширюється її коло, питання звернені в майбутнє. Учні чуттєві до усього незвичного, володіють безпосередністю, окрім того, легко освоюють складні розумові навички і форми поведінки. Дітей хвилюють можливості, що виходять за межі пізнання реального світу. У них активність запитань, у порівнянні з молодшими школярами і старшими підлітками, максимальна за об'ємом, шириною і глибиною. Відтак для молодших підлітків проблема креативності особливо актуальна, бо систематичне навчання, заохочуючи на нові досягнення, дає поштовх для цілеспрямованого розвитку.

Своєрідною рисою підліткових інтересів є безоглядність захоплення, коли інтерес, часто випадковий і ситуативний, раптом набуває для дитини надцінного характеру. Разом із тим у більшості учнів є певна розкиданість проявів зацікавлення, інтереси сягають за рамки навчальної програми, що, без сумніву, є важливою умовою розвитку креативної компетентності.

Головне, що в структурі особистості молодшого підлітка з'являються вагомі для набуття креативної компетентності новоутворення: рефлексія і внутрішній план дій, децентрація, самоусвідомлення, розширення Я-образу.

Серед суперечностей розвитку психіки підлітків слід відзначити їхнє прагнення в усьому бути схожими на однолітків і в той самий час спроби виділитися в групі ровесників [62], що є ваговою умовою у системі розвитку креативної компетентності.

Психологи акцентують, що креативність у старшому підлітковому віці має гендерні особливості пубертатного прояву. Хлопці під час статевого дозрівання для досягнення власної мету надають перевагу фізичній силі. Дівчатка, які раніше дорослішають психологічно і фізіологічно, навпаки, емоційні, самокритичні, спрямовані на внутрішній план буття; у них легше, ніж у хлопців-однолітків, формується відповідальності за доручену справу, вони ретельно корегують свою поведінку.

Чільне місце у 10-14-літньому віці посідає жадання ідеалу. Якщо для молодшого підлітка ідеалом може виступати хтось з близького оточення, то для старших підлітків ідеалом стають і ті, з ким підліток безпосередньо не спілкується. Це узагальнений образ, сукупність певних рис тих людей, які, на думку підлітка, варті наслідування. Тому зароджується інтерес у потребі самовиховання, формується самосвідомість: об'єктом зацікавлення стає внутрішній світ інших і свій власний.

У цьому віці продовжує розвиватися рефлексивне мислення. Підліток для розв'язання нових творчих задач намагається висувати гіпотези.

Як стверджують психологи, у зв'язку з інтелектуальним розвитком дитини прискорюється і розвиток уяви [70], і її глибоке перетворення. Проте перехідний вік часто виявляє «небезпечні сторони уяви, коли психічний стан підлітка характеризується як відхід у мрійливість, втеча в уявний світ, що віддаляє волю від дійсності».

Оскільки діти освоїли ефективну писемну знакову систему, це дозволяє швидше набути креативної компетентності. Попри те, що досвід підліток набуває самостійно, у нього ще не виробилась звичка до систематичного навчання, а тому воно стає для нього нецікавим і нудним. Намагання спеціального навчання часто не відповідає потребам дитини, а тому приводить

до збайдужіння, окреслюючи психологічні перешкоди для творчої активності, – зазначає І. Смолярчук [66].

Надмірна опіка з боку дорослих, а тим паче нав'язування шаблонів може тільки придушити креативну діяльність учня. З точки зору нейропсихології і нейрофізіології так здійснюється тиск лівої півкулі – стереотипне мислення – на праву півкулю – творчу активність. Отож від цього страждають необхідні для креативної діяльності якості: фантазія, уява, безпосередність прояву почуттів, прагнення самостійно освоїти навколишній світ, тобто те, що становить креативну компетентність.

Психологи акцентують на згортанні дитячої фантазії: у підлітків зникає інтерес до малюнків, ігор раннього дитинства, до казок. Практичні психологи констатують, що художньою творчістю продовжують займатись переважно ті, хто має внутрішню потребу професійної самореалізації.

Подвійність нової форми уяви, яка зароджується, можна побачити з того, що поширеною формою діяльності уяви в цьому віці є літературна творчість як новий вид креативності дітей [70]. Слово передає рух, динаміку, складні відносини внутрішнього характеру, — наголошує О. Кривопишина [31].

У старшому підлітковому віці літературна творчість стимулюється розростанням суб'єктивних переживань, створенням особливого світу, – досліджуючи теоретичні аспекти проблеми, – стверджує О. Литовченко [33]. У цьому віці відкривається новий світ спонукань, потягів; внутрішнє життя нескінченно ускладнюється в порівнянні з раннім дитячим віком. Відносини з оточенням стають набагато складнішими; враження, що йдуть із зовнішнього світу, піддаються глибшій переробці, що є умовою для розвитку креативної компетентності.

Вагома риса поведінки підлітка в перехідний період – підвищена емоційність як перелом, внутрішня криза розвитку. Звідси підвищена збудливість. Як наслідок дитина відкидає малювання як колишню улюблену творчість у дошкільному віці і надає перевагу словесній творчості [33].

Проте, як відзначає Л. Виготський, у старшого підлітка швидко згортається інтерес до літературної творчості, він починає критично ставитись до неї, як раніше критично ставився до свого малюнка; його не задовольняє недостатня об'єктивність власних творінь, і він полишає ці «потуги» [13].

Способом креативного відтворення дійсності для учнів середніх класів є історія. Коли підліток, за В. Роменцем, прагне мати перед собою доступну для його розуміння дійсність, він знаходить її в історичній ретроспективі. Разом із тим діти намагаються «оживити» минулі події, вносячи свою фантазію, імпровізацію, домисел. На відміну від дитячих ігор, підліток може перевтілюватись тільки у людський образ. В уяві виникає ілюзія присутності, при цьому цілісними є всі елементи гри, що надає впевненості в очікуваному перевтіленні в образ героя. У цих «театралізованих» іграх на передній план виступає дійсність, яку «творить» дитина [62].

Необхідно зауважити, що формування «Я-образу» залежить як від розподілу гендерних ролей, так і від етнокультури, епохи, часу проживання, і тих подій, свідками яких є підлітки. Сьогодні гра проживається як вплив мас-медіа, комп'ютерних технологій, тобто тих «вірусів свідомості», що активно досліджує психологічна наука.

Креативною формою відображення дійсності і базою для розвитку художньої фантазії є технічна творчість як вид продуктивної діяльності, стверджує В. Роменець. Зокрема, це конструкторська діяльність, моделювання різноманітних зразків сучасної техніки, декоративно-оздоблювальні роботи, створення ребусів, механізованих іграшок [62].

У практичних діях розрізняють технічне любительство і технічну творчість як найвищий її ступінь. Це залежить від рівня спрямування діяльності до рецепторно-наслідувальної чи пізнавально-творчої. На основі технічної творчості розвивається конструктивна уява. В. Роменець [62] виокремлює такі її види (таблиця 1.7).

Таблиця 1.7

Види уяви за В. Роменцем

Види уяви		
теоретико-технічна уява	уявлення дії машин	конструктивна уява
усвідомлення дії машин, агрегатів	розуміння дії машин у всіх деталях	як основа здібності для створення умовно нових конструкцій

Дослідники проблеми розвитку психіки в онтогенезі показують значення інтересів. За їх змістом, аналізом того, що захоплює підлітка і що залишає байдужим, можна говорити про розвиток креативності як інтегральної здібності особистості. Причинами стійкої відсутності інтересів є особливості шкільного та сімейного виховання, брак яких-небудь інтересів в оточенні дорослих або їх надмірна активність у розвитку зацікавлень учня [38]. Нерідко інтерес гасне швидко, бо в галузі, яка «захопила школяра, він відчуває цілком закономірну для діяльності у новій сфері невпевненість у собі і, зіштовхнувшись з першим неуспіхом, швидко розчаровується у цій сфері або в самому собі», – переконує Л. Міщика [38].

Ще у середині 60-х рр. ХХ с. М. Воллах і Н. Коган показали, що особистісні особливості учнів 11-12 років залежать від співвідношення у системі «інтелект і креативність». Вони виокремили групи за рівнями розвитку інтелекту і креативності (таблиця 1.8).

Таблиця 1.8

Диференціація учнів за співвідношенням інтелекту і креативності

Групи дітей	Характеристика
діти з високим рівнем інтелекту й креативності	виражена соціальна активність; виявляють прагнення привернути до себе увагу, надмірно агресивні, самовпевнені, незалежні, мають популярність серед товаришів, також здатні до внутрішньої свободи і зовнішнього контролю. У їх поведінці поєднані дорослість і пустотливість
діти з високою креативністю і низьким інтелектом	непопулярні серед ровесників, почувають себе ущербними, перебувають у постійному конфлікті як з собою, так і з оточенням
діти високоінтелектуальні, але низько креативні	самовпевнені, популярні серед ровесників і педагогів. Проте самі не шукають товариства своїх однолітків, не проявляють

	соціальної активності, болісно сприймають неуспіх у навчанні
діти з низьким інтелектом і креативністю	надмірно самовпевнені, прагнуть до соціальної активності, в той же час дуже пасивні, неініціативні, замкнені, постійно шукають способи психологічного захисту і компенсації здібностей, яких ї бракує.

