

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА**

**На тему: РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ У СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ  
ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

Виконала: студентка II курсу,  
групи 8.0530-2з  
спеціальність: 053 Психологія  
освітньої програми: 053 Психологія  
Захарова Зоя Станіславівна  
Керівник: д. психол. н., професор  
кафедри психології Шевченко Н.Ф.  
Рецензент: к. психол. н., доцент  
кафедри психології  
Железнякова Ю.В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра психології

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 053 – «Психологія»

Освітня програма Психологія

Спеціалізація – Психотерапія і консультування

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри \_\_\_\_\_

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2021 р.

**З А В Д А Н Н Я**

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ (СТУДЕНТОВІ)

Захаровій Зої Станіславівні

1. Тема роботи Розвиток креативності старших школярів засобами арт-терапії  
керівник роботи Шевченко Наталя Федорівна, д. психол.н., професор,  
професор кафедри педагогіки та психології  
затверджені наказом ЗНУ від \_\_\_\_\_
2. Строк подання студентом роботи \_\_\_\_\_
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) провести теоретичний аналіз досліджень з проблеми креативності та арт-терапії у вітчизняній та зарубіжній психології; емпірично дослідити особливості прояву творчих здібностей старших школярів; вивчити вплив засобів арт-терапії на розвиток креативності старших школярів; розробити програму розвитку креативності старших школярів засобами арт-терапії.
5. Перелік графічного матеріалу: 4 таблиць, 4 рисунка.

## 6. Консультанти розділів роботи

| Розділ   | Прізвище, ініціали та посада консультанта | Підпис, дата   |                  |
|----------|---|----------------|------------------|
|          |   | Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ    | Шевченко Н.Ф., професор                   |                |                  |
| Розділ 1 | Шевченко Н.Ф., професор                   |                |                  |
| Розділ 2 | Шевченко Н.Ф., професор                   |                |                  |
| Розділ 3 | Шевченко Н.Ф., професор                   |                |                  |
| Висновки | Шевченко Н.Ф., професор                   |                |                  |

7. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| № з/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|-------|-------------------------------------|-------------------------------|----------|
| 1     | Збір та систематизація матеріалу    | січень-березень 2021 р.       | Виконано |
| 2     | Робота над вступом                  | березень 2021 р.              | Виконано |
| 3     | Робота над першим розділом          | квітень-травень 2021 р.       | Виконано |
| 4     | Робота над другим розділом          | червень-липень 2021 р.        | Виконано |
| 5     | Робота над третім розділом          | вересень 2021 р.              | Виконано |
| 6     | Написання висновків                 | жовтень 2021 р.               | Виконано |
| 7     | Передзахист                         | листопад 2021 р.              | Виконано |
| 8     | Нормоконтроль                       | листопад 2020 р.              | Виконано |

Студент \_\_\_\_\_ З.С. Захарова

Керівник роботи \_\_\_\_\_ Н.Ф. Шевченко

## Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ О.М. Грединарова

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 87 сторінок, 4 рисунка, 4 таблиць, 115 джерел.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей розвитку креативності у старших школярів засобами арт-терапії.

Об'єкт дослідження – креативність старших школярів.

Предмет – особливості розвитку креативності у старших школярів засобами арт-терапії.

В основу дослідження покладено припущення про те, що креативність старшокласників як структурно складне особистісне утворення визначається гармонійним розвитком когнітивно-дивергентного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів, і в звичайних умовах розвинена недостатньо.

Методи дослідження: теоретичні: (аналіз і синтез літератури з обраної проблеми, синтез і узагальнення отриманих результатів); емпіричні (психодіагностичні методики для дослідження креативності в ранньому юнацькому віці).

Наукова новизна дослідження полягають у тому, що:

- обґрунтовано та досліджено специфіку розвитку креативності у старшокласників засобами арт-терапії;
- розширено, уточнено та доповнено вивчення наступних особистісних утворень: креативність, обдарованість, творчий потенціал, творчі здібності;
- набуло подальшого розвитку вивчення феномену креативності, знання про особливості розвитку креативності особистості в ранньому юнацькому віці.

