

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

Факультет психології

Кафедра психології розвитку

**РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СЕРЕДНЬОМУ
ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

Кваліфікаційна робота

Освітнього рівня «Бакалавр»

Студентки 4 курсу 2 групи
денної форми навчання
(спеціальність 053 «Психологія»,
освітня програма «Психологія»)

Панасюк Анни Михайлівни

Науковий керівник:

кандидат психологічних наук

доцент кафедри психології розвитку

Максимов Микола Володимирович

Роботу рекомендовано до захисту на ЕК № 1

Протокол № від року

Завідувач кафедри психології розвитку

_____ **Власова О. І.**

Київ - 2021

ЗМІСТ

ВСТУП		4
РОЗДІЛ 1	ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	7
	1.1. Основні підходи до визначення поняття «креативність» у сучасній психології	7
	1.2. Огляд методів визначення креативності в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях	10
	1.3. Актуальність проблеми сьогодення, що пов'язані з визначенням та розвитком креативності	14
РОЗДІЛ 2	РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ	20
	2.1. Умови, за яких можливий розвиток творчих навичок особистості	20
	2.2. Методи розвитку творчих здібностей школярів у позашкільний час, вітчизняний досвід	28
РОЗДІЛ 3	СТВОРЕННЯ ЛОКАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА (ТРЕНІНГО-ІГРОВОЇ ПРОГРАМИ)ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ	35
	3.1. Характеристика вибірки учнів та методичні засади дослідження	35
	3.2. Аналіз результатів дослідження особистісної креативності у контрольній та експериментальній групах школярів	43
	3.3. Розробка та апробація тренінгово-ігрової програми, що спрямована на розвиток креативності учня в групі	50
	3.4. Перевірка ефективності тренінгової програми	60

ВИСНОВКИ	72
ДОДАТКИ	79
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	96

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зазначена тема є сьогодні надзвичайно актуальною. Саме через те, що сучасні дорослі та діти живуть у середовищі, яке дуже швидко змінюється і оновлюється. Так тривало не завжди, ще 100 - 150 років тому життя було більш сталим і зрозумілим та прогнозованим. Діти повторювали шлях батьків, а ті - своїх батьків. Креативність від пересічних членів суспільства не вимагалася. Навпаки, важливим було вміння відтворювати сталі і відомі господарські навички та моделі соціальної поведінки.

Сьогодні постійно і швидко виникають нові і наднові технології та професії, котрих не було раніше. Створюються цілі галузі господарської діяльності, що кілька десятиліть назад були невідомі. Наприклад такі, як створення чимраз складніших компютерів і програмних продуктів для них. Або надання послуг онлайн, продаж квитків, бронювання житла чи масове дистанційне навчання школярів і студентів.

Висока швидкість змін суспільного та економічного середовища вимагає від її учасників, тобто практично від усіх нас, більшої творчості. Здатності швидко пристосовуватися і орієнтуватися у середовищі не тільки для того, щоби вижити, але досягти успіху і розвиватися в ногу з часом і суспільством.

Тому зазвичай креативність тепер трактується не вузько, як здатність до технічної чи художньої творчості, але все більше, як гнучкість особистості, її розуму. Це здатність дорослих і дітей знаходити нові ефективні рішення у нових ситуаціях. Під тиском часу, при введенні різних чинників, котрі постійно змінюють цю ситуацію [7, с. 10-12] .

Загостренню проблеми сприяє розрив між вимогами змінного оточення, що вимагає креативності та традиційним підходом до навчання і виховання. У якому учням чи студентам пропонується завдання з лише одним правильним

рішенням, яке вони мають знайти за певним шаблоном. Але здатність до новаторства та креативного мислення не формується у такий спосіб.

Суттєвим також є той факт, що навчальні шкільні програми і завдання спрямовані на індивідуальне навчання. Разом з тим відомо, що при вирішенні завдань силами не індивіду, але групи виникає потужний ефект синергії. Це важливо саме при розвитку креативності, коли група у процесі вирішення завдання навчає сама себе і здатна видавати набагато ефективніші рішення, ніж кожний учасник сам по собі [32, с. 25-30].

Натомість тренування і виховання креативності в учнів чи дорослих вимагає задач з віялом можливих рішень, з логікою їх обґрунтування. І з можливістю залучення ресурсів, яких не вистачає, вмінням спілкуватися, доводити свою думку, надихати і мотивувати інших.

Об'єктом дослідження є креативність особистості, як інтелектуальна здатність вирішувати різноманітні нові завдання у новому полі реальності.

Предметом дослідження є розви́нґ творчих навичок школярів.

Мета: створити локальне середовище розвитку креативності школярів.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти креативності особистості в середньому шкільному віці.
2. Виявити рівень розвитку особистісної креативності в експериментальній та контрольній групах школярів.
3. Проаналізувати методи та способи створення середовища, що розвиває креативність за вітчизняними та зарубіжними джерелами
4. Створити тренінгово - ігрову програму для розвитку креативності школярів.

Методи дослідження: *теоретичні* (аналіз, синтез, систематизація, класифікація та узагальнення); *психодіагностичні методи*, а саме методи тестування – методика «Діагностика творчого потенціалу та креативності» за Е.

Роговою [33, с. 51-53] та скорочений графічний тест креативності Торренса [30, с. 48 - 57]; *методи математичної обробки даних* (критерій Колмогорова-Смірнова, коефіцієнт кореляції Пірсона) [27, с. 145-160] програмне забезпечення IBM SPSS Statistics 23.

Практичне значення: результати дослідження та тренінго-ігрову програму можна використовувати у школі чи таборі при роботі психолога або вихователя з школярами середнього віку для розвитку особистісної креативності у груповій взаємодії.

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Основні підходи до визначення поняття “креативність” у сучасній психології

Визначними вітчизняними та зарубіжними дослідниками проблематика творчих здібностей тісно пов'язувалася з особистісним розвитком. Про це писали Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, Я.А. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн, В.Н. Дунчев, В.Н. Дружинін, В.Н. Козленко, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, А.В. Морозов, Д.Б. Богоявленська, Р. Арнхейм, Дж. Гілфорд, Е.П. Торренс, Д. Тейлор, Дж. Рензуллі, С. Мідник, Дж. Фельдхьюзен, Р. Стернберг, Г. Айзенк, А. Маслоу, К. Роджерс та інші.

Однак, такі дослідники Р. Арнхейм, Д. Тейлор, Р. Стернберг розглядають творчі здібності як творчий продукт діяльності особистості. Є група вчених, що вважають креативність окремою здібністю (Дж. Гілфорд, Г. Айзенк, Д.Б. Богоявленська, Е.П. Торренс). Такі дослідники, А. Маслоу, В.М. Дружинін розглядають креативність ніби особистісну рису, а Д. Фельдман вважає креативність синонімом творчого процесу.

Креативність — (лат. creatio — створення) — творча, новаторська діяльність; новітній термін, яким окреслюються «творчі здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і що входять в структуру обдарованості як незалежний фактор»[7, с. 5-12]. Термін “креативність” є порівняно новим. З середини минулого сторіччя і до теперішнього часу у вітчизняній практиці такого терміну не існувало. Використовували словосполучення “творчі здібності” і пов’язували їх з певними сферами діяльності, художньою чи технічною творчістю, науковою

діяльністю. Креативність не має дослівного перекладу на українську мову і позначає хоча близьке до “творчих здібностей” поняття, але не тотожне їм. Креативність позначає саму здатність до творчої діяльності, а не окрему творчу обдарованість чи кілька талантів укупі. Вона є автономною, універсальною здібністю [31, с. 122- 130].

Навколо цього поняття точаться суперечки. Деякі вітчизняні вчені не поділяють думки своїх закордонних колег про те, що креативність є універсальною і самостійною обдарованістю, окремим талантом. Вони вважають, що креативна людина створивши щось нове в одній сфері, наприклад художній, може використати творчі підходи зовсім в іншій області, у технічній галузі. Гарним прикладом є Леонардо да Вінчі, що був не тільки геніальним художником, але і винахідником перших літаючих та підводних апаратів. Займався математикою та астрономією, гідромеханікою та фізичною географією, і навіть ботанікою.

У психології виділяють два основні напрями вивчення креативності:

- за результатами (продуктами), їх кількістю, якістю і значущістю; креативність розглядається як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення [29, с. 70-75].

Креативність визначається і як «творчі можливості людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або її окремі сторони». Вона може проявлятися у самих різноманітних сферах – не лише в галузі мистецтва. А найголовніше – вона допомагає при вирішенні життєвих проблем.

При цьому на побутовому рівні креативність проявляється як кмітливість – здатність досягати мети, знаходити вихід із ситуації, яка уявляється безвихідною, використовуючи обстановку, предмети і обставини незвичайним чином. У більш широкому розумінні – це нетривіальне і дотепне рішення проблеми, як правило, мізерними і неспеціалізованими інструментами або

ресурсами (якщо потреба матеріальна). У нематеріальній сфері характеризується сміливим, нестандартним підходом до вирішення проблемних ситуацій [29, с. 70-75].

У свою чергу О.В. Морозов, підсумовуючи різноманіття підходів до розуміння креативності в традиційній психології і педагогіці, зазначає, що креативність розглянуто як особистісну категорію. На його думку, суперечки стосувалися уточнення її трактування як дивергентного мислення, або як інтелектуальної активності, або як інтегрованої якості особистості .

У цілісній людській особистості креативність, її рівень, структура й особливості тісно взаємопов'язані з іншими аспектами людської індивідуальності – специфікою пізнавальних процесів і особистісних рис [36, с. 127-132].

Виявлення характеру цих взаємозв'язків висувається як один з перспективних наукових напрямів, практично важливих при вирішенні психолого-педагогічних ситуацій у процесі формування людини як цивілізованої особистості.

На мою скромну думку, в різних людях представлено різні таланти. Хтось має “лише” творчі здібності у певній сфері. Ці здібності є не обов'язково індикатором креативності, як наскрізної обдарованості особистості. З іншого боку, творчі здібності не завжди пов'язані навіть з інтелектуальною обдарованістю чи з вербальністю. Наприклад, це відома американська художниця з синдромом Дауна та іншими особливостями розвитку Джудіт Скот [18].

Через дитячу скарлатину вона втратила слух, її вважали розумово відсталою і більшу частину життя вона провела у закритих закладах. Тепер її роботи визнані геніальними і знаходяться у провідних галереях світу.

1.2. Огляд методів визначення креативності в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях

У середині минулого сторіччя широкого розповсюдження набули тести, що визначали інтелектуальні здібності IQ (*intelligence quotient, айкью*) коефіцієнт інтелекту. Це кількісна оцінка розумового рівня людини, що визначається відносно рівня інтелекту середньостатистичної людини такого ж віку [16, с. 22].

Саме ці тести були тим першим інструментом, за допомогою якого намагалися визначати і креативні здібності також.

Більшого розвитку завдання на виявлення креативного мислення набули у другій половині 20-го сторіччя. Було виявлено чинники творчої активності: гнучкість розуму та послідовність мислення, вміння поєднувати протилежності, здатність ризикувати. Дж. Гілфорд вважається батьком-засновником психології творчості, як самостійного напрямку дослідження. Дж. Гілфорд на початку 50-х років виділив 6 пізнавальних характеристик креативності:

1. Швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу.
2. Гнучкість думки – здатність переключатися з однієї ідеї на іншу.
3. Оригінальність, здатність виробляти ідеї, відмінні від стандартних.
2. Здатність до розробки гіпотези.
3. Иррелевантне – це логічна незалежність ідеї від того стимулу, що її викликав.
4. Допитливість – чутливість до проблем оточуючого світу.

Усі ці характеристики він описав як характеристики дивергентного мислення [36, с. 150-165].

Дивергентне мислення проявляється в тих випадках, коли проблема повинна бути розкрита, визначена, коли немає способів, відомих індивіду, як цю проблему вирішити. **Конвергентне мислення** – звичайне логічне рішення,

що спирається на вже відоме рішення. Завдання потрібно підвести до певного виду.

Конвергентне мислення спрямоване на аналіз всіх наявних способів розв'язання задачі, з тим, щоб вибрати з них єдиний правильний. Конвергентне мислення – логічне, послідовне односпрямоване мислення, виявляється в процесі розв'язання завдань, які мають єдину правильну відповідь [16, с.12-15]. Конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. Дивергентне мислення – це мислення, «що йде одночасно у багатьох напрямках», воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі.

Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є «серцевиною», «ядром» творчої обдарованості, креативності.

Дж. Гілфорд зробив висновок, що креативність характеризується шістьма основними параметрами:

- здатністю до виявлення й формулювання проблем;
- здатністю до генерування великої кількості ідей;
- гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок;
- оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом;
- здатністю вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі;
- здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Сьогодні найбільш відомими та широко поширеними тестами для визначення креативності є тести Е. Торренса (Torrance Test Creative Thinking – ТТСТ).

В основі цих тестів лежить здатність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), до перетворень і створення асоціацій, здатність породжувати нові ідеї та розробляти їх.

Е. Торренс створив 12 тестів "Творчого мислення" і згрупував їх за вербальною, образотворчою і звуковою шкалою [17, с.15-27]. Суттєвим є вимога створення певного творчого оточення для того, щоби використати ці тести і проводити їх через гру.

Е. Торренсом були сконструйовані тестові завдання, які представляють собою моделі творчого процесу. Кожне завдання включає різні види розумової діяльності й робить унікальний внесок у загальне уявлення про творчі здібності людини. Підбір завдань у тестові батареї був зроблений на основі факторного аналізу великої кількості різноманітних завдань, модифікованих або сконструйованих автором [30]. Для того щоб забезпечити широку зону дії тесту, були відібрані слабо корелюючи між собою завдання. Особливу увагу при конструюванні тестів було приділено тому, щоб зробити завдання цікавими і привабливими для дітей.

ТТСТ призначені для використання з різною метою:

- у дослідженнях інтелектуального розвитку людини;
- у дослідженнях, пов'язаних із індивідуалізацією навчання;
- при розробці корекційних і терапевтичних програм;
- при оцінці ефективності різних експериментальних навчальних програм, методів навчання, навчальних посібників і матеріалів з точки зору зміни самих творчих здібностей дітей, а не їх досягнень;
- при виявленні дітей із прихованим творчим потенціалом, що особливо важливо для дослідження дітей із сімей із низьким рівнем освіти та які не мають умов для розвитку своїх здібностей.

Інший дослідник, Льюїс Терстоун на початку 50-х років пов'язав креативність із уміннями людей швидко засвоювати і використовувати різними

способами нову інформацію. Суттєву роль відіграють індуктивність мислення і деякі особливості сприйняття[29, с. 77-82].

Л. Терстоун говорив, що творче рішення частіше приходить під час релаксації, а не в момент напруженої праці над проблемою. Існують два типи методів для вивчення креативності:

1. Вивчення творчих особистостей мало формалізованими методами діагностики – спостереження, бесіда, аналіз результатів творчої діяльності, біографічний метод.

2. Спроба розробити строго формалізовані методи досліджень креативності.

Що ж стосується діагностики креативності, то потрібно зазначити, що робіт у цьому напрямку майже немає.

Є лише дослідження, проведене Д. Богоявленською. Д. Богоявленська запропонувала метод креативного поля, що дозволяє випробуваному без впливу зовнішнього стимула перейти від здійснення заданої діяльності до теоретичного узагальнення та аналізу заданої ситуації. У межах цього методу було сконструйовано кілька методик, які проходили перевірку на валідність. Дослідниця випробувала значні труднощі в знаходженні зовнішнього критерію. Творча успішність встановлювалася методом експертних оцінок, які мають цілий ряд недоліків[10, с.20-31].

Підводячи підсумки досліджень в області діагностики інтелектуальних здібностей і креативності, потрібно підкреслити, що вони ретельно теоретично обґрунтовані, індивідуальні відмінності аналізуються не тільки з кількісної, але і з якісної сторони, а сама діагностика має чітко визначені практичні цілі. Проте кількість досліджень у цій області є все ще незначною [8, с. 13-17].

1.3. Актуальні проблеми сьогодення, що пов'язані з визначенням та розвитком креативності

Крім Дж. Гілфорда та його співробітників проблемами креативного мислення займалися такі західноєвропейські та американські фахівці як: В. Келлер, Н. Майер, П.Е. Торранс, В. Франкл, Е. Фром. У вітчизняній психології цей напрямок представлений у працях О. Брушлинського, З. Калмикової, Б. Кедрова, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна. Термін «креативність» використовують у своїх наукових працях сучасні дослідники (В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, В.Н. Козленко, М.П. Лещенко, О.Н. Лук, А. Маслоу, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, В.В. Петухов)

Разом з тим це поняття на сьогодні не є однозначно визначеним. Немає єдиної концепції для тлумачення креативності. Зарубіжні автори висунули біля сотні її визначень. Ці тлумачення показують ставлення дослідників, що пов'язані з численними концепціями щодо креативності [29, с .19-26].

Не зважаючи на те, що дослідження креативності активно ведуться вже декілька десятиліть, накопичені дані, на думку С.С. Степанова, не стільки прояснюють, скільки заплутують розуміння цього явища. **Це є першою проблематичною зоною для дослідження та розвитку креативності, саме невизначеність терміну.**

Тести креативності належать до групи тестів загальних здібностей. Виявлення цих здібностей, успішність виконання інтелектуальних тестів у жодному випадку не відображається на вмінні людей вирішувати різного роду проблеми. Для успішного вирішення проблеми потрібні інші здібності, які не є інтелектуальними.

Крім цього, для підвищення якості тестування креативності необхідно дотримуватися основних вимог до креативного середовища:

- відсутність обмеження за часом;
- мінімізація мотивації досягнення;
- відсутність змагальної мотивації й критики дій;
- відсутність у тестовій інструкції жорсткої установки на творчість. Отже, умови креативного середовища створюють можливості прояву креативності, при цьому високі показники тестування значуще виявляють креативних особистостей [30, с. 20-27].

Разом із тим, низькі результати тестування не свідчать про відсутність креативності у випробуваного, оскільки творчі прояви спонтанні й непадвладні довільній регуляції. Таким чином, методики діагностики творчих здібностей призначені, в першу чергу, для фактичного визначення креативних особистостей у конкретній вибірці на момент тестування. І це є другою проблематичною зоною у досліджуваній темі креативності.

На думку В.М. Дружиніна, сучасні тести креативності швидше дозволяють виявити креативну особистість, однак не дозволяють точно визначити не креативну [19, с. 101-109]. Причину він вбачає в тому, що прояв креативності є спонтанним і не залежить від зовнішньої чи внутрішньої регуляції.