Однозначними є положення про те, що креативна компетентність підлітка як здатність думати по-новаторськи, вміння вийти за межі кордонів для пошуку альтернативних та неординарних рішень, виконувати роботу, яка одночасно є оригінальною, і корисною, тобто відповідною запитам і вимогам сучасності розвивається з віком. Тому психологічний супровід для проявів креативних здібностей, зміцнення самооцінки, навчання аналізу причин невдач є значущими умовами для розвитку у підлітка креативної компетентності.

Висновки до розділу 1

Констатовано, що на сьогодні однозначного підходу до трактування дефініцій «креативність» і «творчість» у психологічній науці не існує. На основі теоретико-методологічного аналізу літератури уточнено сучасне розуміння цих понять.

Позаяк у кінці 20-х на початку 30-х років проводилася велика кількість теоретичних та емпіричних досліджень з проблеми «creativeness», можна стверджувати, що піком її вивчення була середина ХХ століття.

Відповідно для окреслення універсальної здібності до творчості до наукового обігу вводиться поняття «креативність».

Теоретичний аналіз праць щодо аспектів розвитку особистості виявив існування таких суперечностей: передусім накопичено значну базу теоретичних, емпіричних та експериментально-прикладних досліджень, присвячених характеристиці креативності. Тобто нині значущість проблеми усвідомлена, але єдиної теорії щодо механізмів розвитку креативної

компетентності особистості в українській психологічній науці ще не склалося. Онтогенез креативності розкривається в контексті розмаїтих теорій особистості, де окремо простежується лінія творчої діяльності підлітка.

Щоб пробудити в підлітка творчу активність, учень має набути певних креативних компетенцій. У цей період одні інтереси здебільшого виступають у формі нетривалих, але сильних захоплень, які відтісняють інші. Наукові нароби щодо психологічного супроводу, направлені на створення умов для розвитку креативної компетенції учнів у освітніх закладах, представлені недостатньо, необхідні сучасні засоби залучення підлітків у творчу діяльність.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

2.1. Організація та процедура емпіричного дослідження

Згідно мети і завдань психологічного дослідження було проведено емпіричне вивчення стану розвиненості творчих здібностей учнів підліткового віку. Учасниками емпіричного дослідження стали учні комунального закладу «Ліцей № 19 Кам'янської міської ради» у кількості 15 осіб: хлопців – 5, дівчат – 10.

Констатувальний етап дослідження мав за мету виявити вихідний рівень розвитку креативного потенціалу підлітків досліджуваної групи.

Програмою дослідження передбачалося виконання наступних завдань:

- 1) визначити рівень розвитку дивергентного мислення;
- 2) визначити рівень тривожності підлітків (як фактор, що сильно впливає на творчу самореалізацію);
- 3) вивчити експертну оцінку творчого потенціалу підлітків (педагогів і батьків).
- 4) провести диференціацію учнів за рівнем розвитку творчих здібностей (оптимальний, достатній, низький).

Задля досягнення мети і вирішення поставлених завдань було обрано комплекс методів дослідження: бесіда, опитування учителів і батьків, спостереження за діяльністю учнів на уроках і поведінкою у повсякденному житті (на перервах і після уроків), аналіз продукту творчої діяльності підлітків.

Для констатувальної психодіагностики були використані наступні методики:

- тести вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П. Торенса в модифікації О. Тунік;

- анкета «Сила інтуїції» (авторська розробка);
- оціночна шкала Ф. Вільямса (опитувальник для батьків і учителів);
- тести особистісних особливостей учнів (Р. Кеттел, Р. Коан);
- тест шкільної тривожності Філіпса.

За допомогою перших двох методик вимірювався і оцінювався креативний потенціал підлітків. Для дослідження особистісних якостей підлітків і рівня тривожності – шкала Вільямса, тест Філіпса [57]. За допомогою цих діагностичних інструментів були виявлені основні бар'єри в розвитку креативної компетентності підлітка: занижена самооцінка особистості; високий рівень тривожності у показниках: переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх не відповідати очікуванням значущих дорослих; занижений фон настрою, чуттєвість до стресогенних впливів, нерішучість.

1. Діагностики вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П. Торенса (в модифікації О. Тунік)

В основі даних тестів лежить розуміння креативності як здатності породжувати нові ідеї, відхилятися у мисленні від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації. Тест дивергентного мислення (креативності) спрямований на діагностику комбінації вербальних і візуально-перцептивних показників. Повний тест відображає когнітивно-афективні процеси синхронної діяльності правої і лівої півкулі. Для діагностики невербальної креативності школярів використовується методика «Закінчи малюнок» П. Торенса. Для дослідження рівня вербальної креативності використовувався модифікований варіант методики Дж. Гілфорда «Закінчи оповідання» і «Склади оповідання із заданих слів».

Тести призначені для вікової групи від 5 до 15 років. З віковою групою від 9 до 15 років тести проводяться в груповій формі. Для забезпечення сприятливої психологічної атмосфери і зниження тривожності тести проводяться в ігровій манері, як веселі заняття. Це забезпечує можливість використовувати їх не лише для психодіагностики, але й для розвитку

творчого мислення. За підсумками проведення занять негативна оцінка не виноситься, допустимим є лише презентація найкращих відповідей з подальшим їх заохоченням. При обговоренні найкращих відповідей завдання педагога або практичного психолога – розширити межі мислення підлітків, розвинути вміння споглядати на явища і речі з різних боків, бачити незвичне у звичному, розвивати самостійність мислення, вміння запропонувати щось нове, фантазувати, поєднувати на перший погляд непоєднувані речі, виховувати творчий підхід до життя. Інструкція подається у вільній формі, учням пропонується давати якомога більше різноманітних відповідей на завдання, проявляти почуття гумору і уяву, намагатися придумати такі відповіді, які ніхто не зможе придумати.

У дослідженнях Дж. Гілфорда і П. Торранса встановлені наступні фактори творчого мислення і творчих здібностей, які є базовими для аналізу і обробки експериментальних даних:

1) Швидкість (легкість, продуктивність) – відображає здатність до породження низки різноспрямованих ідей, асоціацій, образів; обчислюється кількість ідей, незалежно від їх змісту.

2) Гнучкість – відображає здатність переходити від одного аспекту до інших, використовувати різні стратегії мислення; визначається числом класів (груп) даних відповідей; числом змін категорії малюнку.

3) Оригінальність – показник, який характеризує здатність до висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних; визначається числом оригінальних відповідей, незвичайним вживанням елементів, їх місцезнаходженням, оригінальністю структури відповіді.

4) Точність (розробленість, ретельність, деталізація образів) – здатність до винахідництва, конструктивної діяльності, характеризує послідовність і логічність мислення, вибір адекватного способу рішення відповідно до поставленої мети; обчислюється кількість суттєвих і несуттєвих деталей при розробці основної ідеї [86, 90].

Діагностика вербальної і невербальної креативності передбачає використання семи субтестів: «Використання предметів», «Висновок», «Слова», «Словесна асоціація», «Побудова зображень» («Лінії»), «Ескізи» («Закінчи малюнок», «Прихована форма»). Результати діагностики за тестами Дж. Гілфорда і П. Торенса в модифікації О. Тунік узагальнені і проаналізовані нами у параграфі 2.2.

2. Тест особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса

У визначенні самооцінки школярів і самоствавлення до своїх творчих здібностей був використаний тест особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса.

Для з'ясування експертної думки (експерти – учителі і батьки учнів) про креативні можливості кожного підлітка використовувалась оціночна шкала Ф. Вільямса. Креативні фактори ті ж самі, що у тестах на дивергентне мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість. Це дозволяє проводити порівняльний аналіз результатів всіх діагностичних процедур.

Шкала Ф. Вільямса представляє собою опитувальник, за допомогою якого шляхом спостереження можна оцінити фактори креативності. Дана шкала складається з 8-и підрозділів – показників, які характеризують творчу поведінку. За кожним показником наводиться 6 тверджень, за якими учителі і батьки повинні оцінити підлітка так, щоби краще схарактеризувати його особистість. Обираючи серед відповідей «часто», «інколи», «рідко», експертам слід знаком «X» відмітити відповідь, яка найбільш правильно характеризує підлітка.

Подається також чотири питання відкритого типу для самостійної характеристики підлітка учителями і батьками. Дана шкала демонструє, на якому рівні, на думку батьків і учителів, знаходяться творчі характеристики підлітка. Батьки заповнюють шкалу протягом 30 хвилин, учителі у зручний для них час. Для кожного підлітка обчислюються результати за даними батьків і учителів окремо. Отримані результати співставляються з

результатами тестів творчого мислення. Всі результати фіксуються в індивідуальному листі-профілі учня.