**КРЕАТИВНІСТЬ, ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ, ЗАСОБИ АРТ-ТЕРАПІЇ,  
РАННІЙ ЮНАЦЬКИЙ ВІК, СТАРШОКЛАСНИКИ**

## SUMMARY

Zakharova Z.S. Development of creativity in senior students through means of art therapy.

Master's qualification work: 87 pages, 4 figures, 4 tables, 115 sources.

The purpose of the work is to theoretically substantiate and empirically study the peculiarities of the creativity development in senior students through means of art therapy.

The object of research is the creativity of senior students.

Subject – features of creativity development in senior students by means of art therapy.

The study is based on the assumption that the creativity of high school students as a structurally complex personal formation is determined by the harmonious development of cognitive-divergent, motivational and emotional-volitional components, and under normal conditions is underdeveloped.

Research methods: theoretical: (analysis and synthesis of literature on the selected problem, synthesis and generalization of the results); empirical (psychodiagnostic techniques for the study of creativity in early adolescence).

The scientific novelty of the study is that:

- the specifics of the development of creativity in high school students by means of art therapy are substantiated and studied;
- the study of the following personal formations has been expanded, clarified and supplemented: creativity, talent, creative potential, creative abilities;
- further development of the study of the phenomenon of creativity, knowledge of peculiarities of the creativity development in early adolescence.

CREATIVITY, CREATIVE POTENTIAL, ART THERAPY, EARLY ADOLESCENCE, SENIOR STUDENTS

## ЗМІСТ

|  |    |
|--|----|
| ВСТУП .....  | 7  |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ .....         | 11 |
| 1.1. Аналіз досліджень проблеми креативності в зарубіжній та вітчизняній психології..... | 11 |
| 1.2. Підходи до розуміння структурної організації креативності особистості.....          | 15 |
| РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ.....                 | 23 |
| 2.1. Структура та зміст креативності в старших школярів .....                            | 23 |
| 2.2. Розвиток креативності старших школярів засобами арт-терапії.....                    | 41 |
| РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ .....    | 49 |
| 3.1 Організація та методичне забезпечення дослідження .....                              | 49 |
| 3.2. Результати дослідження розвитку креативності у старшокласників.....                 | 52 |
| 3.2.1. Загальний рівень розвитку креативності.....                                       | 52 |
| 3.2.2. Оцінка розвитку когнітивно-дивергентного компоненту.....                          | 54 |
| 3.2.3. Розвиненість мотиваційного компоненту.....  | 56 |
| 3.2.4. Особливості розвитку емоційно-вольового компонента.....                           | 58 |
| 3.3. Програма розвитку креативності старшокласників засобами арт-терапії.....            | 64 |
| ВИСНОВКИ.....  | 74 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....  | 78 |

## ВСТУП

Актуальність дослідження. Динамічні процеси, які відбуваються в економічному і політичному житті суспільства, актуалізують потребу в новому типі особистості, здатної самостійно приймати рішення, усвідомлено здійснювати свій вибір, гнучко реагувати на зміни обставин, нетрадиційно підходити до вирішення проблем, швидко адаптуватися до мінливих умов, створювати нове. Зростає значущість психолого-педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення сутності творчого потенціалу особистості, визначення можливостей і педагогічних умов його розвитку.

Розвиток творчих здібностей особистості є однією з центральних проблем психологічної науки, оскільки прогрес суспільства передбачає постійне оновлення знань, додання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і способів їх втілення. Одним з головних психолого-педагогічних завдань за цих умов настає виховання людини, здатної акумулювати і творчо переосмислити набутий досвід, досягнення людства в науці, культурі, мистецтві.

Період ранньої юності, який характеризується істотними змінами на фізіологічному, психічному, інтелектуальному рівнях, є сензитивним для розвитку креативності. У школярів ускладнюється сприймання простору, часу, культурних фактів, творів мистецтва. Активізація слухових, зорових, чуттєвих уявлень виникає в процесі сприйняття мистецтва, що сприяє розвитку креативності учнів.