З'ясувалося також, що професійні і життєві успіхи не безпосередньо пов'язані з рівнем інтелекту, що обчислювався за допомогою тестів IQ. Досвід засвідчував, що люди з не дуже високим IQ виявляються здатні на неабиякі досягнення, а багато інших, чий IQ значно вище, нерідко від них відстають. Було висловлено припущення, що тут вирішальну роль відіграють якісь інші якості розуму, які не охоплені традиційним тестуванням.

Оскільки зіставлення успішності вирішення проблемних ситуацій з традиційними тестами інтелекту в більшості випадків продемонструвало відсутність зв'язку між ними, деякі психологи дійшли висновку, що ефективність вирішення проблем залежить не від знань і навичок, вимірюваних тестами інтелекту, а від особливої здатності "використовувати подану в завданнях інформацію різними способами і в швидкому темпі". Таку здатність назвали креативністю [36, с. 45-50].

З 50-х років ХХ століття американські психологи досліджували взаємозв'язок рівня інтелектуального розвитку та показника креативності. Виявлені дані є суперечливими. Одна з проблем – нерозробленість діагностики креативності. Психологи проводили дослідження на різних випробовуваних. Одні психологи досліджували випробовуваних із середніми показниками інтелекту, інші – проводили дослідження на випробовуваних із високим показником інтелекту, решта – на піддослідних із низькими показниками інтелекту. Висновок: зв'язок між психометричними даними і креативністю існує, але цей зв'язок не лінійний [7, с.22-30].

Якщо рівень IQ середній або нижче середнього, то він безпосередньо відбивається на показниках креативності. Залежність є лінійною. Чим вищий рівень IQ – тим вищий рівень креативності. Якщо IQ вище середнього (більше 120), то зв'язки між показниками IQ і креативності не спостерігаються. Щоб у людини розвивалася креативність, вона повинна мати досить високий рівень інтелектуального розвитку.

Якщо IQ стає дуже високим (більше 170), то він створює перешкоду для розвитку креативності. Залежність між рівнем IQ і креативністю стає лінійною, але з негативним знаком. Дуже високий рівень розумового розвитку виникає за наявності мотивації засвоєння знань, аналіз – це життєва потреба, а творчість таких людей не цікавить[22,с. 120-134].

За основу концепції креативності, як універсальної пізнавальної творчої здібності, Дж. Гілфорд запропонував розроблену ним кубовидну модель

структури інтелекту і виявлені ним відмінності між конвергентним і дивергентним мисленням. Саме дивергентне мислення Дж. Гілфорд співвідносив з креативністю. Як зазначила Д.Б. Богоявленська, дивергентність виступає епіцентром теорії Дж. Гілфорда, тому з часом багато психологів почали розуміти креативність і дивергентне мислення як синоніми [10, с.15-30].

Д.Б. Богоявленська наводить вислів президента Асоціації американських психологів Р. Стернберга 1997 року, який назвав модель структури інтелекту, створену Дж. Гілфордом, "структурою без фундаменту". Д.Б. Богоявленська відзначає: американські вчені вважали недоліком те, що Дж. Гілфорд зводив креативність до операцій, що виводить особистість із структури креативності. Дж. Гілфорд, як і його послідовник Е.П. Торренс, вважаються головними ідеологами "психометричного" підходу у дослідженні креативності. Ними були розроблені тести креативності, а сама процедура дослідження креативності подібна до процедури тестування інтелекту [8, с. 20-31].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Термін “креативність” не перекладається точно на українську мову. Найбільш близьким за сенсом є словосполучення “творчі здібності”, однак ці два поняття не є тотожними. І тепер багато вітчизняних авторів не визнають окремо креативність, як явище. Але наполягають на наявності творчих здібностей у певній галузі діяльності, художній чи технічній творчості, здатності вирішувати складні розумові завдання.

Зарубіжні автори схиляються до думки, що креативність є наскрізною рисою творчою особистості. Така особистість здатна продукувати нові рішення не лише у якійсь одній галузі, але переносити ці алгоритми у будь яку сферу. Таким чином бачимо, що серед фахівців немає однастайності щодо визначення креативності, як явища і того, яким чином вона вбудована у психіку людини.

Перші тести, за допомогою яких почали визначати креативність у минулому сторіччі були тести інтелектуального розвитку IQ. Виявилось, що до певної межі показники розумового розвитку та творчої обдарованості корелюють, а після значення коефіцієнту IQ 120 такої залежності немає. Це означає, що за даними тесту не буває креативних особистостей з низькими показниками розумового розвитку, творчими є саме розумники.

З іншого боку, дуже високі показники IQ 130 - 140 дають високочолого інтелектуала, що не здатний до креативності. Останнім часом з'явилися нові дані щодо творчих здібностей людей з різними особливостями розвитку і досить низьким коефіцієнтом IQ 56-68, та помірною чи середньою розумовою відсталістю. Це, наприклад, геніальна американська художниця з синдромом Дауна Джудіт Скотт.

Одна з сучасних проблем визначення креативності – нерозробленість діагностики креативності. Психологи проводили дослідження на різних випробуваних. Одні психологи досліджували випробовуваних із середніми показниками інтелекту, інші – проводили дослідження на випробовуваних із високим показником інтелекту, решта – на піддослідних із низькими показниками інтелекту. Висновок: зв'язок між психометричними даними і креативністю існує, але цей зв'язок не лінійний.

Слід констатувати, що в сучасній психології й педагогіці не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях зроблено акцент на важливості особистісних рис.

На мою думку, немає особливого значення для людської спільноти, чи особа має творчі здібності лише у певній галузі, чи геніально креативна тотально. Не має також значення, що ці творчі особи нормотипові чи мають певні особливості. Як середній рівень розумової відсталості або, скажімо аутизм. Усі ці категорії людей є цінними для соціальної спільноти саме через їхню здатність продукувати нові ідеї для нового простору життя. Створювати те, чого до них не існувало в різних сферах людської діяльності, щоби інші могли скористатися плодами їхніх зусиль.

Тому, як на мене, важливо створювати середовище, яке сприятиме розвитку креативності кожної особистості. І робити це саме в групі, не в індивідуальному форматі, аби розвивати кожного і соціальні зв'язки між ними. Щоби розвивати емоційну та соціальну компетентність учнів і використовувати максимально ефект групової синергії, підвищувати особистісну та групову креативність та спільноту в цілому.

РОЗДІЛ 2. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ. СУЧАСНЕ БАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДНИКАМИ

2.1. Умови, за яких можливий розвиток творчих навичок особистості школяра

Дослідники продемонстрували пряму залежність креативності від умов соціалізації, аж до рівня навчальних закладів, в яких різні люди здобувають освіту. Іншими словами, є школи консервативні, що формують виконавців, там творчі особистості не приживаються, відторгаються ними. І є школи творчі, які в буквальному розумінні слова навчають мислити креативно. Ще В.О. Сухомлинський підкреслював, що тільки творчий учитель здатен запалити в учнях жагу пізнання, тому кожному педагогові необхідно розвивати креативність, що є головним показником його професійної компетентності.

Будь-яка діяльність вважається творчою, якщо її продукт характеризується новизною, яка може мати як об'єктивний, так і суб'єктивний, характер. У педагогіці таким продуктом можуть бути нові навчальні технології, форми, методи навчання і виховання, зростання педагогічної майстерності вчителя [29, с.155-160].

Також психологи зазначають, що креативність, як і IQ, залежить від характеру минулого досвіду особистості та умов її розвитку. На креативність також впливає соціально-економічний статус особи. Школярі з різних країн (більше 1000 чол.) досліджувалися на наявність креативності. У результаті було зроблено висновок: креативність залежить від соціально економічного статусу, отже, креативність можна формувати, впливаючи на середовище.

Середовище повинне характеризуватися:

- багатством інформації,
- демократизмом,
- великою свободою.

На креативність також впливають сімейне середовище і культурні традиції. На Заході віддають перевагу інтелектуальним здібностям. У США існують школи для розвитку креативності, до таких шкіл потрапляють діти за результатами тесту Стенфорд-Біне (з результатом IQ – 135). З дітьми займаються за спеціальними програмами. В Японії теж цінуються інтелектуальні здібності: гарне засвоєння, навченість, хороші показники у навчанні [36, с.47-50].

Психофізіологи ж говорять про креативність, як про показник порушення роботи мозку. Наслідок цього – швидкість думки, діти з високим рівнем креативності часто ростуть у проблемних сім'ях або мають батьків із патологічними захворюваннями.

Є точка зору, що у креативних осіб частіше спостерігаються ексцентричні вчинки, відхилення від норм поведінки, схильність до суїцидів, частіше буває депресія, такі особи дуже недовірливі. Креативні індивіди – дуже сприйнятливі до навколишнього середовища, до перешкод. Мотивація креативних індивідів полягає в тому, що вони намагаються щонайкраще себе реалізувати, максимально відповідати своїм можливостям, їхня мотивація побудована на прагненні до ризику, бажанні зрозуміти свої можливості [13, с.22-40].

У психолого-педагогічній науці неодноразово зазначалося, що зараз, в умовах стрімко наростаючого об'єму інформації, особливого значення набуває розвиток і активізація креативного мислення. Дійсно, в будь-якій діяльності стає особливо важливим не просто засвоїти певну суму знань, а вибрати найбільш значущі з них, зуміти застосувати їх при вирішенні найрізноманітніших питань.

Умовою переходу від наслідування до самостійної креативності є особистісна ідентифікація із зразком креативного мислення і поведінки, а також відповідальність суб'єкта за власні зміни в напрямку розвитку креативності. Результат такої роботи можна спостерігати у творчій діяльності, організованій з ініціативи самого учня.

Розглянемо умови розвитку креативності особистості.

Перша група – умови, пов'язані з суб'єктами розвитку і саморозвитку (з дитиною, її особливостями).

Друга група умов – цілеспрямована педагогічна діяльність учителя з розвитку креативності школярів молодшого та середнього віку.

До третьої групи умов відносять соціальну, включаючи сімейну, ситуацію розвитку, тобто вплив оточення на розвиток креативності дитини.

Виділені умови можуть бути названі педагогічними в тому випадку, якщо цілеспрямовано включені в педагогічний процес, враховуються при організації педагогічної взаємодії з метою вирішення певних навчальних, виховних і розвивальних завдань [31, с.115-120].

Перша група умов орієнтована на саму дитину, її особливості:

- психофізіологічні особливості (провідні репрезентативні системи)
- вроджені особливості особистості як умови розвитку здібностей і, зокрема, креативності.
- вікові особливості та пов'язані з ними сензитивні періоди розвитку креативності.

Відомо, що люди розрізняються за здібностями зорового, слухового сприйняття, за психомоторними характеристиками. Ці відмінності виявляються в дитинстві, важко піддаються змінам, навіть у спеціальній педагогічній роботі. Неповторність індивідуального досвіду кожної людини зумовлює своєрідність

сприйняття нею світу. Це пояснюється значними відмінностями у сприйнятті інформації, у способі мислення, поведінці.

Отже, для підвищення ефективності психолого-педагогічного процесу необхідно враховувати ці відмінності на практиці, викладати інформацію в найбільш доступному для учнів вигляді, тобто використовуючи саме ту модальність, на основі якої учень здійснює репрезентацію світу. Логічно припустити, що саме полімодальний підхід буде впливати не тільки на підвищення рівня академічної успішності, але і на розвиток креативності як загальної здатності до творчості [31, с.115-120].

У психолого-педагогічній діяльності важливо враховувати, що вроджені особливості, задатки здійснюють істотний вплив на процес розвитку й значно зумовлюють контури майбутніх досягнень. Звичайно, спеціальні педагогічні технології можуть багато чого виправити, але не все, як підкреслює А. Савенков. У реальному процесі розвитку креативності важко розділити вплив соціального та природного факторів.

Поряд з індивідуальними не менш важливі й вікові особливості у розвитку різних компонентів креативності. Тому для школярів, схильних до образного типу, стимулювання переважно формально-логічного мислення перешкоджає розвитку творчості, та й саме формування вербальної креативності в молодшому шкільному віці багато в чому ґрунтується на образному плані [32, с. 12-19].

У цілому, відома синтетичність дитячого сприйняття, легкість зчеплення чуттєвих даних різних модальностей обумовлює властиву дитині свободу образних і понятійних асоціацій (Н. Лейтес). Потреби і здатність до творчої праці розвиваються як мінімум з п'яти років. З віком креативність набуває специфічних рис і характерну предметну спрямованість.

Отже, у становленні особистості дослідники виділяють сензитивні періоди – як властиве певному віку оптимальне поєднання умов для розвитку певних

психічних властивостей і процесів. Запізнілий стосовно до цього періоду психолого педагогічний вплив виявляється недостатньо ефективним.

Інша група умов пов'язана з цілеспрямованою педагогічною діяльністю вчителя з розвитку креативності школярів. Можна виділити два напрями такої роботи. По-перше, це спрямованість педагогічної діяльності на розвиток креативності, організація педагогічного простору (психологічного і фізичного) відповідно до цілей творчого розвитку дітей. По-друге, це змістовне і технологічне забезпечення (програми, методи, засоби, форми, процедури, спрямовані на розвиток креативності) [30, с.143-145].

Обидва виділених напрями забезпечуються такими психолого-педагогічними умовами. По -перше, організація взаємодії з учнями, як свободи творчості, а саме: створення позитивних зразків креативного мислення, поведінки, стосунків; креативність учителя; ослаблення регламентованого прийняття та підкріплення творчої поведінки.

По-друге, це робота вчителя в зоні найближчого розвитку креативності дитини. Тут потрібні психолого-педагогічні зусилля, спрямовані на ідентифікацію актуального стану креативності, створення мотивації творчого саморозвитку, просування в зону найближчого розвитку. По-третє, важливою є організація безпечного творчого простору. За рахунок довірчих стосунків в класі, позитивних очікувань, створення ситуацій успіху та матеріальні умови для творчої діяльності [28, с.24-30].

Говорячи про свободу творчості, вчені та педагоги-практики розходяться в думці в одному аспекті цієї проблеми: свобода і дисципліна (творчість і старанність). Е. Ландау вважає, що якщо заохочуються креативне мислення і навчання з власної ініціативи, якщо схвалюються різні підходи до проблеми і маніпуляції з об'єктами та ідеями, якщо вчать самостійного, а не групового мислення і толерантності до нових ідей, то не виникає особливих проблем дисципліни. Адже дисципліна з'являється сама собою, коли учневі надається можливість креативно діяти [7, с.14-41].

Як відомо, для школярів молодшого та середнього віку особливо великим є авторитет учителя, прагнення наслідувати його, це так звана "довірлива старанність". Тому креативність учителя – необхідна умова для успішного проходження дитиною стадії наслідування у розвитку креативності

Виділені теоретичні положення були взяті за основу в процесі проектування зони найближчого розвитку креативності як важливої педагогічної умови. Кредо креативної філософії виховання – орієнтація на майбутнє, а не тільки на минулий досвід, що дозволяє за допомогою сучасних даних надати спрямованості знань дитині. Очевидно, що особистість виховується особистістю. Отже, логічно припустити особливу роль педагога в розвитку креативності.

Педагог на заняттях – рівноправний партнер і "фасилітатор". Як показано в роботах Л. Лебедевої, втручання вчителя у творчість дитини, групи, класу нерідко знижує психологічний і творчий ефекти заняття, особливо у випадку авторитарного стилю взаємодії. За гуманістичної позиції швидше встановлюються відносини довіри, взаємного прийняття. Завдяки механізму дзеркальності можна виховувати в дитини необхідні якості, які дорослий сам проявляє щодо неї [24, с.122-130].

Отже, прояв учителем, батьками креативності, тобто провідна роль інших людей на ранніх етапах зростання – ще одна умова розвитку креативності у дітей. У роботі з класом неприпустимі штучна інфантилізація відносин, глузування чи поблажливість, прагнення до показної зацікавленості. Схвалюваними є виразність обличчя та мови, артистизм, чіткість міміки, жестів, очей, потиск руки, психологічні "погладжування", тобто взаєморозуміння, довіра, готовність до творчого взаємодії. Таким чином, дорослі (учитель, батьки) розділяють з кожним учасником відповідальність за його креативний розвиток. Побудова стосунків є однією з умов ефективності розвитку креативності школярів середнього віку [12, с.11-15].

У творчому процесі неприйнятними є команди, вказівки, вимоги, примус. Схвалюється пошук способів креативного самовираження, приймаються всі продукти креативності незалежно від їх змісту, форми, естетичності вигляду. Забороняються порівняльні та оціночні судження, критика, покарання. Пріоритетними є умови створення безпечного (у фізичному і психологічному сенсах) креативного простору, розвитку стосунків відкритості та довіри.

Третя група умов – соціальна ситуація як умова розвитку креативності. Соціальне оточення і сімейна ситуація розвитку. Соціальна ситуація розвитку має дворівневий характер: базовий, який визначає головний зміст розвитку, і рівень поступових, покрокових змін, накопичення яких і призводить, зрештою, до перетворення базового рівня і всієї ситуації в цілому.

Для розвитку креативності має значення соціальне підкріплення креативної поведінки особистості. Важливими є очікування значущих дорослих (очікування досягнень, успіху, позитивне батьківське раннє програмування). Середовище та умови являють собою фізичне оточення, колектив, стимулятори і бар'єри у творчій діяльності.

Середовище відіграє виняткову роль у прояві й розвитку креативності особистості. Соціальна ситуація розвитку набуває цілком конкретного характеру завдяки повторюваним нормативним ситуаціям, а також їх виникненню у контексті нових ситуацій, що обумовлює окремі кроки у розвитку дитини [12, с.115-125].

У соціальній ситуації особливе місце в розвитку креативності дитини належить такому фактору, як позитивні умови сімейного середовища. У їх числі: достатня увага дитині; формування мотивації як домінанти творчої діяльності; позитивне підкріплення не стереотипної поведінки, різних проявів креативності; емоційна і психологічна підтримка креативної активності; креативність самих батьків як того зразка для наслідування, з яким дитина може ідентифікуватися; очікування батьків по відношенню до дитини (очікування досягнень, успіху, позитивне раннє батьківське програмування).