3. *Тести особистісних особливостей учнів (Р.Кеттел, Р. Коан)*

Методика являє собою модифікований опитувальник особистості для дітей 8-12 років. Особистісний опитувальник містить 120 питань, які стосуються різних сторін життя підлітка: взаємин з однокласниками, стосунків у сім'ї, поведінки на уроці, на вулиці, соціальних установок, самооцінки та ін. До кожного питання тесту дається дві відповіді на вибір та тільки до питань фактора В – три варіанти відповіді. Для корекції можливої установки на відповіді питання були сформульовані за можливістю нейтрально і збалансовані так, щоб однаково кількість позитивних і негативних відповідей давало рівний внесок в рахунок шкали.

Опитувальник розділений на 2 частини з 60 питань, всі 12 шкал містять по 10 питань (5 в кожній частині), значуща відповідь на кожне з них оцінюється в 1 бал. Шкали: I – Екстраверсія; II - Впевненість у собі; III - Емоційна незбудливість; IV – Незалежність; V – Розсудливість; VI – Сумлінність; VII – Сміливість; VIII – Практичність; IX – Оптимізм; X – Самоконтроль; XI – Незворушність. Сума балів за кожною шкалою переводиться в спеціальні оцінки – «стени». У методиці виділяють три рівня розвитку різних рис особистості: низький (1 — 3 стени), середній (4 — 7 стени) і високий (8 — 10 стени). Крайні оцінки - 1 і 10 стени - на практиці зустрічаються інколи і являють собою екстремальні, надмірно виражені риси особистості.

При описах різних особистісних рис виділяються і представляються тільки дві крайні полюси їх розвитку: високий і низький. Зазначаються відповідні їм кількісні оцінки за прийнятою шкалою і дається короткий якісний опис. Назви більшості рис особистості складні в тому сенсі, що в них, як правило, не називається протилежний полюс шкали, відповідно позитивний чи негативний. Він мається на увазі, а там, де це необхідно, представляється в окремому, власному формулюванні. Так, наприклад, перша з рис особистості

названа «екстраверсія». Передбачається, що протилежна їй риса також оцінюється за допомогою цієї ж шкали, - інтроверсія, і вона має місце тоді, коли екстраверсія у дитини відносно слабо розвинена.

4. *Тест шкільної тривожності Б. Філіпса*

Методика шкільної тривожності Б. Філіпса спрямована на вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого і підліткового віку. Тест складається із 58 запитань, які можуть зачитуватися школярам, а можуть пропонуватися у письмовому вигляді. На кожне запитання необхідно однозначно відповісти «Так» чи «Ні».

Учням пропонуються запитання такого характеру: Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом? Чи хвилюєшся ти, коли вчитель говорить, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал? Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель? Чи сниться тобі іноді, що вчитель розлючений через те, що ти не знаєш урок? Чи бувало так, що хто-небудь з твого класу набив чи вдарив тебе? Чи часто тобі хочеться, щоб вчитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить? Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді чи виконанні завдання? Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватись на уроці, тому що боїшся зробити безглузду помилку? Чи тремтять у тебе коліна коли тебе викликають відповідати? Чи часто твої однокласники сміються з тебе, коли ви граєте у різні ігри? При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються із ключем тесту. Відповіді, що не збігаються із ключем – це прояв тривожності.

5. *Анкета «Сила інтуїції»*

Інтуїція – передбачення майбутнього, на основі накопиченого, неусвідомленого досвіду, а опосередковано. Можна з упевненістю сказати, що інтуїція існує і активно бере участь у всіх сферах життя особистості, застосувати її можливо, тільки якщо довіритися їй. Повірити в себе, відмовитися від стереотипів суспільства складно, але якщо ж особистості це вдається, інтуїція стає вірним супутником і помічником у всіх сферах життя.

В інтуїтивному процесі беруть участь три типи мислення:

- конвергентне (логічне) – свідоме сприйняття ситуації, її аналіз.
- дивергентне – середній блок сприйняття, який перетворює інформацію і виділяє важливі деталі. Так людина переказує не всю ситуацію або діалог, а суть і своє її сприйняття.

Несвідоме – образне сприйняття ситуації та інформації, саме в ньому залишається інтуїтивний досвід.

Результати комплексної діагностики узагальнені і проаналізовані нами у параграфі 2.2.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Результати діагностики вербальної та невербальної креативності (методика Дж. Гілфорда і П.Торенса в модифікації О Тунік). «Сирі» дані систематизовані у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Рівень творчих здібностей учнів 8 класу

(методика Дж. Гілфорда і П. Торенса в модифікації О Тунік)

	ПІБ учня	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Загальний показник креативності
1	О. А.	23	20	7		50
2	Ч. С.	18	18	4		40
3	Ж. П.	18	17	4		39
4	П. Х.	11	10	4		25
5	Д. І.	21	20	10	3	54
6	С. Х.	15	14	2		31
7	О. В.	16	16	4		36
8	Г. Є.	23	23	16	7	69
9	С. О.	10	10			20
10	С. О.	19	18	8		45
11	Ч. Д.	6	6			12
12	Д. В.	6	6	1		13
13	Ш. Л.	13	12	3	1	29
14	Р. С.	6	6		1	13
15	Ф. В.	5	5	1		11

Для аналізу творчих можливостей підлітків за показниками креативності – швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість, нами подана діаграм відсоткового розподілу по кожному учню (рис. 2.1).

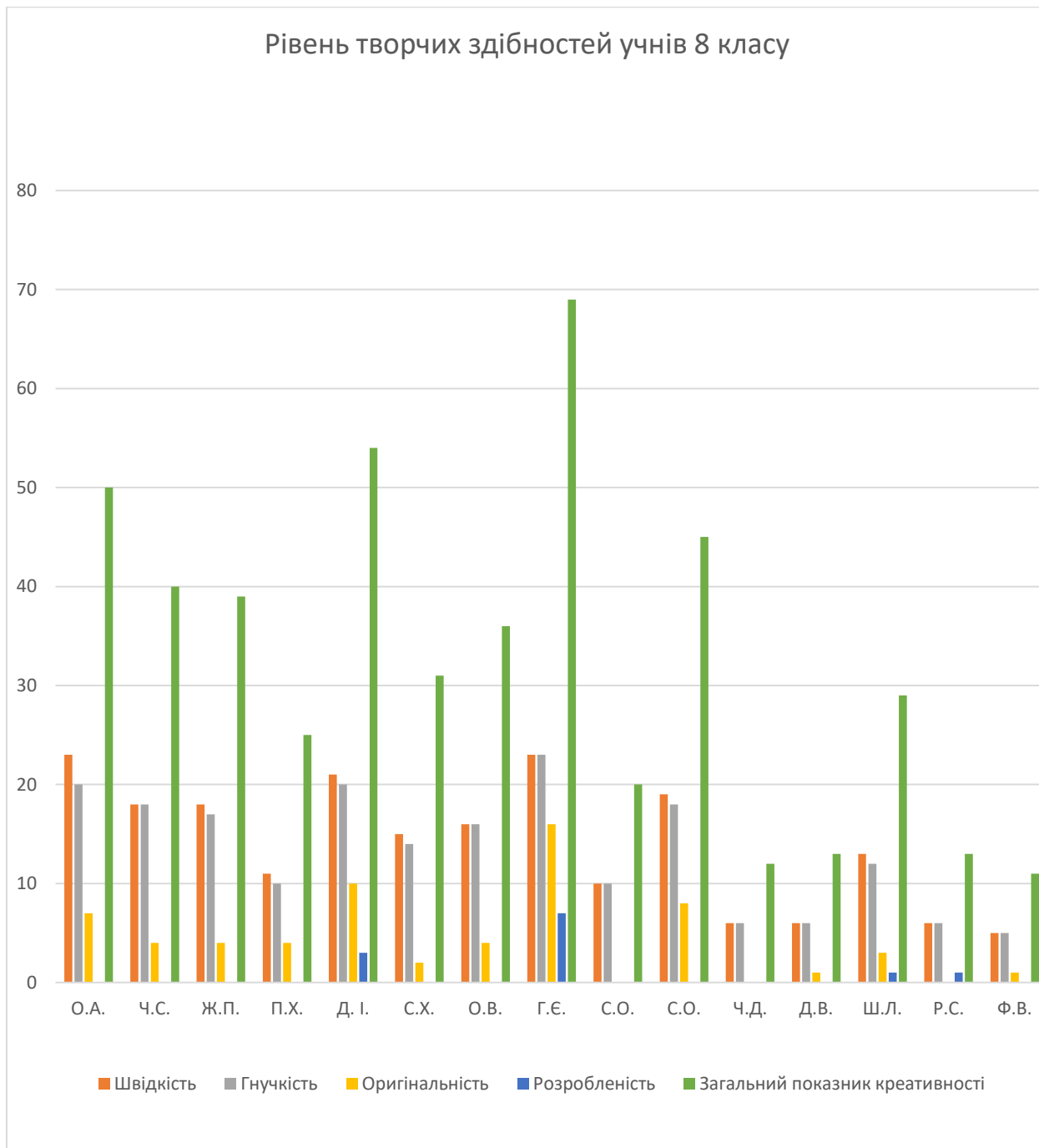


Рис. 2.1. Рівні вираженості показників креативності по кожному учню.