Комплексність, теоретична і практична значущість проблеми розвитку креативності особистості визначили широту та інтенсивність її дослідження у педагогіці та психології. Науковим підґрунтям для розгляду означеної проблеми є праці зарубіжних та вітчизняних науковців. Значну цінність мають праці А. Коваленко (проблема емпіричних досліджень у психології

творчості), І. Львової (риси творчого потенціалу), Т. Лисянської (проблема творчого мислення), О. Матюшкіна (структура обдарованості), В. Моляки (структура творчого потенціалу), О. Попеля (творчий потенціал як системна характеристика особистості), Дж. Рензулі (характеристики творчого потенціалу), В. Роменця (природа та механізми творчості людини), В. Чернобровкіна (динаміка творчого процесу).

Феномен креативності представлено в дослідженнях відомих вчених Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, Дж. Гілфорда, О. Матюшкіна, Р. Стернберга, Е. Торренса, Б. М. Теплова та інших.

Різні аспекти розвитку креативності особистості відображено в працях Р. Белоусової, Н. Вишнякової, В. Гасимової, М. Голубєвої, С. Канн, В. Коноваленко, Н. Малій, О. Попеля, Л. Пузеп, М. Саврасова, О. Сорокіної, О. Тарасової, І. Цхай, О. Щербакової та інших.

Увага дослідників зосереджується на різних аспектах і засобах розвитку креативності та творчого потенціалу особистості. Зокрема, М. Титаренко розглядає розвиток творчих здібностей засобами театрального мистецтва, В. Рагозіна, Г. Костюшко – засобами театральної самодіяльності, Т. Чурпіта – засобами хореографічного мистецтва.

Розглянуті наукові дослідження створюють міцне підґрунтя в психологічному та педагогічному аспектах. Проте подальша проекція аналізованого явища на освітній процес у школі не задовольняє наявний попит на розвиток креативності особистості учня старших класів, його здатності до самовираження засобами арт-терапії.

Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатнє вивчення зумовили вибір теми дослідження: «Розвиток креативності у старших школярів засобами арт-терапії».

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей розвитку креативності у старших школярів засобами арт-терапії.

Об'єкт дослідження – креативність старших школярів.



Предмет – особливості розвитку креативності у старших школярів засобами арт-терапії.

В основу дослідження покладено припущення про те, що креативність старшокласників як структурно складне особистісне утворення визначається гармонійним розвитком когнітивно-дивергентного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів, і в звичайних умовах розвинена недостатньо.

Завдання дослідження:

1. Здійснення теоретичного аналізу проблеми креативності та арт-терапії у вітчизняній та зарубіжній психології.
2. Визначення вікових особливостей розвитку креативності, зокрема в ранньому юнацькому віці.
3. Проведення емпіричного дослідження особливостей розвитку креативності учнів старших класів.
4. Розробити програму розвитку креативності школярів засобами арт-терапії.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналізу, синтезу, узагальнення (аналіз і синтез літератури з обраної проблеми, синтез і узагальнення отриманих результатів);
- емпіричні: психодіагностичні методики для дослідження креативності в ранньому юнацькому віці;
- математико-статистичні методи обробки експериментальних даних на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20: кількісний і якісний аналіз результатів дослідження, описова статистика (обчислення середніх значень, знаходження процентного розподілу), кореляційний аналіз.

Для перевірки гіпотези було обрано такі методики дослідження:

- «Діагностика невербальної креативності» (авт. П. Торренс, адапт. А. Вороніна);
- «Мотивація досягнення» (авт А. Мехраб'ян, модиф. М. Магомед-Емінова);

- «Діагностика особистісної креативності» (авт. О. Тунік);
- «Опитувальник для визначення рівня креативності» (авт. Є. Ільїн).

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося на базі Вільнянської загальноосвітньої школи I – III ступенів №2 Вільнянської міської ради Запорізької області. Дослідницьку вибірку склали 21 учень 9-10 класів.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- обґрунтовано та досліджено специфіку розвитку креативності у старшокласників засобами арт-терапії;
- розширено, уточнено та доповнено вивчення наступних особистісних утворень: креативність, обдарованість, творчий потенціал, творчі здібності;
- набуло подальшого розвитку вивчення феномену креативності, знання про особливості розвитку креативності особистості в ранньому юнацькому віці.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи – 87 сторінок. Робота проілюстрована 4 таблицями, 4 рисунками. Бібліографічний список складається з 115 найменувань, 9 з яких іноземною мовою.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

#### **1.1. Аналіз досліджень проблеми креативності в зарубіжній та вітчизняній психології**

За останні роки інтерес науки і практики до проблеми креативності значно зріс, що обумовлено затребуваністю суспільством людини творчої, інтелектуально розвинутої, з умінням швидко навчатися та адаптуватися до ситуацій, які постійно змінюються, здатною до вирішення творчих завдань, прийняття нестандартних рішень та пошуку оригінальних ідей тощо.