Названі вище характеристики: безумовне прийняття креативності дитини, позитивне ставлення до процесу і продукту її творчої діяльності – є специфічними і безпосередньо впливають на кінцевий результат. Це пов'язано з тим фактом, що поведінкові характеристики таких дітей (відсутність уваги до умовностей і авторитетів, незалежність у судженнях, почуття гумору, яскравий темперамент, відсутність порядку й організованості в буденних справах) нерідко викликають негативне ставлення викладачів, батьків, оточуючих [32, с.17-30].

Отже, логічно виділити самостійну задачу актуалізації у свідомості дорослих проблеми розвитку креативності школярів молодшого та середнього віку. Психологи і педагоги (Л. Айдарова, Л. Виготський, Л. Занков, В. Давидов, З. Калмикова, В. Крутецький, Д. Ельконін та ін.) підкреслюють значення навчальної діяльності для розвитку креативного мислення, пізнавальної активності, накопичення суб'єктивного досвіду пошукової діяльності учнів.

Цікаво, що до розвитку креативності можуть призводити і несприятливі загальні фактори, наприклад, розлади сімейних відносин: необхідність спілкуватися з батьками, які не ладнають між собою, вимагає невеликих проявів інтелекту, у тому числі й в області креативності. Це пояснює, чому в несприятливих сім'ях бувають напрочуд розвинені діти. При цьому не варто забувати, що в таких випадках дуже важливий генотип дитини [30, с.219-232].

2.2. Методи розвитку творчих здібностей школярів середнього віку у позашкільний час, вітчизняний досвід

Яка роль психолога у розвитку творчих здібностей школярів? Що може зробити фахівець у позашкільний час для розвитку дивергентного мислення, котре Дж. Гілфорд прямо пов'язував із креативністю? Які можливо організувати активності та яку форму для них обрати? Адже дії психолога це лише доповнення до креативного підходу вчителів на уроках чи часто, на жаль, навпаки. Як протипага до формалізованого та стандартизованого підходу навчання, коли в учнів формується шаблонне, вузьке мислення, а не креативне.

Тренінг творчості. Звичайно, перше що спадає на думку психологу це організувати такий тренінг, зібравши одну чи кілька тренінгових груп. Для цього потрібно скласти відповідну програму, підібрати релевантні вправи, що розвивають креативність. З досвіду фахівців - практиків, така група займається раз на тиждень, триває до 2-х годин, а програма є середньостроковою і завершується через 10 занять. Зараз є багато ресурсів, з котрих можна вибрати цікаві для школярів відповідного віку вправи, різноманітна література на цю тему та інтернет ресурси [15, с.33-45].

З цих ресурсів психолог може вибрати вправи на розвиток креативності меншої чи більшої складності. Вони можуть мати форму гри чи бути більш формалізованими, як завдання. Ось, наприклад проста вправа, що дозволяє дітям рухатися і розвивати грубу моторику, невербальні комунікативні навички і почуття гумору, застосовувати асоціативне мислення. Психолог або школяр, що бажає бути першим без слів, лише рухами зображує якийсь предмет і дію з ним. Всі учасники стоять колом і передають по колу дію наступному учасникові, той мусить щось додати, якимось трансформувати предмет і знову передати. Так триває доти, доки дія повернеться до того, хто її розпочав. У процесі виконання вправи розмови та пояснення заборонені, проте у кінці дуже цікаво і смішно буває дізнатися, що саме передавали і як з тим чинили.

Можна застосувати цілу комунікативну командну гру, що має схожі обмеження “Інженери та аборигени”. У цій грі беруть участь дві команди, одна з них є аборигенами, інша іноземними інженерами, що мають завдання збудувати міст, який об'єднає дві частини країни, інакше неминучим є природний катаклізм. Звісно, ці дві групи зовсім не розуміють мови одне одного і вимушені спілкуватися виключно жестами. Ситуація драматизується тим, що аборигени мають певні ритуали при спілкуванні всередині своєї групи та з чужинцями,

це лише додає плутанини. Однак міст мусить бути збудований, а інженери повинні про це домовитися і також умовити вождя, дати своїх людей на допомогу [37, с.120-125].

Заборона розмовляти, вживати звичний вербальний канал, вимога висловлюватися пантомімічно надзвичайно стимулюють комунікативну креативність учнів. Також їх мотивує наявність у грі певної мети, котру треба досягти.

Існує й інша група вправ, які можна включити до тренінгу творчих навичок. Ці вправи орієнтовані на розвиток інтелектуальної креативності. Наприклад,

учням пропонують назвати якомога більше незвичних способів вжитку якогось звичайного предмета, виделки чи паперових коробок. Таке завдання учні можуть виконувати індивідуально, а потім у групі. У програмі тренінгу креативності вправи на комунікативну креативність можна перемішувати з вправами на розумову творчість [23. с.144-150].

Розвивати креативне мислення можливо прийомами Теорії Розв'язання Винахідницьких Задач (ТРВЗ)

Це методика творчості в галузі винахідництва розроблена Генріхом Альтшулером. Автор методики формалізував процес винахідництва й представив його у вигляді алгоритму. Згідно з Альтшулером, винахідництво полягає в усуненні протиріч всередині технічної системи. В рамках ТРІЗ було розроблено низку технік і понять для класифікації винахідницьких задач та їх розв'язання, таких як: матриця протиріч, алгоритм вирішення винахідницьких задач, закони розвитку технічних систем та інші [2, с.37-49].

Застосування ТРІЗ:

1. Будь-яке завдання (задачу, проблему) сформулювати таким чином, щоб прийти до ідеального кінцевого результату (ІКР).
2. Знайти протиріччя.
3. Знайти ресурси (матеріали, приладдя, вимірювальні прилади).
4. Скласти список ідей розв'язку задачі або вирішення проблеми. Без критики
5. Дуже критично проаналізувати кожну ідею, щоб досягти ІКР.

Такий тип задач цікавий тим, що вони можуть мати кілька різних і правильних варіантів вирішення одного й того самого завдання. Це допомагає школяреві мати власну думку і не повторюватися. Відсутність правильного варіанта вирішення заохочує дітей до пошуку відповідей, пробуджує в них дослідників і викликає азарт. Важливо, що ця методика дає учням змогу побачити ситуацію з різних кутів, відкидати перші варіанти (найчастіше малоцікаві і неоригінальні), стимулює шукати «асоціації десятого ряду». ТРВЗ-

методика сприяє розвитку асоціативного, критичного, креативного та системного мислення [1,с.12-15].

Завдання такого типу можуть бути вмонтовані у тренінг творчості разом із вище згаданими. Або з них може бути створена окрема програма.

Наприклад, дітям можна запропонувати скласти фантастичну розповідь за сюжетними картинками з казок, що витягнуті навмання. Чи за кількома малюнками з дуже сьогодні популярних МАК (метафоричних асоціативних карт). Під час заняття дітям, що сидять за столом, роздають карти, обирають місце дії, казкового героя, про якого складатимуть казку. Потім кожен по черзі описує ситуацію, дію, яка відповідає його карті. Школярі залюбки змішують карти і вигадують свої правила. Наприклад, розповідь може відбуватися на основі навмання вибраних однієї чи двох карт або складання казки з кінця [37, с.33-45].

Гра Дебати, як спосіб розвитку винахідливості, інтелектуальної гнучкості і креативності при спілкуванні. Ця гра гарно себе зарекомендувала у позакласній роботі психолога з учнями середнього та старшого шкільного віку. Організація шкільних та міжшкільних турнірів за темами, що водночас актуальні та цікаві дітям певного віку формує у школярів довгострокову мотивацію та звичку ретельно готуватися до них [37, с.33-45].

Гра "Дебати" Карла Поппера полягає у змаганні двох команд. Кожна команда складається з трьох учасників, що мають чітко окреслені ролі, тривалість виступу та послідовність участі у дебатах. Гравці команд опонентів презентують точку зору команди по черзі. Перший гравець команди Ствердження викладає основні аргументи та факти щодо теми, яку команда обстоює чи навпаки, заперечує.

Після промови третій гравець команди Заперечення влаштовує йому перехресний допит. Всі інші учасники обох команд в цей час мовчать і не мають права втручатися в бесіду. Тоді настає черга першого гравця команди

Заперечення. Він викладає позицію своєї команди, розбиває наведені гравцем команди Ствердження аргументи, та подає свої, що підтримують протилежну до точки зору. Підводить підсумки перехресного допиту та викладає основні аргументи команди опонента.

Далі 3-й гравець команди Ствердження влаштовує перехресний допит першому гравцю команди Заперечення.

Настає черга для промови гравця 2 від команди Ствердження. Він відновлює лінію ствердження, робить підсумок перехресного допиту та розбиває аргументи команди Заперечення. Гравець 1 команди Заперечення влаштовує йому перехресний допит.

Гравець 2 команди Заперечення робить резюме щойно проведеного перехресного допиту, відновлює лінію заперечення, атакує лінію ствердження та робить повне розкриття свого кейсу. Гравець 1 команди Ствердження робить йому перехресний допит.

Третій гравець команди Ствердження аналізує хід дебатів, відзначає точки сходження та розбіжності команд. Наголошує на тому, чому аргументи Ствердження є більш переконливими. Він завершує дебати і питання йому не ставлять.

Третій гравець команди Заперечення також робить аналогічний аналіз гри і переконує суддів, у силі аргументів своєї команди.

Обов'язково у грі Дебати беруть участь спеціально навчені судді. Звичайно, їх обирають із вчителів чи адміністрації школи. Судді не оцінюють "про" чи "контра" стосовно теми. Але визначають, наскільки кожен гравець був переконливим, красномовним, силу аргументів та фактів, дотримання регламенту.

Ця гра карколомно розвиває в учасників винахідливість та розумову гнучкість саме тому, що кожна команда готує аргументацію щодо обох сторін неоднозначної теми. Наприклад такої як "Слід заборонити дослідження на тваринах" чи "Евтаназія звільняє від зайвих страждань" [20, с.145-150].

Шкільний психолог може стати чудовим дебатним тренером, працювати з кількома командами різного віку. Влаштувати шкільні та міжшкільні турніри, залучати до тренерства, суддівства та наставництва у грі вчителів, зацікавлених батьків чи старших школярів для молодших.

Із традиційних активностей, що розвивають особистісну креативність школярів чудово себе показали заняття у театральному шкільному гуртку та участь у турнірах КВК [37, с.140-145].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Головними чинниками у розвитку творчих здібностей школярів є особливості психічного розвитку самої дитини, її схильність чи генетичні дані. Стиль викладання та методики навчання педагогів, особливо важить індивідуальність самого вчителя, чи є він сам креативною особистістю чи ні. Широко відомий той факт, що майстерності можливо навчитися лише від майстра.

Важливим є також сімейне середовище, традиції та ставлення до оригінальності дитячої особистості, підтримка прагнень та інтересів школяра. Створення для розвитку креативності дитини спеціального середовища. Цей чинник є важливим як у сімейному оточенні, так і в навчальному закладі чи суспільстві загалом.

Оточення, що сприяє виникненню у дітей навички до дивергентного мислення характеризується перш за все свободою і можливістю до самовираження. Відсутністю тиску, у тому числі й часом, моментів конкуренції та формалізації. А також створенням таких завдань у предметному полі, де є більше ніж одне правильне рішення.

У цьому сенсі метод вирішення винахідницьких задач Альтшуллера ТРВЗ (ТРИЗ) є чудовим інструментом для розвитку креативного мислення не тільки в техніці, але у багатьох інших галузях. Такі завдання можна, наприклад, використовувати для розвитку фантазії та мовлення, пропонуючи скласти чарівну розповідь за несподіваними малюнками.

Креативне середовище включає у себе можливість дитячої діяльності за інтересом, а не під примусом. Вільних дискусій на актуальні школярам теми, з висловленням різних точок зору, а не лише взірцевих, правильних. Щоби діти могли брати участь у створенні правил та їх обговоренні.

Звісно, велика частина життя школярів належить шкільному навчанню. Тому вкрай важливо, аби таке розвиваюче творчі здібності середовище було створене педагогами у викладанні різних предметів.

Часом на жаль, життя складається так, що батьки не дуже цікавляться справами своїх дітей, а навчальний процес є доволі формалізованим. Тому важливо, аби у позашкільний час в дітей була можливість отримати інший досвід, такий що їх підтримує та розвиває.

Шкільний психолог у цьому сенсі має змогу створити локальне інтенсивне середовище, що допомогло б дітям бути більш творчими та мотивованими. Вітчизняний досвід шкільних фахівців свідчить, що в залежності від уподобань самого психолога він може провадити у позашкільний час не лише тренінги з вправами на розумову чи комунікативну винахідливість.

Це може бути більш масштабна та добре структурована діяльність з проведення шкільних чи міжшкільних турнірів, що присвячені дебатам актуальних вікові тем, гра Карла Поппера. Або конкурсам кмітливих та винахідливих (КВК) чи традиційним заняттям в театральному гуртку.

В усіх перелічених нами способах та діяльностях, що розвивають творчі навички тим чи іншим чином задіяна гра. Тому, після аналізу великої кількості джерел, нас надихнула ідея створити програму для розвитку творчих здібностей

школярів, шляхом підбору сучасних настільних ігор, що розвивали б дивергентне мислення. Про це докладно у наступному розділі.

РОЗДІЛ 3. СТВОРЕННЯ ЛОКАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА (ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ) ДЛЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

3.1 Характеристика вибірки учнів та методичні засади дослідження

Після проведення ґрунтовного теоретичного огляду літератури, окреслення основних підходів до теми креативності та творчих навичок, засобів їх розвитку у середньому шкільному віці, створенні середовища, що розвиває їх, переходимо до проведення емпіричного дослідження. Дослідження проводилося в декілька етапів.

1 етап – аналіз та систематизація наукових праць, присвячених фвищу креативності у дорослих та дітей.

2 етап – підбір психодіагностичних методик для діагностики рівня креативних навичок і творчих здібностей у хлопчиків та дівчат.

3 етап – проведення тестування респондентів, обробка та аналіз отриманих результатів.

4 етап – застосування методів математичної статистики для встановлення особистісних особливостей креативності у школярів середнього шкільного віку.

5 етап – розробка та апробація тренінго-ігрової програми для розвитку і підвищення творчих навичок у школярів, що зголосилися взяти участь у нашій програмі.

6 етап – формулювання загальних висновків.

Мета дослідження полягає у розвитку креативних здібностей дітей через створення локального інтенсивного середовища. А саме проведення серії спеціально підібраних ігор.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретичні аспекти теми креативності, її визначення та способів дослідження у вітчизняних та закордонних фахівців.

2. Дослідити рівень креативних навичок школярів до проведення тренінгової програми у контрольній та експериментальній групах шляхом тестування.

3. Створити/підібрати ігри для тренінгової програми, що розвиває творчі навички у школярів експериментальної групи.

4. Перевірити ефективність тренінгової програми у експериментальній групі, шляхом повторного тестування та порівняння їх з попередніми результатами.

5. Порівняти отримані результати тестування до та після тренінгової програми в експериментальній та контрольній групах між собою.

Характеристика вибірки учнів.

З самого початку ми вирішили, що будемо робити це дослідження із школярами середнього віку, не з малюками, підлітками чи старшокласниками. Через те, що ми почувалися більш впевнено саме з такою аудиторією, бо є сетра відповідного віку. І мали сумнів щодо того, чи зможемо ми організувати юнаків і підлітків, забезпечити їхню присутність на протязі всього експерименту та керувати груповою динамікою під час проведення ігр.

Діти середнього шкільного віку ще люблять гратися, орієнтовані на особистість дорослої людини, більше довіряють їй та охочіше співпрацюють. Що стосується старшокласників та підлітків, вони є більш незалежні та зосереджені на власних інтересах і спілкуванні з ровесниками, ніж з дорослими.

Для дослідження рівня креативності в учнів середнього шкільного віку та її розвитку шляхом середньо строкової тренінгової програми ми обрали одну з Київських шкіл, а в ній 2 п'ятих класи. Після погодження з адміністрацією школи та класними керівниками, було проведено бесіду з учнями в обох класах.

У бесіді з класом А ми роз'яснили, що робимо дослідження про те, як сучасні настільні ігри впливають на загальний розвиток школярів та їхню успішність. Що нам потрібні добровольці, аби збиратися щосуботи на протязі двох з половиною місяців і грати в ці ігри півтори години.

Ми запевнили дітей, що ані перебіг наших занять, ані характеристика, хто і як поведився жодним чином не буде доведена до батьків, вчителів чи ще до когось. Це суто наукове дослідження з Київського університету. Дітям було запропоновано, провести жеребкування охочих взяти участь у дослідженні, бо нам потрібно 15 осіб, а в класі їх 21.

Ті учні, що вирішили приєднатися до експерименту написали на маленьких папірчиках свої імена і прізвища. Методом сліпого жеребкування з непрозорої коробки було вибрано 15 мотивованих дітей. Ці учні створили експериментальну групу.

Для чистоти експерименту ми вирішили в якості контрольної групи взяти не решту дітей цього класу, але таку саму кількість (15) добровольців з паралельного класу Б. Щоби уникнути щодних впливів, обміну емоціями, розповідями про те, у які саме ігри ми граємо і можливості придбання їх та тренування. Це могло б вплинути на дітей у контрольній групі, створило б можливість того, що в деяких учнів, що не брали участі в дослідженні також могли б “несанкціоновано” розвиватися творчі навички.

У класі Б

ми провели бесіду іншого роду. Повідомили, що науковцям з Київського університету для створення нової цікавої малюнкової гри, потрібні 15 добровольців. Вони й були нами відібрані так само, методом жеребкування.

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених у роботі завдань були застосовані методи теоретичного та емпіричного дослідження. На етапах емпіричного дослідження застосовувались наступні методики:

Методика діагностики креативних здібностей дітей Торренса (скорочена) та опитувальник творчих здібностей особистості.

Методи математичної статистики [27, с.75-90] критерій Колмогорова-Смірнова для визначення типу розподілу даних, коефіцієнт кореляції Пірсона для встановлення зв'язків між змінними, регресійний аналіз для знаходження індивідуальних особливостей креативності у школярів середнього віку.

Опис психодіагностичних методик

Для досягнення мети емпіричного дослідження нами було використано 2 психодіагностичні методики, одна з них, тест Торренса (Див. додаток 3.1.1) спрямована, на діагностику рівня особистої креативності, а друга є опитувальником, що визначає ступінь розвитку творчих навичок (Див. додаток 3.1.2).

Нами була обрана методика Торренса, як така, що найчастіше використовується при визначенні креативності, бо ретельно розроблена, обґрунтована та валідизована на наших теренах. В основі цього методу лежить здатність до дивергентного мислення (Д. Гілфорд), до перетворень і створення асоціацій, здатність породжувати нові ідеї та розробляти їх.