Аналіз тесту «Сила інтуїції» проведений на основі даних таблиці 2.2. і представлений на діаграмі (рис. 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл балів за тестом «Сила інтуїції» для учнів 8 класу

	ПІБ учня	Загальний показник балів
1	Д. І.	24
2	С. Х.	22
3	Ш. Л.	20
4	С. О.	18
5	Ч. С.	17
6	П. Х.	17
7	Г. Є.	17
8	О. В.	15
9	С. О.	15
10	Д. В.	15
11	Ф. В.	15
12	Р. С.	14
13	Ч. Д.	13
14	О. А.	8
15	Ж. П.	8

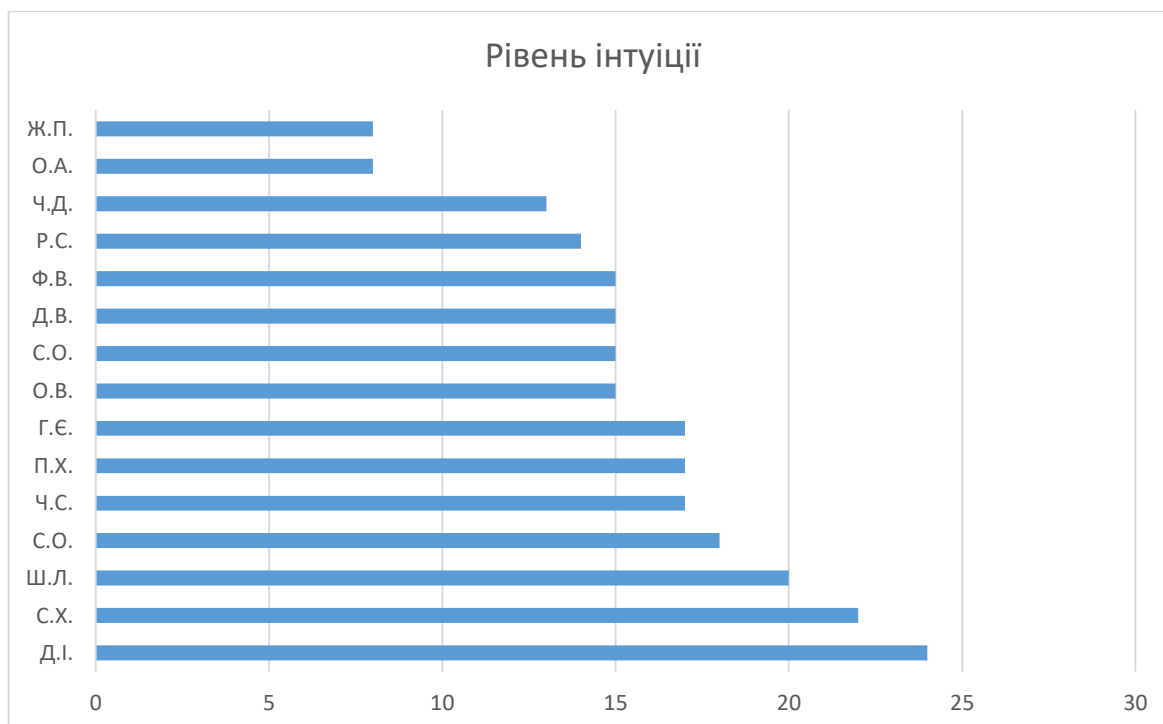


Рис. 2.2. Результати діагностики рівня інтуїції

Найвищий загальний показник креативності у Г. Є., найнижчий – у Ф.В. Високий рівень розвитку інтуїції має одна учениця, яка володіє тенденцією інтуїтивного підходу до прийняття рішення і проблем. В основному вона покладається на свою інтуїцію. Схильні змінювати (варіювати) свій стиль - 6 учнів; у них переважає інтуїція, а не аналіз і синтез. Інтуїція частіше істинна, ніж помилкова. Змішаний стиль підтвердили 8 учнів, але ближче до аналізу і синтезу.

Опитувальник для батьків і учителів (оціночна шкала Ф. Вільямса)

Для з'ясування експертної думки (експерти – учителі, які працюють у 8-А класі, і батьки учнів) про креативні прояви кожного підлітка ми використали оціночну шкалу Вільямса. Креативні фактори ті ж самі, що у тестах на дивергентне мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість. Це дозволило нам співставити результати всіх діагностичних процедур.

За результатами експертної оцінки учителів учні підтверджують середній і нижче середнього рівень творчих здібностей. Думка батьків частіше всього вказує на середній рівень творчого розвитку їхніх дітей. Така оцінка дещо завищена, якщо порівнювати її з середніми показниками, отриманими за підсумками тестування вербальної і невербальної креативності. Однак, це дозволяє нам зробити висновок про те, що батьки і вчителі можуть достовірно оцінити творчі можливості підлітків.

Тести особистісних особливостей учнів (Р.Кеттел, Р. Коан)

Діагностичне дослідження за методикою Кеттела дозволило отримати такі результати. Методика містить наступні шкали: I – екстраверсія; II - впевненість у собі; III - емоційна незбудливість; IV – незалежність; V – розсудливість; VI – сумлінність; VII – сміливість; VIII – практичність; IX – оптимізм; X – самоконтроль; XI – незворушність. Результат для кожного показника підраховувалися за спеціальними формулами. Загальний результат подано у відсотковій оцінці (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Результати багатofакторного дослідження рис особистості

№	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI
1.	6	8	4	5	5	4	5	7	6	7	6
2.	9	8	6	5	5	5	7	8	3	5	1
3.	8	7	2	6	4	6	7	9	4	5	2
4.	2	3	7	3	6	2	3	10	6	1	6
5.	8	7	9	3	3	7	5	9	7	5	4
6.	4	5	5	6	4	4	1	5	6	4	5
7.	1	3	9	5	4	3	9	4	3	7	8
8.	9	7	4	5	7	4	3	6	4	5	7
9.	3	5	5	6	4	6	5	8	4	8	6
10	6	7	5	6	4	3	6	4	8	7	8
11	10	8	6	5	6	4	7	6	5	5	8
12	6	9	4	7	6	3	5	3	4	6	6
13	3	3	7	3	5	2	3	10	6	1	5
14	8	9	5	3	6	6	6	5	5	7	5
15	8	7	4	4	4	7	5	8	4	5	5

Порядковий номер в Таблиці 2.3 співпадає з порядковим номером, поданим в таблицях 2.1 і 2.2.

Потрібно зазначити, що кожна оцінка далі переводиться в стандартну 10-бальну (стени) шляхом співвіднесення її з нормативними даними, пред'явленими у вигляді таблиць, різних для осіб різної статі і віку. Задля ґрунтовнішого аналізу також було використано та обчислено середнє арифметичне за всіма вказаними шкалами, результати яких занесено до таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Середні величини показників за методикою багатofакторного дослідження особистості Кеттелла

№	Риси	Середні значення
I	Екстраверсія	6,53
II	Впевненість у собі	6,53
III	Емоційна незбудливість	5,35
IV	Незалежність	4,94
V	Розсудливість	4,94
VI	Сумлінність	4,94
VII	Сміливість	4,94
VIII	Практичність	6,24
IX	Оптимізм	5,24
X	Самоконтроль	5,65
XI	Незворушність	5,59

Найбільш високі показники за шкалами екстраверсія, практичність та впевненість у собі. Тобто таким підліткам характерна властивість, що проявляється у спрямуванні інтересів на навколишню дійсність. Поведінку і діяльність таких підлітків визначають зовнішні враження. Зумовлюється екстраверсія почасти вродженими індивідуально-типологічними особливостями (тип нервової системи тощо), однак вирішальна роль у її розвитку належить соціальному середовищу, передусім, характеру навчання і виховання, способу життя, специфіці професії, рівню духовного розвитку.

Найменші показники отримано за шкалами розсудливість, сумлінність, сміливість та незалежність. Ці шкали мають однакові середні значення. Тобто у підлітків не розвинена на належному рівні етична відповідальність за свою поведінку перед оточенням.

Підлітки, що мають низькі оцінки за цими рисами особистості, відрізняються авантюризмом, безвідповідальністю, переоцінкою своїх можливостей і надмірним, невиправданим оптимізмом, можуть зневажати своїми обов'язками, часто конфліктують з батьками і вчителями, виявляють схильність до ризику, безпечність.