В перекладі з англійської «креативність» (creativity) означає «творчість». Як зазначає А. Блінов, цей термін набув у вітчизняній психології значного поширення, майже витіснивши словосполучення, що існувало раніше, – творчі здібності. Дослідник зауважує, що ці поняття на перший погляд здаються синонімічними, і це викликає сумнів у доцільності введення іншомовного терміну. Однак креативність правильніше визначати не стільки як певну творчу здібність або їх сукупність, скільки як здатність до творчості. Отже, ці поняття хоча і дуже близькі, проте не ідентичні [10].

Досліджуючи сутність поняття креативності, О. Антонова зауважує, що дотепер багато вітчизняних учених не визнають факт існування креативності як автономної, універсальної здібності. Вони вважають, що творчість завжди безпосередньо пов'язана з певним видом діяльності. Тобто, на їхню думку, не можна говорити про творчість узагалі: є художня творчість, наукова творчість, технічна творчість і так далі. Однак більшість вчених у світі схиляються до того, що природа творчості єдина, а тому і здатність до творчості універсальна. Навчившись діяти у сфері мистецтва, техніки чи в інших видах діяльності, людина легко може перенести цей досвід у будь-яку

іншу сферу. Саме тому здатність до творчості розглядається як відносно автономна, самостійна здібність [2, с. 15].

Так у Великому психологічному словнику креативність (англ. *creativity*) визначено як творчі можливості (здібності) людини, які виявляються в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, також характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності та процес їх створення [73].

У Психологічній енциклопедії креативність визначено як рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості. На теперішній час у психології креативність розглядають як незвідну до інтелекту функцію цілісної особистості, яка залежить від комплексу її психологічних характеристик [75, 181].

У Словнику практичного психолога поняття креативності розглядається як творчі здібності індивіда – здібності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [86].

Є. Ільїн у дослідженні «Психологія творчості, креативності, обдарованості» зазначив, що поняття креативності вперше було використано у 1922 році Д. Симпсоном, який визначив її як здібність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення [42, 156].

Аналіз наукових джерел доводить, що на теперішній час поняття «креативність» має більше ста визначень, які ґрунтуються на відомих теоріях і концепціях Дж. Гілфорда й Е. Торренса; Д. Богоявленської; М. Воллаха і Н. Когана; С. Медника; А. Маслоу; Р. Стернберга і Д. Лаверті; В. Дружиніна і Н. Хазратової [12; 32; 88; 95; 110; 115].

Незважаючи на численні дослідження креативності, проблема вивчення даного феномену залишається недостатньо вивченою. Розуміння терміну «креативність» не має однозначного трактування у сучасній психології. Також не має однозначності розуміння креативності в окремих вікових

групах, зокрема, в ранньому юнацькому віці, тому проблема вивчення цього феномену залишається актуальною на сьогодні.

Так, сучасні дослідники Т. Баришева, Ю. Жигалов визначають креативність як системне (багаторівневе, багатомірне) психічне утворення, яке не тільки включає інтелектуальний потенціал, але й пов'язане з мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку, екзистенціальними, комунікативними параметрами, компетентністю тощо [8].

Досліджуючи психологію розвитку творчого потенціалу особистості, О. Яковлева розуміє креативність як особистісну характеристику. Однак не як певний набір особистісних рис, а як реалізацію людиною власної індивідуальності. Людська індивідуальність, на її думку, неповторювана й унікальна, тому реалізація індивідуальності – це і є творчий акт (внесення до світу нового, раніше не існуючого). Характеристики креативності, з її точки зору, не предметні (у сенсі наявності продукту матеріального чи ідеального), а процесуальні, оскільки креативність розглядається як процес виявлення власної індивідуальності [104, 26].