Тести Торренса призначені для використання у випадках:

- дослідження розвитку обдарованості учнів;
- індивідуалізація навчання відповідно до потреб обдарованих дітей та його організація в особливих формах: експериментуванні, самостійних дослідженнях, дискусіях;

- розробка корекційних та психотерапевтичних програм для обдарованих дітей, що мають проблеми з навчанням;
- оцінка ефективності програм і методів навчання, навчальних матеріалів і посібників: тести дозволяють стежити за змінами самих здібностей, а не тільки за кінцевими результатами навчання;
- пошук і виявлення дітей з прихованим творчим потенціалом, які не можуть бути виявлені іншими методами.

В поточному дослідженні нас саме цікавить передостанній пункт цього переліка випадків, коли застосовується тест Торренса, для оцінки тренінгової програми, що розвиває креативність [30, с. 219-232].

Тести Торренса згруповані в вербальну (словесну), образотворчу (фігурну, рисункові), звукову та рухову батареї, що відображають різні прояви креативності в показниках швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості ідей. Для кожної форми розроблені детальні інструкції з проведення тестування і кількісної обробки даних. Всі завдання призначені для дітей у віці від дитячого садка і до закінчення школи.

Спеціальну увагу при створенні тестів було приділено тому, щоб зробити їх цікавими і привабливими для дітей будь-якого віку. Тому для забезпечення надійних результатів дуже важливе значення має обстановка під час тестування, яка ні в якому разі не повинна бути напруженою і нервовою. Необхідно забезпечити повний контакт експериментатора з дітьми, клімат довіри і безпеки, заохочення уяви і творчої свободи. При цьому не можна давати прямі вказівки: що правильно і що неправильно, але дуже важливо досягти повного розуміння інструкцій.

Ми обрали скорочений варіант тесту креативності Торренса. А саме завдання "Незавершені фігури," що складається із 10 невеликих малюнків стимульного матеріалу, що розташовані на стандартному аркуші А4. (Див. додаток 3.1.1) Тест сконструйовано автором з декількох інших тестів. З гештальтпсихології відомо, що незакінчені фігури викликають прагнення

завершити їх найпростішим способом. Тому, щоб створити оригінальну відповідь необхідно протидіяти цьому прагненню. Всі десять фігур розрізняються між собою, але нав'язують певні стійкі образи.

Показники креативності у тесті Торренса.

Показник швидкості (продуктивності) відображає здатність до породження великого числа ідей, виражених в словесних формулюваннях або у вигляді малюнків, і вимірюється числом результатів, які відповідають вимогам завдання.

Цей показник корисний насамперед тим, що він дозволяє зрозуміти інші показники. Імпульсивні, банальні і навіть дурні відповіді дозволяють отримати високий бал за цією шкалою. Однак такі відповіді призводять до низьких показників гнучкості, оригінальності та розробленості. Низькі значення швидкості можуть бути пов'язані з детальною розробленістю відповідей в рисувальних завданнях, але можуть також спостерігатися у загальмованих, інертних або недостатньо мотивованих випробовуваних.

Показник гнучкості оцінює здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії вирішення проблем. Іноді корисно оцінити цей показник у ставленні до швидкості, бо один і той самий показник різноманітності може спостерігатися при не однакової загальній кількості висунутих ідей.

Низькі показники гнучкості можуть свідчити про ригідність (в'язкість) мислення, низьку інформованість, обмеженість інтелектуального розвитку або низьку мотивацію. Високі значення припускають протилежні характеристики, але надзвичайно висока гнучкість може відображати метання випробуваного від одного аспекту до іншого і нездатність дотримуватися єдиної лінії в мисленні.

Оригінальність характеризує здатність до висунення ідей, що відрізняються від очевидних, банальних чи твердо встановлених. Ті, хто отримують високі бали за оригінальністю, зазвичай, характеризуються високою інтелектуальною

активністю і неконформністю. Вони здатні робити великі розумові "стрибки" або "зрізати кути" при пошуку рішення, але це не означає імпульсивність. Оригінальність рішень передбачає здатність уникати очевидних і тривіальних відповідей.

Буває цікаво співвіднести показник оригінальності з показниками швидкості і розробленості. При цьому можуть бути виявлені найрізноманітніші варіанти поєднань.

Показник розробленості, деталізації ідей використовується тільки для оцінки фігурних тестів, але багато дослідників вважають його досить корисним. Високі значення цього показника характерні для учнів з високою успішністю, для тих, хто здатний до винахідницької та конструктивної діяльності.

Оскільки виконання завдань обмежено в часі, буває корисно співвіднести цей показник з показником швидкості. Людина, яка детально розробляє кожну ідею, очевидно, жертвує їх кількістю. Розробленість відповідей відображає, мабуть, інший тип продуктивності творчого мислення і може бути як перевагою, так і обмеженням, в залежності від того, як вона проявляється.

Різницю між двома аспектами творчості може бути представлено, з одного боку, як творчість в області створення нових ідей і, з іншого боку, - як творчість в їх розробці - створення нових виробництв і видів діяльності. Так винахідник (Томас Едісон, Нікола Тесла) пропонує оригінальний спосіб вирішення технічної або іншої проблеми, а підприємець (Генрі Форд, Лі Якокка) реально втілює його і знаходить йому ринкове застосування.

Завдання "Закінчи малюнок" являє собою другий субтест фігурної батареї тестів творчого мислення П. Торренса.

Тест може бути використаний для дослідження творчої обдарованості дітей, починаючи з дошкільного віку (5-6 років) і до випускних класів школи (17 - 18 років). Відповіді на завдання цих тестів випробовувані повинні дати у вигляді малюнків і підписів до них [30, с. 219-232].

Опитувальник “Методика визначення рівня творчого потенціалу та креативності” містить 18 питань. Респонденту слід обрати один з варіантів відповідей та поставити бали за схемою: відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали (див. у додатку 3.1.2.)

Ми обрали цей опитувальник, бо він на нашу думку визначає дещо інші аспекти рівня творчих навичок, на відміну від малюнкового завдання Торренса. Методика Торренса визначає *об'єктивні* показники особистісної креативності. Тобто, наскільки стимульний матеріал фрагменту малюнка викликає у респондента оригінальну відповідь, що об'єктивно рідко зустрічається у виборці досліджуваних.

Опитувальник визначає *суб'єктивне* ставлення респондента до можливості створювати щось нове, впроваджувати його та впливати на зміни в оточуючому середовищі. Нам вдалося цікавим співставити між собою ці два параметри. Адже можна бути об'єктивно креативною особою, однак не мати мотивації щось створювати чи не вірити у свої сили. Така креативність тоді ніби спить чи мертва і з плином часу може геть зійти нанівець [33, с. 35-37].

На нашу думку, мотивація дітей впливати, щось створювати нове, змінювати оточення є вкрай важливою, можливо навіть важливішою за наявний рівень творчих навичок. Адже дитяча психіка є пластичною, чутливою до впливів та розвитку. Тому на нашу думку, навіть при середньому чи низькому рівні креативності дитини, при поєднанні її з високою особистісною мотивацією до розвитку, до творення та творчості результат такого поєднання буде більш значущий. Як для самої дитини, так для соціальної спільноти. Адже відомі випадки, коли люди, які в дитинстві показували високий рівень креативності у дорослому віці ставали звичайними функціонерами.

Поєднання в діагностиці однієї дитини високих результатів за тестом Торренса на низьких показників за опитувальником творчих здібностей веде до більш песимістичного прогнозу з приводу того, як у майбутньому ця особа

ставитиметься до своєї креативності, чи застосовуватиме її у своїй професійній діяльності.

Цей мотиваційний чинник настільки нам видався важливим для розвитку дитячої особистості, для її майбутнього, що тренінгову програму ми склали так, аби впливати за допомогою ігор також на особисту мотивацію дітей, на їх віру в свої сили, на те, що їхня думка важить. Що вони спроможні створювати умови і змінювати правила, будувати іншу реальність вже сьогодні.

3.2. Аналіз результатів дослідження особистісної креативності у контрольній та експериментальній групах школярів

Для дослідження особистісної креативності учнів було використано скорочений тест креативності Торренса (графічний). За допомогою якого можливо встановити *об'єктивну* здатність дітей до пошуку та продукування неординарних рішень.

А також опитувальник, взятий із збірника Е.Рогової, що визначає *суб'єктивне* ставлення школярів до їхньої здатності продукувати нові ідеї, розробляти нові задачі в невідомому полі та впливати на оточення. Цей опитувальник вимірює мотиваційну складову креативності.

Адже зрозуміло, що дитина може бути творчо обдарованою, проте не вірити в свої сили і з часом таке ставлення здатне звести нанівець навіть дуже високі здібності. А з іншого боку, особа, яка є середньо обдарованою, але дуже мотивованою і така, що прагне самореалізовуватися, впливати на навколишній світ, здатна досягти високих результатів і, з часом, розвинути свою креативність.

Нижче подано результати діагностики експериментальної групи класу А та контрольної групи класу Б за цими методиками.

Таблиця 3.1

Діагностика креативності експериментальної групи 5-А класу за скороченою методикою Торренса.

№	Ім'я учня	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Загальний бал
1	Аля В.	8	7	9	31	55
2	Ян С.	9	8	10	32	59
3	Забава А.	8	8	9	32	57
4	Саша С.	10	6	14	27	57
5	Віталій К.	9	7	9	33	58

6	Марина П.	10	9	11	28	58
7	Наталя К.	8	10	11	35	64
8	Наталя Н.	8	9	10	30	57
9	Іван Л.	10	5	9	29	53
10	Оленка Я.	9	8	12	35	64
11	Олег Л.	7	7	8	26	48
12	Оленка Ч.	8	6	7	28	49
13	Інна Г.	7	5	9	27	48
14	Зіна М.	7	9	10	31	57
15	Євген Б.	6	7	10	30	53
	Середнє:	8.3	7.4	9.9	30.3	55.8

Таблиця 3.2

Діагностика креативності контрольної групи 5-Б класу за скороченою графічною методикою Торренса.

№	Ім'я учня	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Загальний бал
1	Ігор М.	7	5	9	27	50

2	Алла М.	8	6	10	35	59
3	Оля К.	9	6	5	26	46
4	Таня К.	6	5	6	26	43
5	Діма Е.	6	4	8	27	45
6	Аліса Л.	10	7	9	31	57
7	Дмитро К.	5	5	10	34	54
8	Ваня Б.	8	7	14	30	59
9	Антон П.	6	4	12	32	54
10	Саша Л.	8	5	10	31	54
11	Олена Х.	8	4	5	27	44
12	Олег. Н.	10	7	6	25	48
13	Наталя О.	5	5	6	26	42
14	Настя О.	7	6	7	26	46
15	Саша П.	8	7	10	25	50
	Середнє:	7.4	5.3	8.5	28.5	50.1

Згідно з результатами таблиць скороченого тесту Торренса у експериментальній та контрольній групах, значення швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості, складових креативності знаходяться у межах вікової норми (див. додаток 3.1.2)

Таблиця 3.3

Порівняння результатів діагностики креативності у контрольній та експериментальній групах за Торренсом до проведення тренінгової програми.

Група	Швидкість	Гнучкість	Оригінальність	Розробленість	Загальний бал
Контрольна	7.4	5.3	8.5	28.5	50.10
Експериментальна	8.3	7.4	9.9	30.3	55.80

Однак, у контрольній групі при порівнянні з експериментальною, усі середні значення показників креативності нижчі, в межах одного-двох балів. А загальний середній бал відрізняється у межах 5 одиниць.

Наступні таблиці дають інформацію про те, яку кількість балів набрали учні експериментальної та контрольної групи за опитувальником Е.Рогової. особисті бали

Таблиця 3.4.

Результати діагностики експериментальної групи з 5-А класу за опитувальником творчого потенціалу та креативності ДО тренінгової програми.

№	Ім'я учня	Результат (у балах)
1	Аля В.	36
2	Ян С.	38

3	Забава А.	42
4	Саша С.	45
5	Віталій К.	39
6	Марина П.	40
7	Наталя К.	38
8	Наталя Н.	42
9	Іван Л.	45
10	Оленка Я.	46
11	Олег Л.	37
12	Оленка Ч.	37
13	Інна Г.	40
14	Зіна М.	43
15	Євген Б.	42
	Середнє:	38, 27

Таблиця 3.5.

Результати діагностики контрольної групи 5-Б класу за опитувальником творчого потенціалу та креативності ДО тренінгової програми.

№	Імя' учня	Результат
---	-----------	-----------

		(у балах)
1	Ігор М.	41
2	Алла М.	44
3	Оля К.	46
4	Таня К.	37
5	Дмитро Е.	36
6	Дмиро К.	42
7	Ваня Б.	45
8	Антон П.	42
9	Саша Л.	36
10	Олена Х.	38
11	Олег. Н.	41
12	Наталя О.	44
13	Настя О.	39
14	Саша П.	40
15	Аліса Л.	38
	Середнє:	40,60

Таблиця 3.6

Порівняння результатів визначення творчих здібностей за опитувальником Е. Рогової та тестом Торренса у контрольній та експериментальній групах до проведення тренінгової програми.

Група	Середній бал по групі (опитувальник)	Середній бал у групі (тест Торренса)
Експериментальна	38, 27	55.8
Контрольна	40,60	50.10

Як бачимо з таблиці, маємо цікаве співвідношення результатів двох методик. У контрольній групі класу Б середній бал творчих навичок за графічним тестом Торренса складає 50.1, а середній бал за опитувальником 40,6 балів. В експериментальній групі маємо середній бал за графічним тестом Торренса 55,8, що майже на 6 балів вище, ніж у контрольній групі. Проте, середній бал за опитувальником у експериментальній групі складає лише 38, 27, що нижче за показник у контрольній групі (40,6) приблизно на 2,5 пункти.

3.3. Розробка та апробація тренінгово - ігрової програми, що спрямована на розвиток креативності учня в групі.

Для тренінгу креативності ми вибрали 4 популярні сьогодні настільні гри, що розвивають різні креативні аспекти у школярів. При відборі ігр ми розглядали їх потенціал з точки зору розвитку творчих навичок школярів, спираючись на поняття дивергентного мислення Гілфорда, що лежить в основі поняття креативного мислення.

Нагадаємо, що дивергентне мислення – це мислення, «що йде одночасно у багатьох напрямках», воно спрямоване на те, щоб породити безліч різних варіантів розв'язання задачі. Це альтернативне, алогічне мислення, що виявляється в процесі розв'язання завдань, що припускають існування безлічі

правильних відповідей. Дивергентний тип мислення Дж. Гілфорд пов'язав із породженням, продукуванням багатьох рішень проблемної ситуації на основі однозначних вихідних даних, вважаючи, що саме він є «серцевиною», «ядром» творчої обдарованості, креативності.

Дж. Гілфорд зробив висновок, що креативність характеризується шістьма основними параметрами:

- здатністю до виявлення й формулювання проблем;
- здатністю до генерування великої кількості ідей;
- гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок;
- оригінальністю – здатністю відповідати на подразники нестандартним способом;
- здатністю вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі;
- здатністю розв'язувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

Два заняття підряд було присвячено кожній з цих ігр. Спочатку діти знайомилися з грою і правилами, наступного разу, коли вони почувалися більш впевнено, могли імпровізувати та креативити всередині гри.

До того ж, якщо хтось з учасників пропускав заняття, він чи вона мали можливість наступного разу познайомитися з грою та потренувати відповідно свої креативні навички. Ми ж всіляко стимулювали креативність, що пасувала до умов та можливостей кожної гри.

Послідовність ігр тренінгової програми для розвитку креативності школярів обґрунтовано відповідно до законів формування групи і мети дослідження.

Заняття відбувалися в обраній нами школі в приміщенні одного з класів, щосуботи з експериментальною групою. Експериментальну групу, що налічувала 15 осіб ми поділили на дві підгрупи А2 та А1, які склалися з 8 та 7 членів відповідно. Так було вчинено з тих міркувань, що ми мали сумнів, чи впораємося з груповою динамікою у великій групі, а з меншими групами

почувалися більш впевнено. До того ж наявні настільні ігри розраховані саме на таку приблизно кількість учасників, що можуть поміститися за одним столом.

О 10-й ранку приходила група А1, ми займалися загалом 1,5 години. Десять хвилин виділялося на інструкцію та відповідям на питання школярів. Близько години відбувалася гра і 20 хвилин ми залишали на її обговорення та враження школярів. Ми створили 30-ти хвилинний інтервал між заняттями з підгрупою А1 та А2 для того, щоби прибрати приміщення і розбирати гру, підготувати ігрове поле та роздаткові матеріали для наступних гравців. З підгрупою А2 ми займалися з 12 до 14 години за такою самою структурою.

Тренінгові заняття з школярами були проведені нами в період з початку жовтня до середини грудня. З кожною підгрупою було проведено 5 однакових ігр, по 2 заняття на кожну, всього це 10 занять на кожну підгрупу.

Свою роль ми бачили в тому, аби лише фасилітувати процес гри дітей, намагалися втручатися щонайменше і трималися не зверхньо, але по - дружньому. Напочатку давали докладну інструкцію дітям щодо того, як усе буде відбуватися, відповідали на їхні запитання. У процесі гри слідкували за дотриманням правил гри, підрахуванням балів, роз'яснювали складнощі. Наприкінці заняття ми щоразу вели обговорення гри і задавали стандартні запитання. Висновки діти робили самотужки. Ось ці запитання:

- Чим сподобалася гра?
- Про що вона для тебе?
- Що було сьогодні найцікавішим, найскладнішим та найнесподіванішим?
- Що нового ти дізнався про себе та інших?
- Як можна було досягти кращого результату?
- Чим перебіг гри відрізнявся цього разу від попереднього?

Іншим важливим чинником, що працював на розвиток творчих здібностей дітей у цій програмі був стиль спілкування психолога. Цей стиль суттєво відрізнявся від звичного дітям командно-адміністративного демократичністю,

толерантністю до різних думок, схильністю підтримувати дискусії, а не переривати їх.

Не просто дозволяти змінювати правила гри та спілкування, але навмисне стимулювати здатність дітей створювати середовище гри, вводити нові чинники, вдосконалювати ті, що вже є. Тобто не пристосовуватися до середовища, де ведеться їхня діяльність, як це є зазвичай, у школі, сімейному оточенні, але активно впливати та змінювати його.