Тест шкільної тривожності Б. Філліпса

Результати діагностування за «Тестом шкільної тривожності Філліпса» подані у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Результати діагностування шкільної тривожності
(за методикою Б. Філіпса)

№	П.І.	Критерії оцінки у %	Рівень тривожності
1	Д. І.	85%	дуже високий
2	С. Х.	41%	низький
3	Ш. Л.	74%	високий
4	С. О.	50%	середній
5	Ч. С.	57%	високий
6	П. Х.	45%	середній
7	Г. Є.	80%	високий
8	О. В.	19%	низький
9	С. О.	50 %	середній
10	Д. В.	63%	високий
11	Ф. В.	72%	високий
12	Р. С.	41%	середній
13	Ч. Д.	73%	високий
14	О. А.	49 %	середній
15	Ж. П.	45%	середній

Критерії оцінки у відсотках отриманих результатів розподілилися так: 0-20% - низький рівень тривожності; 21-51% - середній рівень; 52-80% - високий рівень; 81-100% - дуже високий рівень. З низьким рівнем загальної шкільної тривожності було виявлено 2 учнів. Середній показник тривожності отримали 6 учнів. Високий рівень тривожності спостерігався у 7 учнів. Також у 1 підлітка був виявлений дуже високий рівень шкільної тривожності.

Результати діагностики тривожних підлітків на етапі констатувального експерименту, показали, що 14% тривожних підлітків мають загальну тривожність, а також переживають соціальний стрес; 20% тривожних підлітків мають фрустрацію в реалізації потреби досягати успіхів, низьку фізіологічну опірність стресу, а також проблеми у відносинах із учителями. В 7% підлітків виявлений страх самовираження, у 27% підлітків - страх у ситуаціях контролю знань. Разом з тим, 34% тривожних підлітків мають страх не відповідати очікуванням інших.

Висновки до розділу 2

Констатувальний етап дослідження мав на меті виявити вихідний рівень розвитку творчих здібностей і рівня тривожності у підлітків восьмого класу. Розподіл учнів за рівнями креативності зафіксував переважання низького рівня за показником «оригінальність» креативного мислення.

Також, в ході емпіричного дослідження вивчалися психологічні особливості підлітків з різним рівнем особистісної тривожності, тобто як стійкої властивості особистості. Для досягнення поставленої мети були використані відомі в психологічній практиці методики, розраховані на вивчення рівня тривожності. По більшості підлітків зафіксований середній рівень тривожності. Висока тривожність зафіксована у 7 учнів.

У загальному вигляді за даними багатofакторного дослідження особистості Кеттелла у підлітковій групі переважають високі показники за шкалами екстраверсія, практичність та впевненість у собі. Таким підліткам характерна властивість, що проявляється у спрямуванні інтересів на навколишню дійсність. Поведінку і діяльність таких підлітків визначають зовнішні враження. Найменші показники отримано за шкалами розсудливість, сумлінність, сміливість та незалежність. Ці шкали мають однакові середні значення. Тобто, у підлітків не розвинена на належному рівні етична відповідальність за свою поведінку перед оточенням.

Об'єднаний результат за всіма методиками підтверджує актуальність розробки і впровадження спеціальної розвивальної програми, яка забезпечували би сприятливі умови для креативного розвитку учнів підліткового віку досліджуваної групи.

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОКОРЕКЦІЙНИХ І РОЗВИТКОВИХ ЗАХОДІВ КРЕАТИВНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ДЛЯ ПІДЛІТКІВ

3.1. Обґрунтування корекційно-розвиткової програми

Згідно мети і завдань наукового дослідження, а також результатів комплексної діагностики нами була розроблена і апробована система методів і різних форм корекційної і розвивальної роботи.

Мета корекційно-розвиткової роботи: розвиток креативного потенціалу підлітків, зниження тривожності як негативного фактору.

Програма спрямована на вирішення наступних завдань:

- усвідомлення підлітками цінності креативних рис власної особистості;
- формування емоційного позитивного ставлення до креативного процесу;
- активізація дивергентних функцій інтелекту;
- розвиток позитивного самоствавлення;
- актуалізація таких особистісних якостей, як упевненість в собі, незалежність, рішучість, афіліація, здатність обстоювати свою думку, здатність до ризику, емпатія.

Методи, що використовуються у програмі: тренінг; інтерв'ювання; міні-лекції; рольові ігри; візуалізація.

Упорядкована корекційно-розвиткова програма розрахована на 12-14 занять по 1,5 години, які проводилися один раз на тиждень (чи 2 рази на тиждень по 45 хвилин). Оптимальна кількість учасників - 13-15 осіб. Група формується за принципом добровільності.

Програма була спрямована на зниження високого рівня тривожності до характеристик, які б не викликали порушень у розвитку особистості підлітка та включала в себе такі завдання: виховання впевненості в собі; зняття емоційної напруги; допомога у знятті страхів.

Програма спрямована на розвиток засобів самопізнання, на розвиток мотивів міжособистісних відносин, на розвиток впевненості у власних силах, а також здатності найбільш успішно реалізувати себе у власній поведінці і взаємодії з іншими. Заняття проводилися за принципом соціально-психологічного тренінгу в учбовому кабінеті, де можна вільно розташовуватися і пересуватися. Їхня тривалість не перевищувала одного шкільного уроку. Тренінгова група складалася з 15 осіб. Кожному учаснику надавалась можливість проявити себе, бути відкритим і не боятися помилок. Робота здійснювалася за допомогою ігрових методів, методу групової дискусії, проєктивних методів «репетиції поведження» і елементів психогімнастики.

Корекційно-розвивальна робота включала в себе три етапи. Нижче подані зразки вправ, розроблених до кожного етапу.

I етап: орієнтувальний

Заняття: «Розвиток здатності злагоджено працювати в групі, згуртування групи»

1. Гра «Знайомство»

Мета: можливість вийти з власного «Я», подивитися на себе по-іншому й у перспективі стати іншим.

Кожному учаснику групи пропонують назвати себе власним або вигаданим ім'ям, і тільки назване ім'я фігуруватиме у спілкуванні. Вибір імені говорить про те, як дитина сприймає своє «Я».

2. Малювання на тему «Моє ім'я»

Мета: невербальне символічне вираження змісту обраного імені.

Після того, як усі учасники групи назвали свої імена, дітям пропонують подумати й намалювати малюнок «Моє ім'я», що у вигляді символів або образів відображав би зміст обраного імені. Після виконання малюнка проводиться обговорення робіт.

II етап – реконструктивний

Мета: визначення емоційного стану і передача його невербальними засобами, подолання тривожності.

Заняття (на зниження тривожності)

Вправа «Тестова тривожність». Учасникам пропонують уявити, що в їхньому житті трапилась одна з таких подій:

1. Оголошується вікторина на тему, в якій ви досить добре орієнтуєтесь, але у вас немає часу на ґрунтовну підготовку.

2. Вам по телефону кажуть, що вашу кандидатуру обрали для участі у телевікторині, де суперприз – досить велика сума грошей. Що ви відчуваєте в цей момент? Які негативні почуття можуть вами оволодіти ?

Вправа «Ризик». Зміст гри: переможець отримує велику суму грошей, переможений – нічого. Чи можна зіграти на стовідсотковий виграш та отримати максимальну суму? Ризикнете? Чи будете задовольнятися найменшим? (Обговорення). Спробуйте перелічити всі ризиковані починання, які були у вас у житті, чи справдилися вони?

Заняття: «Робота з «Я-образом» підлітка, визначення рівня самооцінки»

Заняття присвячене індивідуальному знайомству з молодшими школярами, рівень шкільної тривожності яких вищий за норму. Заняття передбачає завоювання довіри школяра, усунення скутості у спілкуванні й

острашу говорити про себе. Заняття передбачає індивідуальну бесіду з метою не тільки виявлення основних факторів, що сприяють підвищеній тривожності підлітка, а й можливості їхнього усвідомлення учнем; щоби поговорити про наболіле. Бесіда допоможе також визначити коло тих людей (однокласники, батьки, вчителі), які викликають почуття тривоги для наступної роботи з учнями.

2. Вправа «Розігрування тривожних сцен шкільного життя»

Учасники розігрують ситуації, які викликають у них страх та непевність. Бажано, щоб такі ситуації запропонували самі члени групи. Після розігрування ситуацій ведучий може підвести підсумки та обговорити з учасниками, чому вони навчилися на заняттях. На завершення учасники групи обмінюються посмішкою та побажаннями

Заняття: «Розвиток комунікативних навичок»

Мета: засвоєння невербальних засобів спілкування, долання шаблонів повсякденного спілкування, активне саморозкриття, подолання психологічних бар'єрів.

1. Етюд «Привітання»

Учасники розбиваються на пари і, повернувшись обличчям один до одного, утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. За сигналом ведучого учні, які стоять один проти одного, повинні привітатися, і після плескання у долоні треба зробити крок вліво, щоб повторити ритуал з новим партнером. Потім вправо повторює внутрішнє коло. Учасникам пропонується привітатися, використовуючи тільки невербальні засоби.