Н. Хрящова, яка досліджувала креативність як фактор самореалізації особистості, визначає креативність як здатність людини до конструктивного, нестандартного мислення й поведінки, усвідомлення та розвитку свого досвіду. Дослідниця зауважує, що креативність проявляється в багатій уяві, почутті гумору, прихильності високим естетичним цінностям, умінні деталізувати образи проблеми. Істотною умовою актуалізації цієї здібності є самовладання і впевненість у собі [98].

У дослідженнях М. Холодної, креативність у вузькому сенсі визначено як дивергентне мислення, головною характеристикою якого є готовність висувати безліч в різній мірі правильних ідей щодо одного об'єкта [96].

За визначенням В. Дружиніна, креативність є «інтегративна якість психіки людини, яка забезпечує продуктивні перетворення в діяльності

особистості, дозволяє задовольняти потребу в дослідницькій активності» [33, 625].

У свою чергу, О. 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. Виявлення характеру цих взаємозв'язків висувається як один із перспективних наукових напрямів, практично важливих при вирішенні психолого-педагогічних ситуацій у процесі формування людини як цивілізованої особистості [64].

Отже, поняття «креативність» у сучасній психології трактується як багатомірне й багатоаспектне поняття. Дослідники його розглядають у широкому й вузькому значеннях. Так у широкому розумінні – це самостійний феномен, який представляє собою єдину цілісну систему й функціонує в усіх сферах життя людини як креативний процес, креативний продукт – результат творчого процесу і властивості (якості) особистості креативного типу.

У вузькому значенні креативність визначається як загальна універсальна здатність до творчості, тією чи іншою мірою властива кожній людині. Креативність формується і виявляється в діяльності.

Значний інтерес для нас мають наукові узагальнення Л. Єрьоміної щодо співвідношення понять «творчість», «творчі здібності» та «креативність». Відзначаючи подібність і відмінність понять «творчі здібності» і «креативність» (здатність до творчості), дослідниця зазначає, що: 1) вони можуть розглядатися «як синоніми, якщо мова йде тільки про загальні творчі здібності»; 2) «творчі здібності» ширше, тому що включають

у себе і загальні, і спеціальні здібності; 3) креативність визначається як характеристика будь-якої здатності до діяльності (розглядаючи різні види здібностей, креативність бачиться в них як змістовний компонент) [36].

У дослідженнях В. Моляки особливе місце в структурі здібностей посідають творчі здібності. Дослідник розглядає їх як особистісно-ціннісну надбудову над дієво-операційними компонентами здібностей. Саме це, на думку науковця, відрізняє творчі здібності від креативності. Коли розглядати творчі здібності в динаміці, стає зрозуміло, що креативність як здатність народжувати нові ідеї, зв'язки, бачення ситуації (що робити?) може набути конструктивних рис тільки у поєднанні з дієво-операційним компонентом (як робити?). Дослідник наголошує, що продуктивна креативність є не передумовою творчих досягнень, а результатом розвитку дієво-операційних і соціальних компонентів діяльності та їх особистісно-ціннісної рефлексії. Одна з сутнісних ознак творчих здібностей, на його думку, – це їх здатність переводити конфліктну конкуренцію людей, які займаються однією й тією ж діяльністю, у взаємне поцінування досягнень (для кого робити?). Відповідно до позиції вченого, творчість забезпечує безкінечну варіативність досягнень в одній і тій же діяльності та створює нішу для особистісного росту кожній людині [39, 176].

Розглянувши різні підходи щодо розуміння поняття креативності, ми погоджуємося з думкою Л. Пузеп, яка визначає креативність як цілісне системне утворення, що являє собою взаємозв'язок структурних компонентів, які визначають творчий характер діяльності людини, що виявляється й розвивається в процесі самої діяльності через психологічні механізми.