Вище, у другому розділі при перегляді літератури щодо створення розвиваючого дітей, креативного середовища ми згадували один із надзвичайно важливих чинників цього процесу, крім особистісної обдарованості дітей і сімейного/суспільного середовища. Таким чинником є вплив особистості дорослої людини, вчителя, партнера чи, як в нашому випадку психолога-ігротехніка.

Для розвитку творчих навичок дітей при взаємодії з дорослими важливими є дві особливості. По-перше, наскільки ця доросла людина сама є творчою, новатором і транслює ці свої якості у спілкуванні з дітьми, показуючи приклад і модель креативного стилю поведінки. А по-друге, не менш важливим, а може й більш є стиль лідерства, що транслює дітям доросла людина, коли керує дитячим колективом.

Зрозуміло, аби у групі учнів творчо розвивалася кожна дитяча особистість, та просто спільнота могла б перетворитися в успішну креативну проектну команду, стиль керівництва має бути не авторитарним, не ліберальним, але таким, що стимулює політ фантазії і свободу думки.

Важливим фактором, крім спеціально підібраних у тренінгову програму сучасних ігр, що розвивали дивергентне, творче мислення. Крім творчої особистості психолога і його демократичного стилю керування групою, що стимулював творчість, була власне дитяча група та ефект синергії від взаємодії усіх названих чинників. Цей ефект полягає у тому, що група, де створені умови

для виникнення синергії, здатна вирішувати такі складні завдання, які кожен учасник окремо не здатний вирішити.

Саме через ці чинники, які стовідсотково працюють на підвищення рівня креативності, як окремих дітей, так і групи, ми вважаємо, що вміння створювати таке локальне середовище важливіше, ніж вміння вимірювати особисту креативність учнів, чи визначати найбільш обдарованих з них.

Нижче ми подаємо короткий опис ігр, їх особливостей впливу на творчі здібності дітей та окремі аспекти перебігу тренінгової програми при їх застосуванні.

Гра “Лепьошка” (опис гри та правила див. у додатку 3.3.1) . Етап знайомства учасників, формування групи та правил взаємодії, виявлення лідерів і прихованих конфліктів між учасниками.

Це психологічна гра з полем різнокольорових квадратів та фішками - пластиліновими фігурками тварин, що їх створили учасники безпосередньо перед грою. Ми трохи змінили правила, просили виліпити фантастичних тварин, дати їм назву і розповісти історію, як у проєктивному тесті “Неіснуюча тварина”.

Історія моєї тварини:

- моя тварина називається...
- моє створіння живе...
- моя тваринка харчується...
- моя тварина боїться...
- моя тварина товаришує з...
- моє створіння терпіти не може...
- у моєї тваринка характер такий, що...

Таким чином учасники програми могли познайомитися одне з одним креативним способом, по-перше. Розповісти про себе у метафоричній манері, що вже само собі є творчим актом, так само як ліплення тварин, яких в природі

не існує, а лише в уяві. І по-друге, школярі упродовж всієї гри творчим чином спілкуватися одне з одним від імені своїх фішок-тварин, коли висували претензії чи вигадували виправдання, потрапивши у чуже кольорове поле-помешкання.

Ця проєктивна психологічна гра “чарівним” чином показує між якими учасниками існує напруження. Такі учасники частіше за інших попадають у квадрати-домівки одне до одного. І спочатку досить грубо “наїжджають” одне на одного вербально. Також відривають елементи або переліплюють тваринку опонента, що дозволяється правилами гри, якщо виправдання зайти були не переконливими для хазяїна кольорового квадрату.

У ході гри кілька разів завдавши шкоди фішкам-тваринкам, діти починали вести себе обережніше, і творчо вигадували не лише претензії чи виправдання, а на завершальних етапах гри навіть компліменти. Адже у кінці гри кожна тваринка мусить бути трансформована в людину. Це перетворення учасник не може зробити самостійно, а лише попросивши іншого гравця.

Цікаво також було спостерігати за тим, кого частіше діти просять зробити таке перетворення. Це були найбільш толерантні та спокійні учасники, які мали вочевидь високий рейтинг у групі, повагу та довіру інших дітей.

За першим разом, за одне заняття діти не встигали завершити гру, перетворити своїх персонажів з тварин у людей. Тому ми збирали пластилінові фігурки в коробку і закінчували гру наступного разу. Проте обговорювали те, що відбувалося під час гри наприкінці кожного заняття.

Настільна гра “Каркасон”. (див. у додатку 3.3.2). Чудова сучасна настільна гра для створення атмосфери співробітництва, коли всі учасники будують карту-країну з містами, дорогами, монастирями та полями з невеличких шматочків - квадратиків. Це одна з небагатьох ігр, де бали за спільно збудований об’єкт не діляться між учасниками, але плюсуються кожному гравцю. Сам по собі такий підхід є нетривіальним і стимулює у гравців вміння

залучати ресурси інших людей, коли бракує своїх. У більшості відомих нам ігор бали нараховуються за суперництво.

На другому занятті, коли учасники програми достатньо познайомилися з ходом гри та її можливостями, ми запропонували ввести нові правила, що не конфронтували б з тими, які вже є в інструкції. Діти запропонували:

- брати по 2 карти, аби швидше рухалася гра
- не перейматися тим, чиїх фігурок більше стоїть на об'єкті, просто домовитися, що будемо його разом удвох, втрох чи чотирьох
- пропускати хід, коли шматок карти нема куди притулити
- поміняти карточку на іншу, якщо 2 рази підряд її не вдалося припасувати на загальну карту
- роздавати по 3 і чотири карточки кожному гравцю перед наступним туром, а гравець на свій розсуд використовує їх всі чи декілька.

Таким чином, творчим способом діти створили нові правила, що не руйнували гру, але вдосконалювали та змінювали її. Власне саме для цього ця гра і була підібрана у тренінгову програму.

“Діксіт”. Гра полягає у тому, що учасники по черзі дають свою асоціацію-назву і викладають метафоричну карту з неоднозначним малюнком на стіл, сорочкою догори. Інші учасники намагаються якомога точніше до названої асоціації підібрати карту, з тих що мають на руках і також кладуть її на стіл сорочкою догори. Потім усі малюнки переміщуються, відкриваються, а гравці за допомогою карточок голосування намагаються визначити, яка саме карта належить тому гравцеві, що називав асоціацію. Коли усі припущення зроблено і проведено обговорення та пояснення, яким чином саме кожна викладена карта стосується асоціації ведеться підрахунок балів. Якщо всі або ніхто вгадали карту асоціатора, очки не нараховуються.

Ця гра вимагає більшої особистої відкритості від учасників, тому ми поставили її третьою у програмі, коли працездатність тренінгової групи, згуртованість та продуктивність значно виросли, якщо порівнювати з першими етапами знайомства і формуванням групових норм та боротьби за лідерство. Завдяки цій грі учасники мали змогу розвивати метафоричне і образне мислення, висловлювати та аргументувати свою думку, використовуючи доволі незвичні та неоднозначні образи. А також пов'язувати досить абстрактний малюнок з темою чергового сету.

Тут ми також додали свою модифікацію і обов'язково після кожної асоціації запитували кожного учасника, чому саме ця картинка пасує до зазначеної асоціації - теми? Вимагали логічного обґрунтування, не приймалася відповідь “в мене не було іншої карти”.

На першому занятті, що було присвячене цій грі ми бали за відповіді не нараховували, але зосередилися на безпосередньому перебігу гри, зануренню в образну мову спілкування та саморозкриття дітей.

На другому занятті, що було присвячене цій грі ми почали нараховувати бали. Дітям цікаво також було визначити гравців, котрі:

- найкраще виражали свої асоціації,
- тих, що краще могли зрозуміти образну мову інших дітей і точно визначити, кому саме з учасників гри належить карточка.

“Діксіт” спонукав усіх учасників до глибокого саморозкриття, обговорення нетривіальних тем та уважного, зацікавленого ставлення до членів групи.

“Активіті”. Це картковий аналог відомої гри Крокодил. У першому турі учасники пояснювали слово іншими словами, не називаючи його чи малювали. Така інструкція розвиває творчі навички комунікації та безпосередньо графічного чи символічного зображення.

У другому турі учасники показували слово виключно пантомімічно та мовчки. Це наша улюблена гра, яка на нашу думку комплексно розвиває креативність, її інтелектуальну та тілесну складові. Особливо через заборону говорити і використання пантоміми і міміки, які зазвичай не є аж надто вживаними у повсякденному житті.

Діти добре пояснювали загадане слово іншими словами і також зрозуміло для інших передавали його графічним способом. Однак, майже всі учасники обох підгруп переживали досить значні складнощі з тим, аби виразити загадане слово з допомогою жестів та пантоміми, використовуючи тіло. І мали обмежений репертуар рухів, за допомогою котрих виражали будь які поняття.

На другому занятті, що було присвячене цій грі ми запропонували обом підгрупам відмовитися від карточок, що на них написані готові слова і вгадувати свої, ускладнивши дітям завдання.

В підгрупі А2 ми також брали участь у грі, бо не ставало одного гравця в команді. Це був важливий додаток до перебігу тренінгової програми. Учні могли побачити вільну і невимушену поведінку психолога, його грайливість, дотепність та креативність. Ігротехнік-дорослий слугував для дітей моделлю творчих способів комунікації, вони бачили, що той насолоджується пантомімою і залюбки грається разом з усіма. Ми вище наголошували, як важливо для розвитку дитячої креативності, аби дорослий теж постійно випромінював її.

Дітям знову було складно продукувати слова, вони обмежувалися називанням тварин чи явищ природи. Тому ми вважаємо цю гру найбільш вдалою, такою що розвиває креативність всього дитячого організму одразу. Тих його систем, якими діти користаються щонайменше.

Гра “Неможливе завдання”. Сенс гри полягає в тому, що команда отримує завдання знайти і принести через 1,5 години в аудиторію 3 предмети. При цьому мобільні телефони вилучаються, заборонено користуватися інтернетом та телефонувати до родичів чи знайомих. Заборонено також купувати ці

предмети, красти їх чи обманювати людей, аби отримати артефакти. Бали нараховувалися певним чином за кожне виконане завдання.

Була проведена останньою на 9 та 10 занятті, ми хотіли створити високу мотивацію учасників бути творчими та сміливими у спілкуванні з незнайомими, дорослими людьми. Наполегливими та винахідливими у досягненні мети та пошуках артефактів. Гра розвиває швидкість думання, здатність висувати багато різних ідей, та будувати гіпотези. Ми прагли залишити гострий післясмак від нашої тренінгової програми, який учасники ще довго відчували б.

У другому сеті дві команди А1 та А2 змагалися між собою, перелік предметів кожна команда готувала для іншої самостійно. Це також було прийомом розвитку дитячої креативності. Однак, діти різних підгруп спромоглися придумати лише одне слово для іншої команди. Звісно, ми на цей випадок приготували перелік артефактів для обох команд на запас. Правила, спосіб нарахування балів у грі та перелік предметів подано у Додатку 3.3.5

В цій грі особливо важливим було обговорення дітьми плану гри до початку дій, та після того, як скінчився час, відведений на неї. Складно було втримати дітей від імпульсивного пориву негайно діяти і бігти кудись по щось. Вдалося розпитати їх, як вони розділять між гравцями завдання. Ще раз наголосити на тому, що крім правил-заборон усе ж таки робити можна.

Наприклад, розпитувати людей, просити їх про допомогу, обмінюватися з ними (послугами), завітати до бібліотеки, думати, висувати ідеї, перевіряти їх і т.ін.

Вразливо змінювався настрій дітей від недовіри, апатії, роздратування на психолога, пошуку якихось каверз на етапі отримання завдання. І до тріумфу, щастя та торжества після закінчення гри, коли предмети було знайдено і принесено. Цікавими також були розповіді дітей про те, як саме вони

дізнавалися, що за предмет треба принести і де його взяти. Яким чином вони досягли успіху та вмовили власників.

Ця гра створює в учасників почуття всемогутності, ілюзорності перешкод, вчить вмінню спілкуватися одне з одним та з іншими, незнайомими людьми, шукати інформацію і знаходити її без гаджетів та інтернету. Створює довготривалу пам'ять та мотивацію робити щось, що здавалося геть неможливим, але виявилось цілком виконуваним. Сильно та раптово розширює розумовий виднокрай. Діти назвали цю гру найкращою з усіх, що ми їм запропонували.

3.4. Перевірка ефективності тренінгової програми

Тренінгова програма складалася з 10х занять і була проведена на протязі жовтня, листопада та середини грудня місяця 2020 року. Заняття відбувалися щосуботи, програма завершилася 12 грудня . Наступного понеділка 14 грудня було проведено повторне тестування контрольної та експериментальної груп за скороченим графічним тестом Торренса і опитувальником розвитку творчих

здібностей Е.Рогової. Попереднє тестування груп відбулося наприкінці вересня 2020 року.

Результати повторного тестування та співставлення їх з балами попереднього дослідження в обох групах наведені нижче, у відповідних таблицях.

Для перевірки результативності тренінгової програми та результатів діагностики, ми використали методи математичної статистики. Аналіз проведено за наступним алгоритмом:

- співставили кількісні дані діагностики до і після тренінгової програми у контрольній та експериментальній групах окремо
- визначили, чи зафіксовані числові показники тестів є статистично значущими за допомогою коефіцієнта
- після визначення статистичної значущості отриманих кількісних показників шукаємо математичну модель, за якою розподіляються отримані дані

Методи математичної статистики

Для досягнення мети нашого дослідження було обрано метод статистичної перевірки гіпотез за t-критерієм Стьюдента.

t-критерій Стьюдента – загальна назва для класу методів статистичної перевірки гіпотез (статистичних критеріїв), заснованих на порівнянні з розподілом Стьюдента. Найчастіші випадки застосування t-критерію пов'язані з перевіркою рівності середніх значень у двох вибірках.

Для застосування даного критерію необхідно аби початкові дані мали нормальний розподіл. У разі застосування двохвибіркового критерію для незалежних вибірок також необхідне дотримання умови рівності дисперсій. Існують, проте, альтернативи критерію Стьюдента для ситуації з нерівними дисперсіями.

Таблиця 3.7.

Діагностика креативності експериментальної групи класу А за скороченою графічною методикою Торренса до/після проведення тренінгової програми

№	Ім'я учня	Швидкість		Гнучкість		Оригінальність		Розробленість		Загальний бал	
		ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ
1	Аля В.	8	8	7	7	9	9	31	32	55	56
2	Ян С.	9	9	8	8	10	10	32	32	59	59
3	Забава А.	8	9	8	8	9	9	32	32	57	58
4	Саша С.	10	10	6	6	14	14	27	27	57	57
5	Віталік К.	9	9	7	7	9	9	33	33	58	58
6	Марина П.	10	10	9	9	11	11	28	28	58	58
7	Наталія К.	8	7	10	10	11	11	35	35	64	63
8	Наталія Н.	8	8	9	9	10	10	30	30	57	57
9	Ваня Л.	10	10	5	5	9	9	29	29	53	53
10	Оленка Я.	9	9	8	7	12	12	35	35	64	63
11	Олег Л.	7	7	7	7	8	8	26	26	48	48
12	Оленка Ч.	8	8	6	6	7	7	28	28	49	49
13	Інна Г.	7	7	5	5	9	9	27	27	48	48
14	Зіна М.	7	7	9	9	10	11	31	31	57	58
15	Женя Б.	6	6	7	7	10	10	30	30	53	53
	середнє	8.27	8.27	7.40	7.33	9.87	9.93	30.27	30.33	55.80	55.87
	медіана	8	8	7	7	10	10	30	30	57	57
	ст. відх.	1.18	1.24	1.45	1.45	1.63	1.65	2.72	2.75	4.79	4.62
	дисперсія	1.40	1.53	2.11	2.09	2.65	2.73	7.40	7.56	22.96	21.32

Вважатимемо, що результати опитування мають нормальний розподіл.

На 15 точках досить складно пересвідчитись у цьому, якщо подивитися на гістограму, то складно щось сказати з цього приводу. Проте існують інші дослідження на великих виборках.

Застосуємо t-критерій Стьюдента для оцінки того, наскільки значуща відмінність середніх значень результатів класу А за опитувальником творчого потенціалу і креативності двох виборок («до» і «після»). Будемо використовувати зв'язаний (парний) t-критерій, оскільки ми опитували одних і тих же учнів. Для нашого випадку число ступенів свободи складає 14, по таблицям знаходимо критичні значення: 2.14 та 2.98 для $p \leq 0.05$ та $p \leq 0.01$

відповідно. Розрахунок за цим критерієм дає емпіричне значення 13.86, що знаходиться у зоні значимості ($13.86 > 2.98$).

Таблиця 3.8

Діагностика креативності контрольної групи класу Б за скороченою графічною методикою Торренса до/після проведення тренінгової програми

№	Ім'я учня	Швидкість		Гнучкість		Оригінальність		Розробленість		Загальний бал	
		ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ	ДО	ПІСЛЯ
1	Ігор М.	7	7	5	5	9	9	27	27	50	50
2	Алла М.	8	8	6	6	10	10	35	35	59	59
3	Оля К.	9	9	6	6	5	5	26	26	46	46
4	Таня К.	6	7	5	6	6	6	26	27	43	44
5	Діма Е.	6	6	4	4	8	8	27	27	45	45
6	Аліса Л.	10	10	7	7	9	9	31	31	57	57
7	Діма К.	5	5	5	4	10	10	34	34	54	53
8	Ваня Б.	8	8	7	8	14	14	30	30	59	60
9	Антін П.	6	6	4	4	12	12	32	33	54	55
10	Саша Л.	8	8	5	5	10	10	31	31	54	54
11	Олена Х.	8	8	4	4	5	5	27	27	44	44
12	Олег Н.	10	10	7	7	6	7	25	25	48	49
13	Наталія О.	5	5	5	5	6	6	26	26	42	42
14	Настя О.	7	7	6	6	7	7	26	26	46	46
15	Саша П.	8	8	7	7	10	10	25	25	50	50
	середнє	7.40	7.47	5.53	5.60	8.47	8.53	28.53	28.67	50.07	50.27
	медіана	8	8	5	6	9	9	27	27	50	50
	ст. відх.	1.54	1.50	1.09	1.25	2.55	2.50	3.22	3.26	5.59	5.62
	дисперсія	2.37	2.25	1.18	1.57	6.52	6.25	10.38	10.62	31.26	31.53

Аналогічно зробимо розрахунки для класу Б (контрольна група). t_{emp} у даному випадку дорівнює 0.9, що менше 2.14, отже немає статистичної різниці між результатами «до» і «після» для контрольної групи.