2. Вправа «Інтерв'ю» в парах

Завдання учасників: протягом обмеженого часу отримати якомога більше інформації один про одного. Ця стресова ситуація зняла бар'єри перед незнайомим співрозмовником, активізувала спілкування. Крім того, ситуація

вибору пари для роботи демонструвала звичну для учасників позицію у спілкуванні: хтось активно йшов на контакт, сам вибирав, з ким йому спілкуватися, а хтось залишився осторонь, пасивно вичікував. Ці моменти були відображені у подальшому обговоренні, слугували приводом для роздумів учасників; завдяки цьому можна очікувати на зміну установок у деяких учасників.

3. Вправа «Ця чудова загадкова людина»

У мікрогрупах (орієнтовно 2 – 3 пари учасників) кожен учасник розповідає про свого партнера за попереднім завданням, причому не стільки факти, скільки своє враження від його особистості. Це сприяє розширенню і поглибленню контактів між учасниками, їх взаєморозумінню, встановленню системи зворотних зв'язків (інформації про те, як їх сприймають оточуючі), розвиток інтересу до особистості іншої людини. Після закінчення вправи в мікрогрупах організувався обмін переживаннями: Хто як себе відчуває, коли розповідали про свого партнера у парі?, Що змусило задуматися після такої взаємодії? і т.п. Це розвиває здатність до саморефлексії, здатність фіксувати увагу на власних почуттях і розповідати про них.

III етап - креативний

Заняття: «Робота зі страхами засобами творчості»

Мета: розвиток дивергентного мислення, творчої мотивації і поведінки.

Вправа «Творче осяяння». Мета: розвиток творчого мислення підлітків та вміння зосередитися. Протягом двох хвилин, використовуючи 14 слів (ведучий сам підбирає заздалегідь слова, набір слів може змінюватися у зв'язку з цілями і завданнями тренінгу), придумайте авторську розповідь. Можна ставити слова зі списку в будь-якому порядку, а також додавати будь-які інші слова.

Вправа «Письменник». Мета: розвиток мовлення, словника учасників, мислення та креативності.

Хід проведення: називаються три слова. Наприклад, стіл, кавун, вагон. Необхідно придумати якомога більше варіантів, в кожному з яких були б використані всі три слова.

Вправа «Зав'яжи шнурок»

Мета: розвиток креативності. За дві хвилини знайдіть якомога більше застосувань для взуттєвого шнурка і запишіть їх. Для цієї вправи можна брати будь-який інший предмет: циркуль, зошит, зубну щітку, олівець, дзеркало. Час проведення та обговорення результатів - 10 хвилин.

Вправа «Прочитай текст»

Пропонується читати зв'язний текст з пропусками букв. Спочатку в тексті пропадає по одній букві, потім по дві, далі по три. Чим кмітливіша дитина, тим довше вона зможе читати цей текст, незважаючи на пропуски. У цьому допоможе контекст.

Вправа «Оповідання». Мета: розвиток креативності, мислення. Учасникам пропонується скласти розповідь з назв кінофільмів.

Тренуємо словниковий запас. Вправа на розширення лексичного діапазону. Обираємо людину, предмет або явище, яке втрапило у коло нашої уваги, і ставимо за мету назвати 10, 20 або більше прикметників, якими можна його описати. Наступний рівень: охарактеризувати обрану людину/річ лише словами, які стосуються її виключно на даний момент.

Вигадуємо нові слова - метод розважально-лінгвістичного тренування. «Переконана, що всі ми інколи відчуваємо труднощі у підборі потрібних слів, коли нам треба виразити свої почуття, сформулювати свою думку, словесно переконати іншого. Але знайти потрібне слово видається важкою справою.

«Мрійте! Це корисна справа для розвитку своєї уяви і створення образу майбутнього. Спробуйте намалювати свою мрію на аркуші паперу. Назвіть свою мрію. Обговоріть, про що ви мрієте, у парах, а потім у групах по 4 особи. Придумайте спільну мрію (кожна група), презентуйте мрію перед усім загалом. У такий спосіб ми побачимо, на що здатен наш мозок, наша уява, наші проєктивні здібності». Після проведених вправ проводиться етап рефлексії, коли кожен учасник висловлює своє враження від групової роботи.

Ефективність корекційно-розвиткової програми перевірялась на етапі повторної діагностики, результати якої узагальнено у параграфі 3.2.

3.2. Оцінка ефективності корекційно-розвиткової програми

З метою перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми нами була проведена повторна діагностика за методиками, які нами визначилися, як базові: «Тест шкільної тривожності Б. Філліпса», діагностика вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П.Торенса в модифікації О. Тунік.

Повторною діагностикою були охоплені всі учні 8-го класу, які брали участь у діагностичних процедурах на констатувальному етапі дослідження.

Результати повторного діагностування за «Тестом шкільної тривожності Філліпса» подані у таблиці 3.1.

За результатами повторної діагностики у підлітків підтвердилася тенденція до зниження рівня особистісної тривожності. У 51 % учнів рівень тривожності знизився з високого до середнього. Особливо значущими були результати, які підтверджують зниження тривожності з дуже високого рівня до показників високого рівня.

Таблиця 3.1

Результати повторного діагностування шкільної тривожності
(за методикою Б.Філліпса)

№	П.І	Критерії оцінки у %	Рівень тривожності
1	Д. І.	54%	високий
2	С. Х.	48%	середній
3	Ш. Л.	49%	середній
4	С. О.	41%	середній
5	Ч. С.	61%	високий
6	П. Х.	38%	середній
7	Г. Є.	54%	високий
8	О. В.	50%	середній
9	С. О.	47%	середній
10	Д. В.	54%	високий
11	Ф. В.	50%	середній
12	Р. С.	43%	середній
13	Ч. Д.	42%	середній
14	О. А.	34%	низький
15	Ж. П.	49%	середній

Разом з тим, існують ризики, що отримані результати без подальшого позитивного підкріплення можуть виявитися тимчасовими і рівень тривожності знов зросте. Це залежить від ефективності педагогічного впливу і психологічного супроводу.

Після проведення групової корекційно-розвиваючої роботи у 7% підлітків знизилася переживання соціального стресу, а також не проявились ознаки фрустрації у реалізації потреби у досягненні успіху, меншою мірою позначився страх стосовно невідповідності своїх можливостей очікуванням інших; знизилась гострота проблеми взаємовідносин з учителями. У 14% тривожних підлітків знизилася загальна тривожність У 39% підлітків були виявлені низькі показники тривожності, у 54% підлітків показники тривожності знизилися, але залишилися високими. Це можна пояснити тим, що для цих підлітків потрібною є більш тривала корекційно-розвивальна робота. Таким чином, для 18 % підлітків корекційно-розвиткові заняття виявились ефективними, оскільки призвели до зниження тривожності у поведінці до оптимального рівня (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Порівняння результатів діагностики на етапі констатувального і
контрольного експериментів

	Результати констатувального етапу								Результати контрольного етапу							
	Фактори тривожності								Фактори тривожності							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Кількість випробуваних, у %	14	14	12	7	9	13	10	14	14	7	7	7	11	7	9	7

Результати повторного тестування за показниками вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П. Торенса в модифікації О. Тунік.

На контрольному етапі на основі індивідуальних даних нами було обчислено середнє арифметичне для «вербальної креативності» і «невербальної креативності». Порівняльний аналіз результатів тестів представлений нами у таблицях 3.3 і 3.4.

Таблиця 3.3

Порівняльний аналіз даних за тестами творчого мислення
(«вербальна креативність») учнів 8-А класу
на етапі контрольного дослідження

	Середні (М)			
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Сума
Після	22,21	13,29	4,46	39,96
До	15,36	10,75	3,00	29,11

Таблиця 3.4.

Порівняльний аналіз даних за тестами творчого мислення
(«невербальна креативність») учнів 8-го класу
на етапі контрольного дослідження

	Середні (М)				
	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Сума
До	19,25	10,57	5,86	18,86	54,54
Після	21,29	10,71	8,50	33,04	73,54

Порівняння суми середніх величин за повний тест (вербальна і невербальна креативність) «до» (83,65) та «після» (113,5) формувального етапу дозволяє нам зафіксувати помірне розходження у результатах показників креативності. Це свідчить про достатню ефективність корекційно-розвиткових заходів.

Висновки до розділу 3

Вивчивши стан креативного розвитку підлітків в умовах традиційної організації навчально-виховного процесу, нами була розроблена і впроваджена у навчально-виховний процес комунального закладу «Ліцею № 19 Кам'янської міської ради» корекційно-розвивальна програма, всі ресурси якої були спрямовані на розвиток умінь і навичок творчої діяльності підлітків. Програма розроблена для учнів 8-го класу. Програма орієнтована на творчий розвиток особистості підлітка, його неповторної індивідуальності, спрямована на гуманізацію навчально-виховного процесу, заснована на психологічних особливостях розвитку підлітків.