## 1.2. Підходи до розуміння структурної організації креативності особистості

Проблема структурної організації креативності є складною для досліджень і викликає безліч суперечок. В працях Д. Богоявленської, А. Брушлинського, Л. Овсянецької, Є. Яковлевої представлено «здібнісний» підхід, що дозволяє ототожнити креативність з творчими здібностями людини та розглядати його як необхідну передумову творчої діяльності. Особлива увага приділяється характеристикам інтелекту та емоційно-вольовим проявам. Представники цього напрямку вважають, що актуалізація цих особистісних проявів стимулює творчий пошук та творчу продуктивність [12, 66, 104, 105].

В. Моляко представляє загальну структуру творчого потенціалу, як: задатки, схильності, які проявляються у наданні переваг чомусь; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, прагнення до створення чогось нового, швидкість в засвоєнні нової інформації; прояві загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість; порівняно швидке і якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [62].

Структура креативності в дослідженні Л. Єлагіної [35] представлена наступним чином: у горизонтальному зрізі – сукупність власне потенційної, мотиваційної та когнітивної складових; у вертикальному зрізі – єдність предактуального і постактуального; в якості сутнісних характеристик творчого потенціалу: багаторівневість змісту, діалогічність, соціальність, системність. Операціонально-діяльнісний компонент представлений інтегративною цілісністю потенціалів на рівні загального (прогностичний, проектувальний, комунікативний, організаційний, рефлексивний, психомоторний) і на рівні особливого (емоційно-образний, слуховий, руховий, координаційний, сценічний, компенсаторний).



I. Драч визначає креативність особистості як складне особистісно-діяльнісне утворення, яке сприяє появі нестандартних, оригінальних рішень і складається з наступних компонентів: мотивація до активної пізнавальної діяльності (потяг до творчості, спрямованість на самореалізацію, пізнавальна потреба, спрямованість на досягнення мети, прагнення до успіху); творчі здібності (уява, пам'ять, нестандартне мислення, фантазія, інтуїція); досвід творчої діяльності (знання, уміння та навички щодо розв'язання нестандартних задач та прийняття нестандартних рішень); характерологічні особливості особистості (активність, ініціативність, впевненість, наполегливість, працездатність, комунікативність, організованість, самостійність) [31].

Т. Амабайл та М. Коллінз [107] наводять дещо інший перелік рис креативної особистості. В набір їх характеристик включені: самодисципліна, здатність відтермінувати задоволення, персеверативність вситуаціях фрустрації, незалежність суджень, терпимість до невизначеності, високий ступінь автономності, відсутність статевих стереотипів, інтернальний локус контролю, схильність до ризику, високий рівень самоініціації та прагнення виконувати завдання найкращим чином.

Згідно Р. Кеттеллу, найбільш доведеними рисами особистості креативних людей в царині науки та мистецтва є шизотомія, радикалізм, інтроверсія, домінування [108].

Мотивація креативних особистостей, як вважає К. Мартиндейл [112], визначається широким колом їх інтересів. Вони відкриті новому досвіду та надають перевагу новизні. Внутрішня мотивація переважає над зовнішньою. Окрім того, креативні люди демонструють здатність до широкої категоризації та ідіосинкразії.

Низка вчених (Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. Дружинін) визначають креативність – здатність до творчості – в якості центральної складової у структурі творчого потенціалу. У загальному розумінні здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального.

Креативність як властивість особистості виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, методами. Тобто, максимальне виявлення творчого потенціалу виникає в тих ситуаціях, коли людина намагається використовувати нетиповий для себе засіб, метод вирішення проблеми [88].

В працях цих науковців містяться висновки про те, що прояв креативності можна визначити за наступними критеріями:

- чуттєвість до проблеми;
- здатність до синтезу, почуття схожості та розуміння відмінностей;
- дивергентність мислення. Д. Гілфорд увів у використання термін «дивергентне мислення», включивши в нього такі параметри, як швидкість (легкість), оригінальність, гнучкість та точність мислення, також увагу.
- швидкість думки [111].

Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. За А. Маслоу, в самоактуалізації особистість проявляє інтегрованість та долає розщепленість. Завдяки епізодам самоактуалізації особистість стає більш відкритою досвіду, досконалою та спонтанною, гумористичною, трансцендентною та незалежною від нижчих потреб, розкриває свої можливості, які є наближеними до сутності її буття. Спираючись на досвід «особливо креативних людей», А. Маслоу, водночас, розумів креативність широко, визначаючи її як якість, що може бути застосована у будь-якій задачі у житті [30].