Таблиця 3.9

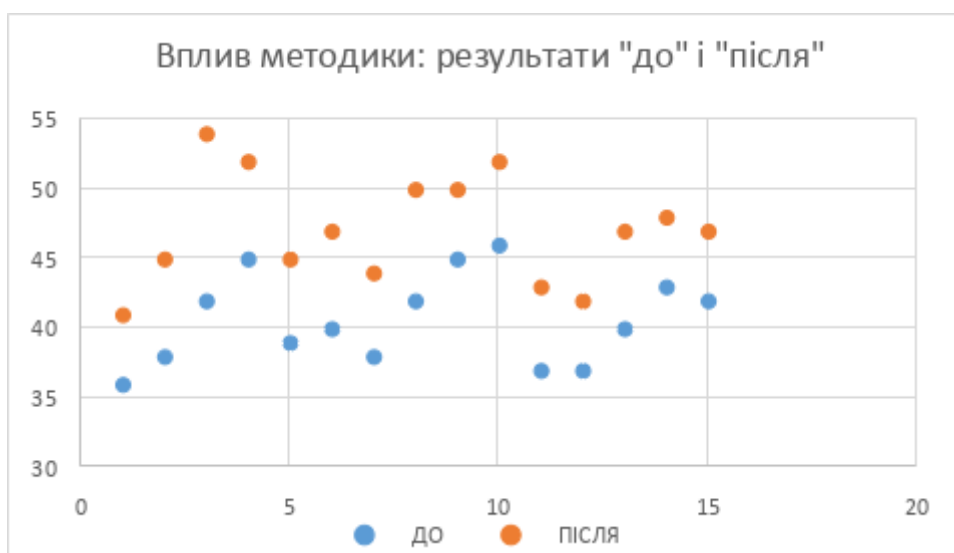
Результати діагностики експериментальної групи п'ятого класу А за опитувальником творчого потенціалу та креативності “до” та “після” тренінгової програми.

Нижче дані таблиці подані також у вигляді графіка.

№	Ім'я учня	Результат (у балах) ДО тренінгу	Результат ПІСЛЯ тренінгу
1	Аля В.	36	41
2	Ян С.	38	45
3	Забава А.	42	54
4	Саша С.	45	52
5	Віталік К.	39	45
6	Марина П.	40	47
7	Наталя К.	38	44
8	Наталя Н.	42	50
9	Ваня Л.	45	50
10	Оленка Я.	46	52
11	Олег Л.	37	43
12	Оленка Ч.	37	42
13	Інна Г.	40	47
14	Зіна М.	43	48

15	Женя Б.	42	47
	середнє:	40.67	47.13

середнє	40,67	47,13
медіана	40	47
ст. відх.	3,09	3,76
дисперсія	9,56	14,12



Бачимо з таблиці, що у кожного учня після участі у тренінговій програмі підвищився сумарний бал за цим опитувальником. Тобто, зміцніла віра у власні сили, у здатність впливати на оточуючий світ та давати собі раду із новими, невідомими завданнями. Середнє групове значення “до” і “після” ігор підвищилося на 7, 15 бали. Це, позірно є суттєва різниця.

Таблиця 3.10

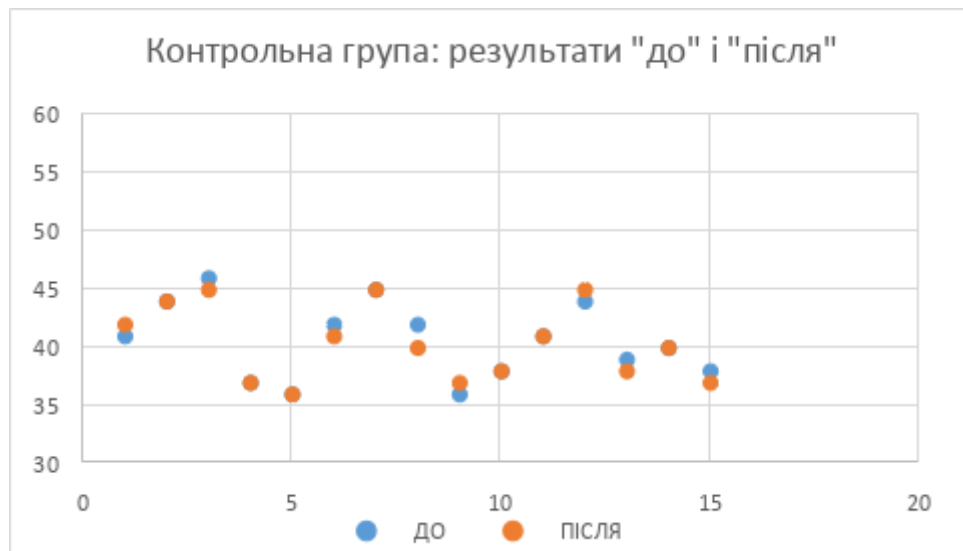
Результати діагностики контрольної групи п'ятого класу Б за опитувальником творчого потенціалу і креативності “до” та “після” тренінгової програми.

№	Ім'я учня	Результат (у балах) ДО тренінгу	Результат (у балах) ПІСЛЯ тренінгу
1	Ігор М.	41	42
2	Алла М.	44	44
3	Оля К.	46	45
4	Таня К.	37	37
5	Діма Е.	36	36
6	Діма К.	42	41
7	Ваня Б.	45	45
8	Антін П.	42	40
9	Саша Л.	36	37
10	Олена Х.	38	38
11	Олег. Н.	41	41
12	Наталя О.	44	45
13	Настя О.	39	38
14	Саша П.	40	40
15	Аліса Л.	38	37

	Середнє:	40,60	40,40
--	----------	-------	-------

середнє	40,60	40,40
медіана	41	40
ст. відх.	3,14	3,12
дисперсія	9,84	9,71

В той же час у контрольній групі, що не зазнала ігрових впливів та не була дотична до новаторського лідерського стилю психолога, індивідуальні значення учасників вересневого обстеження та грудневого не суттєво відрізняються одне від одного. Лише на один два-бали менше чи більше. А середнє групове значення у контрольній групі навіть зменшилося на 0,20 бали.



Висновок до розділу 3

Важливим чинником, що працює на розвиток творчих здібностей дітей у цій програмі був стиль спілкування психолога. Цей стиль суттєво відрізнявся від звичного дітям командно-адміністративного демократичністю, толерантністю до різних думок, схильністю підтримувати дискусії, а не переривати їх.

Не просто дозволяти змінювати правила гри та спілкування, але навмисне стимулювати здатність дітей створювати середовище гри, вводити нові чинники, вдосконалювати ті, що вже є. Тобто не пристосовуватися до середовища, де ведеться їхня діяльність, як це є зазвичай, у школі, сімейному оточенні, але активно впливати та змінювати його.

Вище, у другому розділі при перегляді літератури щодо створення розвиваючого дітей, креативного середовища ми згадували один із надзвичайно важливих чинників цього процесу, крім особистісної обдарованості дітей і сімейного/суспільного середовища. Таким чинником є вплив особистості дорослої людини, вчителя, партнера чи, як в нашому випадку психолога-ігротехніка.

Для розвитку творчих навичок дітей при взаємодії з дорослими важливими є дві особливості. По-перше, наскільки ця доросла людина сама є творчою, новатором і транслює ці свої якості у спілкуванні з дітьми, показуючи приклад і модель креативного стилю поведінки. А по-друге, не менш важливим, а може й більш є стиль лідерства, що транслює дітям доросла людина, коли керує дитячим колективом.

Зрозуміло, аби у групі учнів творчо розвивалася кожна дитяча особистість, та просто спільнота могла б перетворитися в успішну креативну проектну команду, стиль керівництва має бути не авторитарним, не ліберальним, але таким, що стимулює політ фантазії і свободу думки.

Важливим фактором, крім спеціально підібраних у тренінгову програму сучасних ігр, що розвивали дивергентне, творче мислення. Крім творчої особистості психолога і його демократичного стилю керування групою, що

стимулював творчість, була власне дитяча група та ефект синергії від взаємодії усіх названих чинників. Цей ефект полягає у тому, що група, де створені умови для виникнення синергії, здатна вирішувати такі складні завдання, які кожен учасник окремо не здатний вирішити.

Саме через ці чинники, які стовідсотково працюють на підвищення рівня креативності, як окремих дітей, так і групи, ми вважаємо, що вміння створювати таке локальне середовище важливіше, ніж вміння вимірювати особисту креативність учнів, чи визначати найбільш обдарованих з них.

При перевірці тренінгової програми на ефективність виявилось, що графічний тест визначення креативності Торренса у експериментальній групі не показав суттєвої різниці у балах “до” та “після” тренінгової програми. Однак, опитувальник суб'єктивного ставлення дітей до власної спроможності впоратися з новими задачами та чинити вплив на оточення показав, що після тренінгової програми середнє значення по групі виросло майже на 9 одиниць, індивідуальні показники також підвищилися суттєво на кілька одиниць.

У контрольній групі діагностика за опитувальником творчих здібностей показала сталий результат, середнє осіннє і зимове відрізнялося на суттєво і становили відповідно 40, 40 та 40, 20 балів. Значення середнього у контрольній групі навіть несуттєво зменшилося на 0, 20 бала. Тестування за графічним тестом Торренса показало несуттєві індивідуальні відхилення у значеннях та сталє середнє по групі.

З цього ми можемо зробити декілька висновків. Перший полягає у співставленні інструментів діагностики креативності. Виглядає на те, що графічний тест Торренса вимірює якісь більш глибинні показники особистісної креативності. Також можливо, що термін 2,5 місяці, у який ми провадили тренінгову програму та робили діагностику, сподіваючись на цей інструмент, є занадто короткий у часі.

В описі методики було вказано, що вона застосовується при оцінці ефективності навчальних програм. Можливо, якби це була якась довготривала

комплексна навчальна програма у школі, що розрахована на один рік чи кілька років, тест Торренса показав би зміни у творчих навичках. Однак після повторного діагностування по нашій тренінговій програмі цього не сталося. Не тому, що вона була не ефективною щодо розвитку креативності, але тому для тих особистісних змін у креативності, які міг би зафіксувати графічний тест Торренса, було просто замало часу.

Разом з тим, інший діагностичний інструмент, опитувальник розвитку творчих навичок, який ми використовували разом з тестом Торренса, був спрямований на дещо інші аспекти креативності. А саме на те, яким чином дитина сприймає себе по відношенню до навколишнього світу. Як впливого творця чи як пересічного статиста. Цей інструмент показав значні зміни у кожного з учасників експериментальної групи та підвищення середнього результату групи.

Отже, робимо висновок, що створена нами тренінгова програма є ефективною, але вона була занадто короткою, аби тест Торренса зміг зафіксувати індивідуальні зміни. Це нам підтверджує опитувальник, який показав, що зміни в мотивації та самосприйнятті у дітей сталися. Вище ми вже згадували про те, як важливо бути не лише творчо обдарованою особистістю, але бути впевненим у цінності своїх ідей та можливості змінювати світ.

На нашу думку, висока мотивація впливати, творити, досліджувати у поєднанні з високими чи навіть середніми показниками креативності є більш важливою та корисною для суспільства чи майбутньої кар'єри ніж поєднання високої талановитості з низькою мотивацією та зневірою у власні сили.

Отриманий результат нашого дослідження ставить також питання про те, як швидко можуть відбуватися зміни у структурі креативності особистості. І якщо тренінгова програма не впливає у короткому терміні часу на такі зміни, чи радше впливає але більш відтерміновано та опосередковано, якщо тренінг креативності впливає на мотивацію учасників, то доречним є запитання, на що вона впливає іще?

На нашу думку, ігри радикально вплинули на креативність не окремих школярів, але цілої групи, як проектної команди. Тобто підвищилась креативність не індивідуальна, а колективна, як здатність разом вирішувати нові, незнайомі та цікаві завдання.

Фахівці та пересічні громадяни охоче погоджуються з тим, що креативність у новому світі швидких змін вкрай важлива. І добре було б вміти вирощувати таких творців чи впливати на їхні здібності. Одночасно незаперечним є факт, що занадто швидкі зміни одразу в багатьох сферах можуть спричинити не прогрес, але хаос і дезорієнтацію членів суспільства. Тобто, у культурі мусить бути баланс між стабільністю та новаторством. Забагато стабільності і мало креативності ведуть до стагнації, навпаки забагато нового і брак знайомого ведуть до хаосу.

Вихід ми бачимо в тому, аби при виробничій, навчальній чи іншій соціальній потребі підтримувати цей розвиваючий баланс між креативністю та сталою функціональністю шляхом впливу не на окремі особистості, але на невеликі спільноти. Створюючи та тренуючи таким чином проектні команди, котрі завдяки груповій синергії можуть давати гарні креативні рішення та показувати результати вищі, ніж результати кожного члена команди зокрема.

ВИСНОВКИ

Термін “креативність” не перекладається точно на українську мову. Найбільш близьким за сенсом є словосполучення “творчі здібності”, однак ці два поняття не є тотожними. І тепер багато вітчизняних авторів не визнають окремо креативність, як явище. Але наполягають на наявності творчих здібностей у певній галузі діяльності, художній чи технічній творчості, здатності вирішувати складні розумові завдання.

Зарубіжні автори схиляються до думки, що креативність є наскрізною рисою творчою особистості. Така особистість здатна продукувати нові рішення не лише у якійсь одній галузі, але переносити ці алгоритми у будь яку сферу. Таким чином бачимо, що серед фахівців немає однотайності щодо визначення креативності, як явища і того, яким чином вона вбудована у психіку людини.

Перші тести, за допомогою яких почали визначати креативність у минулому сторіччі були тести інтелектуального розвитку IQ. Виявилось, що до певної межі показники розумового розвитку та творчої обдарованості корелюють, а після значення коефіцієнту IQ 120 такої залежності немає. Це означає, що за даними тесту не буває креативних особистостей з низькими показниками розумового розвитку, творчими є саме розумники.

З іншого боку, дуже високі показники IQ 130 - 140 дають високочолого інтелектуала, що не здатний до креативності. Останнім часом з'явилися нові дані щодо творчих здібностей людей з різними особливостями розвитку і досить низьким коефіцієнтом IQ 56-68, та помірною чи середньою розумовою відсталістю. Це, наприклад, геніальна американська художниця з синдромом Дауна Джудіт Скотт.

Одна з сучасних проблем визначення креативності – нерозробленість діагностики креативності. Психологи проводили дослідження на різних випробуваних. Одні психологи досліджували випробовуваних із середніми показниками інтелекту, інші – проводили дослідження на випробовуваних із високим показником інтелекту, решта – на піддослідних із низькими

показниками інтелекту. Висновок: зв'язок між психометричними даними і креативністю існує, але цей зв'язок не лінійний.

Слід констатувати, що в сучасній психології й педагогіці не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях зроблено акцент на важливості особистісних рис.

На мою думку, немає особливого значення для людської спільноти, чи особа має творчі здібності лише у певній галузі, чи геніально креативна тотально. Не має також значення, що ці творчі особи нормотипові чи мають певні особливості. Як середній рівень розумової відсталості або, скажімо аутизм. Усі ці категорії людей є цінними для соціальної спільноти саме через їхню здатність продукувати нові ідеї для нового простору життя. Створювати те, чого до них не існувало в різних сферах людської діяльності, щоби інші могли скористатися плодами їхніх зусиль.

Тому, як на мене, важливо створювати середовище, яке сприятиме розвитку креативності кожної особистості. І робити це саме в групі, не в індивідуальному форматі, аби розвивати кожного і соціальні зв'язки між ними. Щоби розвивати емоційну та соціальну компетентність учнів і використовувати максимально ефект групової синергії, підвищувати особистісну та групову креативність спільноти в цілому.

Головними чинниками у розвитку творчих здібностей школярів є особливості психічного розвитку самої дитини, її схильність чи генетичні дані. Стиль викладання та методики навчання педагогів, особливо важить індивідуальність самого вчителя, чи є він сам креативною особистістю чи ні. Широко відомий той факт, що майстерності можливо навчитися лише від майстра.

Важливим є також сімейне середовище, традиції та ставлення до оригінальності дитячої особистості, підтримка прагнень та інтересів школяра. Створення для розвитку креативності дитини спеціального середовища. Цей

чинник є важливим як у сімейному оточенні, так і в навчальному закладі чи суспільстві загалом.

Оточення, що сприяє виникненню у дітей навички до дивергентного мислення характеризується перш за все свободою і можливістю до самовираження. Відсутністю тиску, у тому числі й часом, моментів конкуренції та формалізації. А також створенням таких завдань у предметному полі, де є більше ніж одне правильне рішення.

У цьому сенсі метод вирішення винахідницьких задач Альтшуллера ТРВЗ (ТРІЗ) є чудовим інструментом для розвитку креативного мислення не тільки в техніці, але у багатьох інших галузях. Такі завдання можна, наприклад, використовувати для розвитку фантазії та мовлення, пропонуючи скласти чарівну розповідь за несподіваними малюнками.

Креативне середовище включає у себе можливість дитячої діяльності за інтересом, а не під примусом. Вільних дискусій на актуальні школярам теми, з висловленням різних точок зору, а не лише взірцевих, правильних. Щоби діти могли брати участь у створенні правил та їх обговоренні.

Звісно, велика частина життя школярів належить шкільному навчанню. Тому вкрай важливо, аби таке розвиваюче творчі здібності середовище було створене педагогами у викладанні різних предметів.

Часом на жаль, життя складається так, що батьки не дуже цікавляться справами своїх дітей, а навчальний процес є доволі формалізованим. Тому важливо, аби у позашкільний час в дітей була можливість отримати інший досвід, такий що їх підтримує та розвиває.

Шкільний психолог у цьому сенсі має змогу створити локальне інтенсивне середовище, що допомогло б дітям бути більш творчими та мотивованими. Вітчизняний досвід шкільних фахівців свідчить, що в залежності від уподобань самого психолога він може провадити у позашкільний час не лише тренінги з вправами на розумову чи комунікативну винахідливість.

Це може бути більш масштабна та добре структурована діяльність з проведення шкільних чи міжшкільних турнірів, що присвячені дебатам актуальних вікові тем, гра Карла Поппера. Або конкурсам кмітливих та винахідливих (КВК) чи традиційним заняттям в театральному гуртку.