Для перевірки результативності формувального етапу дослідження нами був проведений контрольний зріз. Контрольний етап передбачав виявлення динаміки різних показників креативності (швидкості, гнучкості, оригінальності) у досліджуваних підлітків. Повторною діагностикою було охоплено всіх 15 учнів 8-А класу.

Розподіл учнів за рівнями креативності зафіксував переважання оптимального рівня, що в основному зумовлено підвищенням результативності за показниками «оригінальність» і «розробленість». В цілому, результати констатувального і контрольного етапів дослідження підтвердили ефективність розвивальної програми, а значить і продуктивність творчої діяльності у формуванні креативної компетентності підлітків.

ВИСНОВКИ

Креативна особистість характеризується високим рівнем розвитку творчих здібностей, творчим потенціалом і здатністю до створення діалектично суперечливих систем. Новий тип освіти прямо пов'язаний із створенням умов для учня як суб'єкта діяльності – креативно розвинутої особистості. Відтак можна говорити про соціальний запит на наукові дослідження у цій сфері та психологічну практику щодо розвитку креативної компетентності школярів.

Проблема розвитку креативної компетентності особистості залишається актуальною для психологів-теоретиків і психологів-практиків. Теоретичний аналіз праць щодо аспектів розвитку особистості виявив існування таких суперечностей: передусім, накопичено значну базу теоретичних, емпіричних та експериментально-прикладних досліджень, присвячених креативності. Тобто, нині значущість проблеми усвідомлена, але єдиної теорії щодо механізмів розвитку креативної компетентності особистості в українській психологічній науці ще не склалося. Онтогенез креативності розкривається в контексті розмаїтих теорій особистості, де окремо простежується лінія творчої діяльності підлітка.

Згідно мети і завдань психологічного дослідження було проведено емпіричне вивчення стану розвиненості творчих здібностей учнів підліткового віку. Учасниками емпіричного дослідження стали учні комунального закладу «Ліцею № 19 Кам'янської міської ради» у кількості 15 осіб: хлопців – 5, дівчат – 10. Констатувальний етап дослідження мав за мету виявити вихідний рівень розвитку креативного потенціалу підлітків досліджуваної групи.

Для констатувальної психодіагностики були використані наступні методики: тести вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П. Торенса в модифікації О. Туник; анкета «Сила інтуїції» (авторська розробка); оціночна шкала Ф. Вільямса (опитувальник для батьків і учителів);

тести особистісних особливостей учнів (Р. Кеттел, Р. Коан); тест шкільної тривожності Філіпса.

Високий рівень розвитку інтуїції має 1 учениця, яка володіє тенденцією інтуїтивного підходу до прийняття рішення і проблем. Схильні змінювати (варіювати) свій стиль - 6 учнів; у них переважає інтуїція, а не аналіз і синтез. Інтуїція частіше істинна, ніж помилкова. Змішаний стиль підтвердили 8 учнів, але ближче до аналізу і синтезу, раціональному.

За результатами експертної оцінки учителів учні підтверджують середній і нижче середнього рівень творчих здібностей. Думка батьків частіше всього вказує на середній рівень творчого розвитку їхніх дітей. Така оцінка дещо завищена, якщо порівнювати її з середніми показниками, отриманими за підсумками тестування вербальної і невербальної креативності. Однак, це дозволяє нам зробити висновок про те, що батьки і вчителі можуть достовірно оцінити творчі можливості підлітків.

Діагностичне дослідження особистісних особливостей учнів за методикою Р. Кеттела і Р. Коана дозволило отримати такі результати. Найменші показники отримано за шкалами розсудливість, сумлінність, сміливість та незалежність. Ці шкали мають однакові середні значення. У таких підлітків не розвинена на належному рівні етична відповідальність за свою поведінку перед оточенням. Підлітки, що мають низькі оцінки за цими рисами особистості, відрізняються авантюризмом, безвідповідальністю, переоцінкою своїх можливостей і надмірним, невиправданим оптимізмом, можуть зневажати своїми обов'язками, часто конфліктують з батьками і вчителями, виявляють схильність до ризику, безпечність.

Результати діагностики тривожних підлітків на етапі констатувального експерименту показали, що 14% тривожних підлітків мають загальну тривожність у школі, а також переживання соціального стресу; 20% тривожних підлітків мають фрустрацію у реалізації потреби в досягненні успіху, низьку фізіологічну опірність стресу, а також проблеми у відносинах з учителями. У 7% підлітків проявився страх самовираження, 27% підлітків

проявили ознаки страху у ситуаціях контролю знань. Разом з тим, 34% тривожних підлітків мають страх невідповідності очікуванням інших.

Згідно мети і завдань наукового дослідження, а також результатів комплексної діагностики нами була розроблена і апробована система методів і різних форм корекційної і розвивальної роботи. Ставилась мета: розвиток креативного потенціалу підлітків, зниження тривожності як негативного фактору для формування креативної компетентності. Програма включала проведення тренінгів, інтерв'ювання, міні-лекцій, рольових ігор; метод візуалізації.

З метою перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми нами була проведена повторна діагностика за основними методиками: «Тест шкільної тривожності Б. Філліпса», діагностики вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П. Торенса в модифікації О. Тунік.

За результатами повторної діагностики підтвердилася тенденція до зниження рівня особистісної тривожності. У 51 % учнів тривожності знизився з високого до середнього. Особливо значущими були результати, які підтверджують зниження тривожності з дуже високого рівня до показників високого рівня.

Після проведення групової корекційно-розвивальної роботи у 7% підлітків знизилася переживання соціального стресу, не були зафіксовані ознаки фрустрації у реалізації потреби в досягненні успіху, підлітки стали більш впевненими у собі у взаємовідносинах з однолітками і вчителями. У 14% тривожних підлітків знизилася загальна тривожність, У 39% підлітків були виявлені низькі показники тривожності, 54% підлітків показники тривожності знизилися, але залишилися вище середнього по групі. Це можна пояснити тим, що для цих підлітків потрібною є більш тривала корекційно-розвивальна робота. Таким чином, у 18 % підлітків удалося знизити тривожність у поведінці до оптимального рівня.

Розподіл учнів за рівнями креативності зафіксував переважання оптимального рівня, що в основному зумовлено підвищенням

результативності за показниками «оригінальність» і «розробленість». В цілому, порівняння результатів констатувального і контрольного етапів дослідження підтвердило помірну ефективність корекційно-розвивальної програми, а значить і продуктивність творчої діяльності у формуванні креативної компетентності підлітків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Айзенк Г., Кэмин Л. Природа интеллекта – битва за разум. М., 2002.
2. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука. 2 изд., дополн. Петрозаводск: Скандинавия, 2004.
3. Андрієвська В. В. Креативність. Гол. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України // Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 432.
4. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності : проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-41.
5. Антюхова Н.І. Аналіз творчості та креативності в сучасних наукових теоріях та концепціях // Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції “Сучасні проблеми германського та романського мовознавства” (23 квітня 2014, Рівне). Рівне, 2014.
<http://fif.16mb.com/konferentsii-konkursy-ta-hranty>
6. Антюхова Н.І. Аналіз теоретико-методологічних підходів до вивчення творчості в психології // Актуальні проблеми психології : Зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. Київ : ДП “Інформаційно-аналітичне агенство”, 2015. Т. 10, вип. 27. С. 8–22.
7. Бистрова Ю. В. Креативна компетентність особистості: зміст та основні напрямки формування у вищій школі. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні : монографія / К. М. Андрющенко [та ін.]; за ред.: Ю. Є. Атаманової, Г. П. Клімової. Харків, 2015. 6.1. С. 396–407.
8. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Москва, 2003.
9. Боно де Э. Латеральное мышление : [учебник творческого мышления] / [пер. с англ. П. А. Самсонов]. Минск : Попурри, 2005. 380 с.
10. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : монографія. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.

11. Бургін М.С. Інтелектуальні складові творчої діяльності ; Міжнародна Академія “Людина у аерокосмічних системах”. Київ, 1998. 41 с.
12. Воробйова Т. Диференціація компонентів креативної компетентності молодших школярів. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць УПДПУ ім. П. Тичини. 2012. Вип. 43 (2). С. 113–118.
13. Виготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 93с.
14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
15. Гергель Є. Л. Психологічні особливості формування креативних здібностей в підлітковому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Кривий Ріг, 2007. 282 с.
16. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / гол. ред. С. Головка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
17. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Генеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2017. Вип. 58. С. 3-14.
18. Завгородня О.В. Назаревич В.В., Гордова О.В., Борейчук І.О., Барбашова І.А. Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : [колект. монографія] [ред. : О.В. Горецька ; Бердян. держ. пед. ун-т.]. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2013. 329 с.
19. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
20. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 408, 409.
21. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одарённости. СПб. : Изд-во “Питер”, 2009. 434 с. (Серия “Мастера психологии”).
22. Карпенко Н. А. Психологія творчості: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2016. 156 с.