В усіх перелічених нами способах та діяльностях, що розвивають творчі навички тим чи іншим чином задіяна гра. Тому, після аналізу великої кількості джерел, нас надихнула ідея створити програму для розвитку творчих здібностей школярів, шляхом підбору сучасних настільних ігор, що розвивали б дивергентне мислення.

Важливим чинником, що працював на розвиток творчих здібностей дітей у цій програмі був стиль спілкування психолога. Цей стиль суттєво відрізнявся від звичного дітям командно-адміністративного демократичністю, толерантністю до різних думок, схильністю підтримувати дискусії, а не переривати їх.

Не просто дозволяти змінювати правила гри та спілкування, але навмисне стимулювати здатність дітей створювати середовище гри, вводити нові чинники, вдосконалювати ті, що вже є. Тобто не пристосовуватися до середовища, де ведеться їхня діяльність, як це є зазвичай, у школі, сімейному оточенні, але активно впливати та змінювати його.

При перегляді літератури щодо створення розвиваючого дітей, креативного середовища ми згадували один із надзвичайно важливих чинників цього процесу, крім особистісної обдарованості дітей і сімейного/суспільного середовища. Таким чинником є вплив особистості дорослої людини, вчителя, партнера чи, як в нашому випадку психолога-ігротехніка.

Для розвитку творчих навичок дітей при взаємодії з дорослими важливими є дві особливості. По-перше, наскільки ця доросла людина сама є творчою, новатором і транслює ці свої якості у спілкуванні з дітьми, показуючи приклад і модель креативного стилю поведінки. А по-друге, не менш важливим, а може й

більш є стиль лідерства, що транслює дітям доросла людина, коли керує дитячим колективом.

Зрозуміло, аби у групі учнів творчо розвивалася кожна дитяча особистість, та дитяча спільнота могла б перетворитися в успішну проектну команду, стиль керівництва має бути не авторитарним, не ліберальним, але таким, що стимулює політ фантазії і свободу думки з одного боку, а з другого фіксує ідеї, що ведуть до кращих та корисних результатів.

Важливим фактором, крім спеціально підібраних у тренінгову програму сучасних ігр, що розвивали дивергентне, творче мислення. Крім творчої особистості психолога і його демократичного стилю керування групою, що стимулював творчість, була власне дитяча група та ефект синергії від взаємодії усіх названих чинників. Цей ефект полягає у тому, що група, де створені умови для виникнення синергії, здатна вирішувати такі складні завдання, які кожен учасник окремо не здатний вирішити.

Саме через ці чинники, які стовідсотково працюють на підвищення рівня креативності, як окремих дітей, так і групи, ми вважаємо, що вміння створювати таке локальне середовище важливіше, ніж вміння вимірювати особисту креативність учнів, чи визначати найбільш обдарованих з них.

При перевірці тренінгової програми на ефективність виявилось, що графічний тест визначення креативності Торренса у експериментальній групі не показав суттєвої різниці у балах “до” та “після” тренінгової програми. Однак, опитувальник суб'єктивного ставлення дітей до власної спроможності впоратися з новими задачами та чинити вплив на оточення показав, що після тренінгової програми середнє значення по групі виросло майже на 9 одиниць, індивідуальні показники також підвищилися суттєво на кілька одиниць.

У контрольній групі діагностика за опитувальником творчих здібностей показала сталий результат, середнє осіннє і зимове відрізнялося на суттєво і становили відповідно 40, 40 та 40, 20 балів. Значення середнього у контрольній групі навіть несуттєво зменшилося на 0, 20 бала. Тестування за графічним

тестом Торренса показало несуттєві індивідуальні відхилення у значеннях та сталє середнє по групі.

З цього ми можемо зробити декілька висновків. Перший полягає у співставленні інструментів діагностики креативності. Виглядає на те, що графічний тест Торренса вимірює якісь більш глибокі показники особистісної креативності. Також можливо, що термін 2,5 місяці, у який ми провадили тренінгову програму та робили діагностику, сподіваючись на цей інструмент, є занадто короткий у часі.

В описі методики було вказано, що вона застосовується при оцінці ефективності навчальних програм. Можливо, якби це була якась довготривала комплексна навчальна програма у школі, що розрахована на один рік чи кілька років, тест Торренса показав би зміни у творчих навичках. Однак після повторного діагностування по нашій тренінговій програмі цього не сталося. Не тому, що вона була не ефективною щодо розвитку креативності, але тому для тих особистісних змін у креативності, які міг би зафіксувати графічний тест Торренса, було просто замало часу.

Разом з тим, інший діагностичний інструмент, опитувальник розвитку творчих навичок, який ми використовували разом з тестом Торренса, був спрямований на дещо інші аспекти креативності. А саме на те, яким чином дитина сприймає себе по відношенню до навколишнього світу. Як впливого творця чи як пересічного статиста. Цей інструмент показав значні зміни у кожного з учасників експериментальної групи та підвищення середнього результату групи. Отже робимо висновок, що створена нами тренінгова програма є ефективною, але вона була занадто коротка, аби тест Торренса зміг зафіксувати індивідуальні зміни. Це нам підтверджує опитувальник, який показав, що зміни в мотивації та самосприйнятті у дітей сталися. Вище ми вже згадували про те, як важливо бути не лише творчо обдарованою особистістю, але бути впевненим у цінності своїх ідей та можливості змінювати світ. На

нашу думку, висока мотивація впливати, творити, досліджувати у поєднанні з високими чи навіть середніми показниками креативності є більш важливою та корисною для суспільства чи майбутньої кар'єри ніж поєднання високої талановитості з низькою мотивацією та невірою у власні сили.

Отриманий результат нашого дослідження ставить також питання про те, як швидко можуть відбуватися зміни у структурі креативності особистості. І якщо тренінгова програма не впливає у короткому терміні часу на такі зміни, чи радше впливає але більш відтерміновано та опосередковано, якщо тренінг креативності впливає на мотивацію учасників, то доречним є запитання, на що вона впливає іще? На нашу думку, ігри радикально вплинули на креативність не окремих школярів, але цілої групи, як проектної команди. Тобто підвищилась креативність не індивідуальна, а колективна, як здатність разом вирішувати нові, незнайомі та цікаві завдання.

На нашу думку це важлива закономірність. Хоча всі фахівці та пересічні громадяни охоче погоджуються з тим, що креативність у новому світі швидких змін вкрай важлива і добре було б вміти вирощувати таких творців чи впливати на їхні здібності, одночасно незаперечним є факт, що занадто швидкі зміни одночасно в багатьох сферах можуть спричинити не прогрес, але хаос і дезорієнтацію членів суспільства. Тобто, у культурі мусить бути баланс між стабільністю та новаторством. Забагато стабільності і мало креативності ведуть до стагнації, навпаки забагато нового і брак знайомого ведуть до хаосу.

Вихід ми бачимо в тому, аби при виробничій, навчальній чи іншій соціальній потребі підтримувати цей розвиваючий баланс між креативністю та сталою функціональністю шляхом впливу не на окремі особистості, але на невеликі спільноти. Створюючи та тренуючи таким чином проектні команди, котрі завдяки груповій синергії можуть давати гарні креативні рішення та показувати результати вищі, ніж окремі результати кожного члена команди зокрема. Ось до такого загального висновку ми дійшли у цьому цікавому дослідженні.

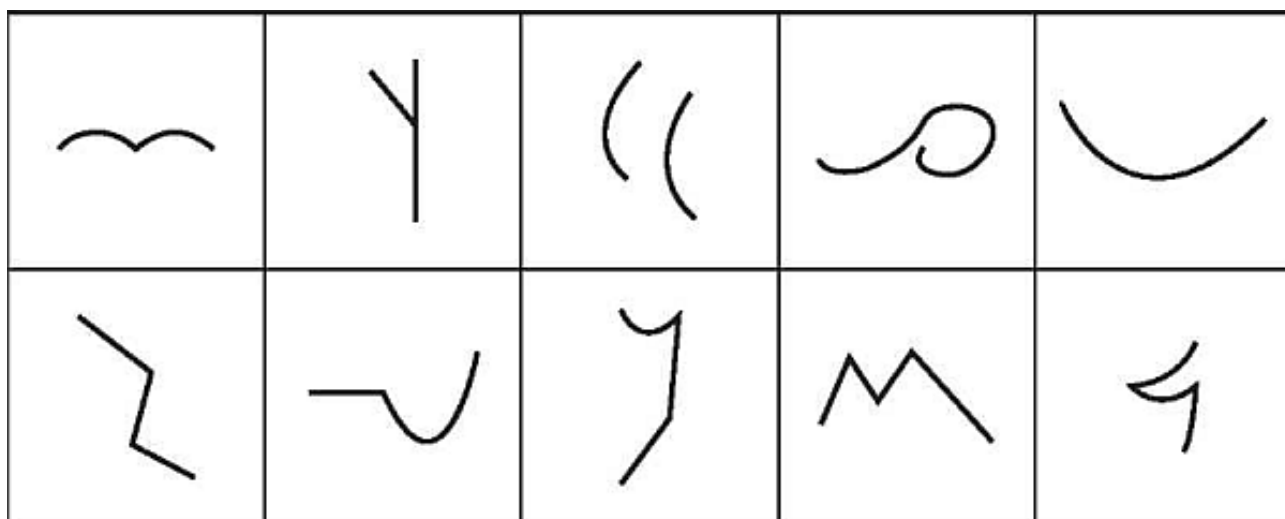
ДОДАТКИ

Додаток 3.1.1. Короткий тест Торренса.

Тест вперше запропонований американським психологом П. Торренсом в 1962 р. Тест призначений для діагностики креативності починаючи з дошкільного віку (5-6 років). Ускладнені варіанти можуть бути використані і в інших вікових групах (до 17-20 років). Головне завдання, яке ставив перед собою П. Торренс, – отримати модель творчих процесів, що відображає їх природну складність.

Інструкція:

Тобі пропонують виконати захоплюючі завдання. Всі вони вимагають від тебе уяви й фантазії. При виконанні кожного завдання намагайся придумати щось нове і незвичайне. Чудово було б таке, до якого далеко не кожний додумається. Перед тобою 10 незакінчених фігур. Якщо ти додаси до них додаткові лінії або штрихи, вийдуть цікаві предмети або навіть сюжетні картинки. Придумай назву для кожного малюнка й напиши її під ним. Час виконання — 15 хв. Тому працюй швидко.



Обробка й аналіз результатів тесту. Кількість балів, отримана обстежуваним, є одним з показників творчих здібностей, тобто здатності висувати ідеї, що відрізняють від очевидних. Оригінальність рішень означає здатність уникати легких і очевидних відповідей.

П. Торренс виділив такі основні параметри креативності:

Творча продуктивність/швидкість (здатність до висування великої кількості ідей за одиницю часу); вимірюється числом результатів.

Гнучкість (здатність до всебічного розгляду предмету, здібність враховувати при прийнятті рішень різні обставини: економічні, географічні, політичні, особистісні, медичні, національні); переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення.

Вимірюється числом категорій. Категорії:

- світ природи;
- тваринний світ;
- людина;
- механічне;
- символічне;
- декоративні елементи;
- видове (місто, будинок, шосе, двір);
- мистецтво;
- динамічні явища.

Деталізація/розробленість (здатність працювати над ідеєю - "шліфувати" ідею, стільки, скільки потрібно для надання їй лоску, закінченості форми (або незакінченості та нескінченості). фіксує здатність до винахідництва, конструктивної діяльності. Вимірюється кількістю істотних і несуттєвих деталей при розробці основної ідеї.

Критерії, використовувані при проведенні результатів тестування

Малюнок №1.

0 балів. Абстрактний візерунок, обличчя, голова людини, окуляри, птах, чайка.

1 бал. Брови, ока, хвиля, море, морда тварини, хмара, серце, сова, квітка, яблуко, людина, собака.

2 бали. Всі інші менш стандартні й оригінальні малюнки.

Малюнок №2.

0 балів. Абстрактний візерунок, дерево, рогатка, квітка.

1 бал. Буква, будинок, символ, покажчик, слід ноги птаха, цифра, людина.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №3.

0 балів. Абстрактний візерунок, звукові й радіохвилі, обличчя людини, човен, корабель, люди, фрукти.

1 бал. Вітер, хмара, дощ, кульки, деталі дерева, дорога, міст, гойдалка, морда тварини, колеса, лук і стріли, риба, верстати, квіти.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №4.

0 балів. Абстрактний візерунок, хвиля, море, змія, хвіст, знак питання.

1 бал. Кішка, крісло, стілець, ложка, миша, гусениця, черв'як, окуляри, черепашка, гусак, лебідь, квітка, трубка для паління.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №5.

0 балів. Абстрактний візерунок, блюдо, ваза, чаша, човен, корабель, обличчя людини, парасолька.

1 бал. Водойма, озеро, гриб, губи, підборіддя, таз, лимон, яблуко, лук і стріли, яр, яма, риба, яйце.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №6.

0 балів. Абстрактний візерунок, сходи, шаблі, обличчя людини.

1 бал. Гора, скеля, ваза, ялина, кофта, піджак, сукня, блискавка, гроза, людина, квітка.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №7.

0 балів. Абстрактний візерунок, машина, ключ, серп.

1 бал. Гриб, черпак, ківш, лінза, обличчя людини, молоток, окуляри, самокат, серп і молот, тенісна ракетка.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №8.

0 балів. Абстрактний візерунок, дівчинка, жінка, очі й тіло людини.

1 бал. Буква, ваза, дерево, книга, майка, плаття, ракета, квітка, щит.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №9.

0 балів. Абстрактний візерунок, пагорб, гори, буква, вуха тварини.

1 бал. Верблюд, вовк, кішка, лисиця, обличчя людини, собака, людина, фігура.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Малюнок №10.

0 балів. Абстрактний візерунок, гусак, качка, дерево, обличчя людини, лисиця.

1 бал. Буратіно, дівчинка, птах, цифра, людина, фігура.

2 бали. Всі інші більше оригінальні малюнки.

Додаток 3.1.2.

Показники і рівні креативності для учнів 3-4 класів (у балах) за методикою

П. Торренса

<i>Показники креативності</i>	<i>Рівні креативності</i>		
	Високий	Середній	Низький
Швидкість	13, 7 б.	8,9 б.	4, 0 б.
Гнучкість	12, 5 б.	7, 6 б.	3,9 б.
Оригінальність	14, 4 б.	9, 7 б.	5, 4 б.
Розробленість	35, 9 б.	31,7 б.	26, 6 б.

Додаток 3.1.3

Тест "Діагностика творчого потенціалу та креативності" (Рогова Е.И.

Настольная книга практичного психолога. Книга 2. М., 1999.)

Методика визначення рівня творчого потенціалу та креативності містить 18 питань. Оберіть один з варіантів відповідей та поставте бали за схемою: відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали. У тесті необхідно позначити найбільш прийнятні для Вас варіанти відповідей.

1. Чи вважаєте ви, що навколишній світ можна покращити?

а) так;

б) ні;

в) так, але тільки у деяких випадках.

2. Чи думаєте ви, що самі зможете брати участь у значних змінах навколишнього світу?

а) так, у більшості випадків;

б) ні;

в) так, у деяких випадках.

3. Чи вважаєте ви, що деякі з ваших ідей принесуть значний прогрес у тій сфері діяльності, яку ви оберете?

а) так;

б) звідки у мене можуть бути такі ідеї?

в) можливо, мої ідеї принесуть не надто значний прогрес, але деякий успіх можливий.

4. Чи вважаєте ви, що в майбутньому будете грати настільки важливу роль, що зможете у навколишньому світі щось принципово змінити?

- а) так, напевно;
- б) дуже малоймовірно;
- в) може бути.

5. Коли ви вирішуєте щось зробити, чи впевнені в тому, що справа вийде?

- а) звичайно;
- б) часто охоплюють сумніви;
- в) частіше впевнений, ніж невпевнений.

6. Чи виникає у вас бажання зайнятися справою, у якій ви на даний момент некомпетентні і абсолютно її не знаєте?

- а) так, невідоме мене приваблює;
- б) ні;
- в) все залежить від самої справи й обставин.

7. Якщо ви займаєтеся незнайомою справою, чи буде у вас бажання домогтися досконалості?

- а) так;
- б) що вийде, те й добре;
- в) якщо це не дуже важко, то так.

8. Якщо справа, яку ви не знаєте, вам подобається, чи хочете ви дізнатись про неї усе?

- а) так;
- б) ні, треба вчитися найбільш важливому;
- в) ні, я тільки задовольню свою цікавість.

9. Коли ви зазнаєте невдачі, то:

- а) якийсь час наполягаєте, навіть всупереч здоровому глузду;
- б) відразу махнете рукою на справу, як тільки зрозумієте її нереальність;
- в) продовжуєте робити свою справу, поки здоровий глузд не покаже непереборність перешкод.

10. Професію потрібно обирати, виходячи з:

- а) своїх можливостей і перспектив для себе;
- б) стабільності, значимості, потрібності професії;
- в) престижу й переваг, які вона забезпечить.

11. Подорожуючи, чи могли б ви легко орієнтуватися на маршруті, по якому вже пройшли?

- а) так;
- б) ні;
- в) якщо місце сподобалося й запам'яталося, то так.

12. Чи можете ви згадати відразу ж після бесіди все, про що говорилось?

- а) так;
- б) ні;
- в) згадаю все, що мені цікаво.

13. Коли ви чуєте слово незнайомою мовою, чи можете ви повторити його по складам без помилок, навіть не знаючи його значення?

- а) так;
- б) ні;
- в) повторю, але не зовсім правильно.

14. У вільний час ви волієте:

- а) залишатися наодинці, помізкувати;
- б) перебувати в компанії;
- в) мені байдуже, чи буду я один або в компанії.

15. Ви займаєтеся якоюсь справою. Ви вирішуєте припинити її тільки коли:

- а) справа закінчена і, як вам здається, виконана відмінно;
- б) ви більш-менш задоволені зробленими;
- в) справа здається зробленою, хоча можна зробити краще. Але навіщо?

16. Коли ви на самоті, ви:

- а) любите мріяти про якісь речі, можливо, й абстрактних;
- б) за всяку ціну намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді любите помріяти, але про речі, які пов'язані з вашими справами.

17. Коли якась ідея захоплює вас, то ви станете думати про неї:

- а) незалежно від того, де й з ким ви перебуваєте;
- б) тільки наодинці;
- в) тільки там, де є тиша.