23. Клименко В. В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. Київ, „Шкільний світ“, 2001. 96 с.
24. Клименко В.В. Механізм творчості : функціональні дефекти, компенсація, норма // Вісник Київського міжнародного ун-ту. Київ : Правові джерела, 2002. Вип. 1. С. 173–185. (Серія : Педагогічні науки. Психологічні науки).
25. Клименко В.В. Психологія творчості: навч. посібник для вищих навч. закладів; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ: Центр навч. літератури, 2006. 480 с.
26. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару, 3 квіт. 2014 р., м. Київ : [у 2 ч.]. Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, та ін.]. Київ : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. 370 с.
27. Корольова Л. М. Дефініції поняття «креативність молодших школярів». Професійна освіта та освіта дорослих в сучасних соціокультурних умовах: теорія, методологія, практика: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.(24–25 вер. 2015 р.). Запоріжжя, 2015. URL: http://konpod.blogspot.com/p/blog-page_22.html
28. Корольова Л. М. Дослідження структури креативних здібностей особистості. Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (18–25 квіт. 2016 р.). Запоріжжя, 2016. Вип. 1 (23). URL: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip23.html
29. Корольова Л. М. Чинники, які визначають зміст феномену «креативність молодших школярів». Молодий вчений. 2016. N 2 (29). С. 289–292.
30. Креч Д., Крачфилд Р., Ливсон Н. Факторы, определяющие решение задач // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. М. : МГУ, 1981. С. 289–297.
31. Кривопишина О.А. Психологія літературної творчості в юності: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2010. 443 с.
32. Креативна психологія. Арт-терапія у ДНЗ. Київ: Шкільний світ, 2017.

33. Литовченко О. В. Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект). Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 12. Кн. 1. С. 265–271.
34. Лук А. Н. Мышление и творчество. М. : Политиздат, 1976. 144 с.
35. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології Т.1. Київ : Форум, 2002. 319 с.
36. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образования / [пер. с англ.]. Донецк, 1994. Вып. 4. 452 с. (Психопедагогика и методология науки)
37. Марков С. Л. Квінтологічний підхід до побудови єдиної теорії творчості// Правничий вісник Університету «КРОК» 2012. Вип. 11. С. 160–171.
38. Міщина Л.П. Психологія творчості: навч. посібник. Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. 447 с.
39. Міщина Л. П. Творчий потенціал особистості у період пізньої дорослості: монографія / Міщина Лариса Петрівна. – Івано-Франківськ: , 2014. – 406 с.
40. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). Київ: Освіта України, 2007. 388 с.
41. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 2–9.
42. Моляко В.О. Москаленко В.В., Рибалка В.В., Третяк Т.М., Ваганова Н.А. Психологічне дослідження творчих перцептивних процесів на різних вікових рівнях : [монографія] / за ред. В.О.Моляко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т психології імені Г.С. Костюка. Київ; Кіровоград : Імекс, 2012. 209 с.
43. Моляко В.О. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : [монографія] / АПН України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, лаб. психології творчості. Київ : Пед. думка, 2008. 207 с.
44. Моляко В.О. Психологічні проблеми конструктивної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. Київ, 2002. Т. 4, ч. 7. С. 162–170.

45. Моляко В.О. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / [за ред. В.О. Моляка]. Київ: Освіта України, 2008. 702 с.
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. Павленко В.В. Креативність: сутнісна характеристика поняття // Креативна педагогіка: [наук.-метод.журнал] / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. 154 с. С.120–131.
48. Павленко В.В. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія]/ за ред. проф. О.Є. Антонової. Житомир, 2017. 158 с.
49. Пиаже Ж. О природе креативности // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1996. С. 8–17.
50. Платонов К. О. Теоретико-концептуальні підходи до проблеми обдарованості й креативності. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. Київ, 1998. С. 19–26.
51. Пов'якель Н. І., Розова Т. Практична психологія креативності: Навчальний посібник (для студентів психологічних спеціальностей). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. 321 с.
52. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика. Москва: Педагогика, 1976. 280 с.
53. Пономарьова-Семенова Р. О. Психологічні аспекти розвитку креативності обдарованої особистості. Обдарована дитина. 2007. № 7. С. 12.
54. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
55. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О.Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
56. Психологічні проблеми творчості : [тези доп. X Міжнар. наук. психол. конф., 23–24 лип. 2010 р., Київ] / [ред. : В.О. Моляко ; Нац. акад. пед. наук

України, Ін-т психології ім. Г.С.Костюка, Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка]. Київ, 2010. 168 с.

57. Психологічна діагностика дитини / за ред. С. Максименко, Л. Кондратенко, О.Г.Гавник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.

58. Психологія творчості: конспект лекцій / уклад. О. А. Кривопишина. Суми: Вид-во СумДУ, 2009. 81 с.

59. Пономарев Я. А. Предмет и методы психологии творчества. Психология творчества. М. : Наука, 1976. 144 с.

60. Роджерс К.Р. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164–168.

61. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002.

62. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник 3-є вид. Київ: Либідь, 2004. 288 с.

63. Сегеда Н. А. Феномен креативності : сутність і структура // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету, Серія: Педагогіка. Мелітополь, 2007. Вип. 8. С.129-137.

64. 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.

65. Скиннер Б. Ф. Наука об учении и искусство обучения. М. : Высшая школа, 1968. 275с.

66. Смолярчук І. Психологічні особливості творчої активності особистості. Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 1999. С. 19–24.

67. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. Київ: «Освіта України», 2008. 702 с.

68. Титаренко Т.М., Злобіна О.Г., Лепіхова Л.А., Черемних К.О., Кочубейник О.М. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: [монографія] / ред. : Т.М. Титаренко; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. Київ : Імекс-ЛТД, 2012. 511 с.
69. Терещенко С.В. Креативність як критерій людиномірності особистісного зростання суб'єктів навчального процесу. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. Мелітополь: Видавництво Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, 2015. №. 1. С. 378–382.
70. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 548 с.
71. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посібник. Київ: МАУП, 2007. 160 с.
72. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
73. Флорида Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Пер. с англ. А. Константинов. М.: Издательский дом «Классика XXI», 2007. 421 с.
74. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. М. : АСТ, 2006. 400 с.
75. Фрицюк В. До питання про дефініції креативності // Шлях освіти. 2003. №4.
76. Хазратова Н. В. Развитие творчої компетентності школярів. Харків, 2005. 159 с.
77. Ханецька Н. В. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Хмельницький, 2010. 184 с.
78. Шрагіна Л. Технологія розвитку креативності. Київ: Шк. світ, 2010. 160с.
79. Юнг Карл Густав. Психология и поэтическое творчество / Самосознание европейской культуры XX века. М., 1991

80. Яланська С.П. Психологія творчості: навч. посібник для вищих навч. Закладів. Полтава, 2014.
81. Яременко Л. Креативність як творчість : спільне та відмінне. Вища освіта України. 2010. № 4. С. 117-123.
82. Barron F. Creativity, intelligence and personality. *Ann. Rev. of Psychol.* 1981. V.32. P. 439–476.
83. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality *Ann. Rev. of Psychol.* V. 32. 1981. P. 439–476. Creativity: URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Creativity>
84. Erikson E. *Life cycle completed*. New York-London : W. W. Norton and Co, 1982. 384 p.
85. Fromm E. *The creative attitude*. New York : Harper & Row, 1959. 171p.
86. Guilford J., Wilson R., Christensen P. A Factor. *Analytic Study of Creative Thinking*. 1954. Vol. 19. Issue 4. P. 297–311.
87. Guilford J. P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent. *Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems*. Los Angeles, 1958. P. 20–32.
88. Sternberg R., Tardif (eds.) *A three-facet model of creativity. The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 125–147.
89. Taylor C.W. Various approaches and definitions of creativity // *The nature of creativity* / [ed. by R.J. Sternberg]. Cambridge : Cambridge University Press, 1988. P. 99–124.
90. Torrance E. P. *The Search for Satori and Creativity*. Buffalo; New York: Creative Education Foundation, 1979. 43 p.
91. Torrance E. P., Tardif T., Sternberg R. (eds.) *The nature of creativity as manifest in hetesting. The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 43–75.
92. Stein M.I. *Creativity is people* // *Leadership and Organizational Development Journal*. 1991. Vol. 12. P. 4–10.

93. Horth, D. M., Charles J. Palus. Navigating complex challenges: creative competencies for contemporary leadership / Center for Creative Leadership : URL: <http://www.ccl.org/leadership/pdf/news/newsletters/pdf>.
94. Mumford M. D. Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research // Creativity Research Journal. 2003. № 15. P. 107–120.
95. Kakko I., Inkinen S. Homo Creativus. Aspects of Creativity and Serendipity Management. Oxford Journals. Science and Public Policy. Vol. 36. Issue 7. August 2009. P. 537–548.
96. Storfer M. D. Intelligence and giftedness. The contributions of heredity and early environment. San Francisco; Oxford: Jossey Bass Publ., 1990. 636 p.