18. Коли ви відстоюєте якусь ідею, ви:

а) можете відмовитися від її, якщо аргументи опонентів здадуться вам переконливими;

б) залишитеся при своїй думці, які б аргументи не висувалися;

в) змініте свою думку, якщо опір виявиться занадто сильним.

Ключ до тесту "Діагностика творчого потенціалу та креативності"

Додайте бали за наступною схемою:

Відповідь «а» - 3 бали, «б» - 1, «в» - 2 бали.

Інтерпретація результатів опитувальника

48 і більше балів - у вас закладено значний творчий потенціал, що надає вам багатий вибір творчих можливостей. Якщо ви на ділі зможете застосувати ваші здібності, то вам доступні найрізноманітніші форми творчості.

18 - 47 балів - у вас є якості, які дозволяють вам творити, але є й бар'єри. Найнебезпечніший бар'єр - страх, особливо для людей, орієнтованих на обов'язковий успіх. Острах невдачі сковує уяву - основу творчості. Страх може бути й соціальним, страхом суспільного осуду. Будь-яка нова ідея проходить через етап несподіванки, подиву, невизнання, осуду навколишніми. Острах осуду за нове та незвичне для інших, а також здивовані погляди, сковують творчу активність, знищують творчу особистість.

Додаток 3.3.1. Правила і опис гри “Лєньошка”:

Ігрове поле для цієї гри можна виготовити самотужки. Залежно від кількості гравців потрібно:

- Одна покрита пластиковим покриттям ігрова дошка або біле оргскло будь-якої товщини, розміром 54 на 54 см.
- Сім різних самоклеючих кольорових плівок (наприклад D-E fix). Тих кольорів, які виберуть для себе гравці, наприклад для п'яти гравців: червоного, синього, зеленого, жовтого, бузкового кольорів.

А крім того для будь-якої кількості гравців:

блакитного, коричневого та срібного кольорів для виготовлення кольорових полів відповідно до наведеної далі схеми.

- П'ять шматочків пластиліну аналогічних кольорів (червоного, синього, зеленого, жовтого, бузкового кольору).
- Один кубик.

Квадратними і прямокутними шматочками плівки зазначених кольорів наклеюється "доріжка". В принципі гру можна виготовити і для більшої кількості гравців. Для цього ігрове поле повинно бути відповідно розширено; для нових гравців на додаток до п'яти існуючих кольорів потрібно ввести інші кольори клейкої плівки і пластиліну.

У грі гравці самі ліплять з пластиліну свої ігрові фішки. Тим самим вони дають зрозуміти як вони ставляться до інших гравців, які у них бажання і наміри. В ході гри між її учасниками постійно виникають найрізноманітніші стосунки, іноді і такі, коли когось перетворюють в "корж". У грі відпрацьовується також досвід взаємних звинувачень, ввічливих вибачень і

прохання про допомогу. Гравці вчаться справлятися з агресією соціально прийнятним чином, а неприйнятна поведінка карається.

Мета гри - першим прийти до кінцевого пункту - на "Небо людей". Потрапити туди можна тільки за допомогою неушкодженою цілої фігурки-фішки людини. Сам же процес гри часто затягує настільки, що забувається формальна мета, а справжньою метою гри стають живі відносини учасників один з одним.

Правила:

1. Перед початком гри кожен учасник ліпить з пластиліну свою фігурку тварини, яка служить їм потім в якості фішки. Старт гри починається на поле "хлів".

2. Кожен гравець є одночасно власником всіх полів того ж кольору, що і його фігурка.

3. Гравці по черзі кидають кубик і переставляють свою фігурку-фішку через відповідну кількість полів. Починає гру наймолодший з гравців. Він кидає кубик, робить хід і потрапляє, як правило, на поле іншого кольору.

4. Гравець, на колір поля якого потрапила фігура іншого кольору, повинен звинуватити тварину, що потрапила на його поле за якийсь вигаданий ним проступок (наприклад: "ти вкрав у мене мій бутерброд!").

5. Після цього звинувачення власник тварини повинен відповідним чином вибачитися за свою тварину або запропонувати виправити скоєне.

6. Якщо власник поля задоволений вибаченням або відшкодуванням шкоди, то він може відмовитися від покарання фігури, що потрапила до нього. Тоді наступний гравець може кидати кубик. Якщо власник поля не задоволений вибаченням, він може покарати цю фігуру, зім'явши її або як завгодно змінивши її форму. Він може також одним ударом зім'яти її в "корж".

7. На полях свого кольору фігура знаходиться у себе вдома. У своєму будинку фігура може залікувати рани, змінити себе, відпочити і "розвинути себе".

8. Мета гри - стати людиною і потрапити на "Небо людей". Але сам гравець не може просто перетворити себе в людину. Для цього потрібна допомога іншого гравця, який, як в казці, зможе "тварину", перетворити його назад в людину. Коли хтось захоче стати людиною, він повинен вибрати когось із гравців і попросити його переліпити фігурку своєї тварини. Це можна зробити, коли ціла і неушкоджена фігурка тварини знаходиться на полі свого кольору. Необхідно також переконати іншого гравця, обґрунтувавши йому чому тварина хоче стати людиною. Якщо фігурка тварини потрапляє на поле свого кольору пошкодженою, то власник тварини повинен сам виправити її, доліпили до цілої тварини. І тільки коли черга наступного разу знову дійде до того, що можна буде кидати кубик, можна буде попросити якогось іншого гравця перетворити тварину в людину.

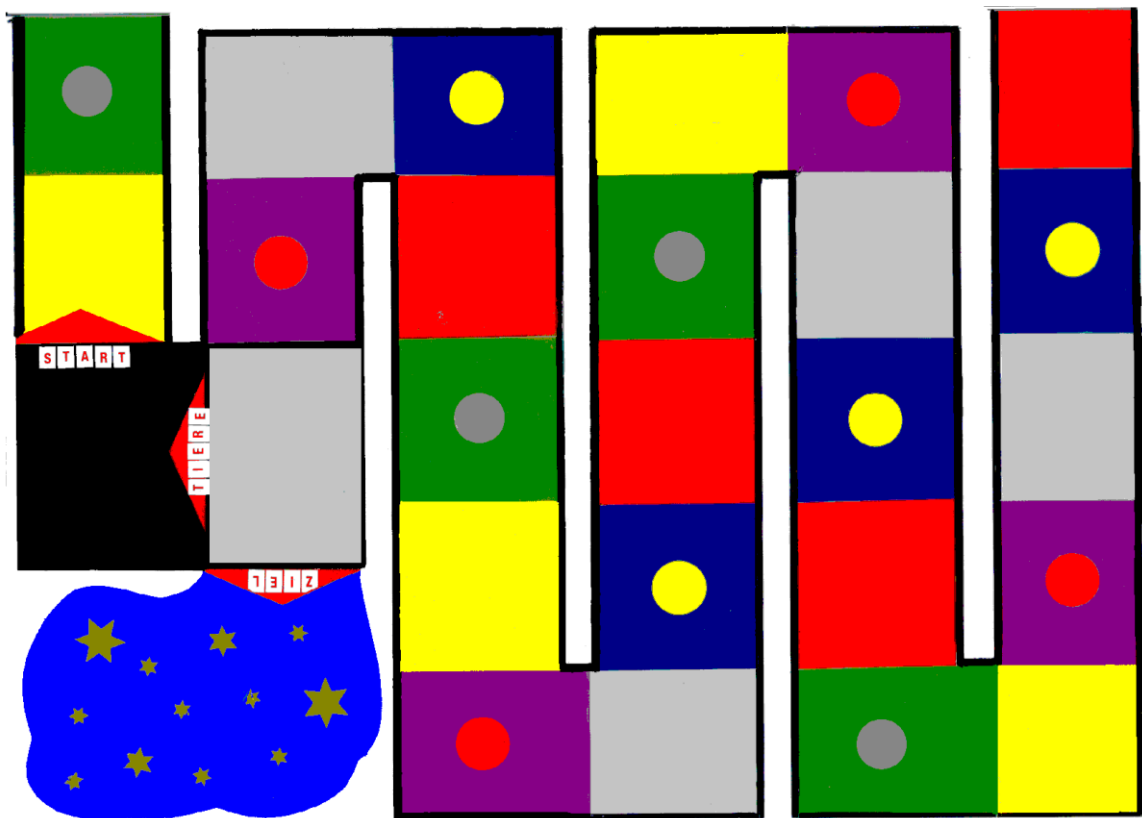
9. Якщо наведене обґрунтування здається гравцеві, до якого звернулися з проханням перетворити тварину в людину, досить переконливим, то він ліпить з фігурки тварини людину. З цього моменту власник фігурки-людини повинен вести себе в грі "по-людськи", "гуманно". Це означає, що він в принципі не повинен бити, тиснути або руйнувати інші фігури, які потрапили на одне з його полів і не принесли достатніх вибачень за завдані збитки. Однак "людина" може, не руйнуючи іншу фігуру, таким чином зігнути її, щоб її поза висловлювала вибачення, визнання своєї провини. Наприклад, можна схилити голову тварини, зігнути спину, поставити на коліна, змусити повзти по підлозі.

10. Якщо гравець, що має фігурку-людини, все одно - забувшись або навмисно - розчавить кулаком фігурку тварини або людини в коржик, то його фігурку повертають в "хлів" і він починає гру спочатку, але вже знову в формі тварини.

11. Гравець, чийй фігурці-тварині два рази відмовили в бажанні стати людиною, може під час свого ходу повернутися назад на найближче поле свого кольору і там самостійно перетворитися на людину. Кубик при цьому не кидається.

12. Останнє поле в грі - дзеркальне. Покарані і пошкоджені фігурки повинні точно потрапити на це поле. Власник пошкодженої фігурки тварини виправляє її і переставляє її потім на "небо тварин". Власник пошкодженої фігурки людини може "підлікувати" себе на дзеркальному полі. На "небо людей" нешкоджена фігурка людини переходить вже при наступному ході, якщо на кубику випадає число "1". Виграє той, хто першим потрапить на "небо людей". Цілим фігуркам-чоловічкам не потрібно зупинятися чекати на дзеркальному полі, при точному випаданні числа на кубику вони можуть відразу перейти на "небо людей".

13. Додаткове правило для досвідчених гравців: людська фігурка знову перетворюється на тварину, якщо її власник карає фігурку, що потрапила на його поле, не чекаючи звинувачення або вибачення.



Опис настільної гри каркассон

Гра присвячена освоєнню територій навколо великого замку Carcassonne у Франції. Гравці перебувають в ролі феодалів, які розвідують навколишні землі, і беруть під свій контроль дороги, захоплюють угіддя, зводять монастирі та будують міста. У грі "Каркассон" дії гравців є досить простими. Кожен гравець повинен брати тайл (квадрат землі) з ландшафтом із загального резерву та викладати його на стіл до вже викладених тайлів, створюючи ігрову карту. Викладений тайл повинен вписуватися у вже існуючу карту на столі - дороги повинні примикати до доріг, угіддя до угідь, міська стіна до іншої стіни.

Коли викладається новий елемент карти (тайл), виклавший його гравець може заволодіти одним з об'єктів (поставити на нього фігурку із запасу), якщо цей об'єкт ще не зайнятий іншим гравцем (наприклад, дорога відходить в сторону від перехрестя). Відтепер в його інтересах розвивати, а в подальшому завершити цей об'єкт (тобто, в нашому прикладі, замкнути дорогу наступним перехрестям). Завершений об'єкт приносить гравцеві очки і дозволяє забрати свою фігурку з карти до свого резерву, щоб мати можливість займати інші об'єкти (адже кількість фігурок у гравців обмежена). Ігровий процес триває до тих пір, доки не будуть розіграні всі тайли із загального запасу. Перемагає гравець, що набрав найбільшу кількість очок.

За цим посиланням є докладний опис гри та правила Каркасон:
<https://carcassonne.bestinf.com/rules.html>

Додаток 3.3.3. Гра “Діксит”

За посиланням правила та опис. https://lelekan.com.ua/uk/all-board-games/all-games/asotsiatsiyi/diksit-dixit-base-version?gclid=Cj0KCQjw--GFBhDeARIsACH_kdaMcPFKhjOgBeuz53WEU4EZxC3y4rRgF10IT-YpvTsY_GjQ7rjuofEaAibYEALw_wcB

Додаток 3.3.4.

Правила та опис гри “Активіті”

Карточний аналог відомої гри Крокодил. На карточці надруковане слово. Поняття, що воно означає можна намалювати, пояснити іншими словами, не називаючи або показати мовчки за допомогою пантоміми. Гравці діляться на дві команди та змагаються, хто більше слів розгадає, той і переможець.

<https://domigr.com.ua/ua/dlya-kompanii/activity-ua.ph>

Додаток 3.3.5.

Гра “Неможливе завдання”

Сенс гри полягає в тому, що команда отримує завдання знайти і принести через 1,5 години в аудиторію 3 предмети. При цьому мобільні телефони вилучаються, заборонено користуватися інтернетом та телефонувати до родичів чи знайомих. Заборонено також купувати ці предмети, красти їх чи обманювати

людей, аби отримати артефакти. Бали нараховувалися певним чином за кожне виконане завдання.

Ось перелік предметів, що їх необхідно було принести для першого сету кожній команді:

- каска прораба (білого кольору, а всі решта помаранчеві)
- польотна карта околиць Києва (годиться звичайна фізична карта з позначками висоти)
- рецепт від шеф повара китайського ресторану на фірмовому бланку
- парварда (традиційні східні солодощі, пресована кольорова цукрова пудра)
- майку форварда місцевої футбольної команди з автографом
- автограф Святослава Вакарчука (лідер групи Океан Ельзи)

Бали за виконані завдання нараховуються таким чином:

0 - невідомо, що за предмет і де його шукати, не принесли, або принесли щось не те

1 - знають що це, де взяти, але не принесли

2 - знайшли і принесли

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – [2-е изд., доп.]. – Новосибирск, 1996. – 55 с.
2. Альтшуллер Г. С., Шапіро Р. Б. *Про психологію винахідницької творчості//Питання психології.* — 1956, № 6. — с. 37-49. (рос.)
3. Альтшуллер Г. С. *Творчість як точна наука. 2 вид., доповн.* — Петрозаводськ: Скандинавія, 2004. — с.208 (рос.)
4. Альтшуллер Г.С. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач) / Г.С.Альтшуллер, Б.Л.Злотин и др. – Кишинев, 1989.
5. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития / В.И.
6. Андреев. – [2-е изд.] – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
7. 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.

8. Богоявленская Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 85 – 96
9. Богоявленская Д. Б. Одаренность: теория и практика. Пед.системы. “Одаренные дети” / Д. Б. Богоявленская. – М., 2000.
10. Богоявленская Д. Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д. Б. Богоявленская, И. А. Сусоколова // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 85 – 96
11. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования/ Н.Ф. Вишнякова. – Минск, 1996. – 300 с.
12. Гафитулин М.С. Развитие творческого воображения: из опыта работы со школьниками начальных классов: метод. разработка по использованию элементов теории решения изобретательских задач в работе с детьми/ М.С. Гафитулин. – Фрунзе, 1996. – 218 с.
13. Гин А.А. Приемы педагогической техники. Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : [пособие для учителя] / А.А. Гин. – Москва : Вита-Пресс, 1999. – 88 с.
14. Давыдов В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии/ В.В. Давыдов. – Москва: Просвещение, 1995. – 95 с.
15. Вачков И.В. Метафорический тренинг/ Вачков.И.В. - Москва: Ось-89, 2000. - 200 с.
16. Guilford J.P. New frontiers of testing in the discovery and development of human talent / J. P. Guilford // Seventh Annual Western Regional Conference on Testing Problems. – Los Angeles, 1958.
17. Губенко Елена Леонидовна Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства <http://festival.1september.ru/articles/578042/> 2 Креативность //
18. Джудит, гениальная художница с синдромом Дауна:

https://www.goodhouse.ru/family_and_children/psihologiya/dzhudit-i-dzhoys-istoriya-sestrinskoy-lyubvi-kotoraya-spasla-dlya-mira-genialnuyu-hudozhnicu/

19. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 2005. – № 10. – С. 101 – 109.

20. Кипнис Михаил. Тренинг креативности / Михаил Кипнис. - Москва: Ось-89, 2000. - 125 с.

21. Колесов Д.В. О психологии творчества / Д.В. Колесов // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – С. 22.

22. Кудрявцев С. Творческая природа психологии человека / С. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – 55 с.

23. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.;

24. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии : подходы, диагностика, система занятий : психологический практикум / Л.Д. Лебедева. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.

25. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – Москва, 1998. – 168 с.

26. Набойченко Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет.
ПСИХОФИЗИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЛИЦ С СИНДРОМОМ ДАУНА И УСЛОВИЯ ИХ УЧАСТИЯ В ПАРАОЛИМПИЙСКОМ СПОРТЕ

146 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УДК
796.01:616.714.1-007 ББК Ч511.0+Ю972.9 ГСНТИ 14.29.21 Код ВАК
13.00.03; 19.00.07.

27. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных / Наследов А.Д. – СПб. : Речь, 2004. – 392 с.

26. Одарённые дети; [пер. с англ.] / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.

28. Особов І.П. Деякі аспекти вивчення креативності. Зарубіжний досвід ХХ століття в оцінці сучасних дослідників // Гуманитарные научные исследования. – Октябрь, 2011. [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru> 14
29. Павленко В.В. Тести креативності особистості: сутнісні характеристики та особливості застосування В.В. Павленко // Андрогогічний вісник. – Житомир, 2016. – Випуск 7. – С.219–232.
30. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm. 9
31. Психология одаренности детей и подростков : учебное пособие [для студ. высш. и средн. пед. учеб. завед.] / под. ред. Н.С. Лейтеса. – [2-е изд., перераб., доп.]. – Москва : АСАДЕМА, 2000. – 332 с.
32. Рогова Е.И. Настольная книга практического психолога. Книга 2. М., 1999.
33. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – С. 328-331
34. Сущность метода ТРИЗ и примеры задач
<https://www.youtube.com/watch?v=ey9mqpdyJXM>
<https://www.slideshare.net/ikalatovcka/ss-45356039>
35. Ушачев В.П. Обучение основам творческой деятельности : учеб.пособие / В.П. Ушачев. – Магнитогорск, 1997. – 55 с.
36. Холодна М.А. Психология интеллекта : парадоксы исследования / М.А. Холодна. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
37. Чухман Е.К. Роль искусства в развитии способностей школьников / Е.К. Чухман. – Москва : Педагогика, 1999. – 144 с.