Друга традиція розвиває когнітивні уявлення про креативність та розглядає у якості її найважливіших атрибутів оригінальність, корисність та можливість їх застосування на даний момент. Третя традиція охоплює дослідження креативності особистості або креативних особистостей. Після того, як Дж. Гілфорд став визначати відмінності між креативними і некреативними особистостями ця лінія досліджень була підтримана багатьма психологами [30].

Серед структурних компонент творчого потенціалу особистості, за Дж. Гілфордом [110], центральне місце належить мисленню. Вчений стверджував, що для творчості особливе значення мають такі ознаки мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність та точність. Таку ж позицію займає й Е. Торренс [115].

Серед значної кількості видів креативності в науковій літературі виділяють три основні: особистісну, соціальну та інтелектуальну. До інтелектуальної креативності відносяться образна та вербальна креативність [52].

Цікавим є підхід К. Петрова, у структурі креативності науковець виділяє наступні компоненти: мотиваційний (що включає навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію до творчості і мотивацію до саморозвитку) та компонент здібностей (що включає загальні здібності, здібності до творчості в будь-якому виді діяльності і здатності до якого-небудь виду діяльності) [68].

Творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється у тенденції до пошуку й ризику, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості. Виходячи з головних постулатів гуманістичної психології, психології особистості школи С. Рубінштейна про безмежність можливостей розвитку творчого потенціалу, необхідно розуміти, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу) [17].

Необхідно враховувати такі соціально-психологічні параметри, як конструктивні здібності (особисті якості, що забезпечують успіх у перетворенні навколишньої дійсності, в розвитку особистості і суспільства), до яких відносять оперативно-виконавські (забезпечують енергійні, точні та швидкі дії щодо практичної реалізації задумів) і гностичні (пізнавальні), а також інтерсоціальні (успішна взаємодія з людьми, налагодження контактів,

спільних дій), до яких відносять організаторські та комунікативні вміння [66].

Важливе значення для нашого дослідження мають наукові погляди Т. Баришевої [77] щодо психологічної структури креативності як системного психічного утворення. За її визначенням, креативність як суб'єктивна детермінанта творчості являє собою системне (багаторівневе, багатофакторне) психічне утворення, яке складається із наступних системокомплексів та їх параметрів: мотиваційний (спектр інтересів, мотивація саморозвитку, творча позиція); емоційно-креативні властивості (емпатія, емоційний тезаурус, експресивна емоційність, емоційна лабільність); інтелектуальні параметри (інтуїція, здатність до перетворення, дивергентність інтелекту, прогнозування); естетичні креативні якості і здібності (асоціативність, почуття форми, почуття стилю, почуття гумору, перфекціонізм, здібність до імпровізації); комунікативні параметри (здібність до співпраці у творчій діяльності, здатність мотивувати творчість інших, здатність акумулювати творчий досвід); екзистенційні креативні властивості (креативна модель світу, екстенціональність, позитивна «Я-концепція», самотворчість); компетентність (загальнокультурний тезаурус, компетентність у галузі теорії і технологій творчості, досвід творчої діяльності).

Досліджуючи механізми розвитку креативності особистості, Л. Пузеп визначає наступні структурні компоненти креативності особистості: креативні здібності, креативна мотивація, креативна направленість, креативна установка особистості, креативно-вольовий акт, креативна активність, рівень креативних домагань. Вчена вказує на те, що креативність особистості можна змінювати та розвивати. Критеріями розвитку креативності вона виділяє мотиваційний та інтелектуальний, які можна конкретизувати наступними показниками: винахідливість, здібність комбінувати, дивергентність мислення, свобода асоціацій, креативна мотивація, креативна направленість [76, 11-12].

Ми звернули увагу на результати дослідження М. Саврасова, який розкриває психологічну структуру креативності особистості. На його думку, вона складається з регулюючого, стимулюючого та змістовного компонентів. Вчений зазначає, що регулюючий компонент креативності (емоційна та волева складова) характеризується показниками емоційності та емоційних станів особистості, сили волі, терплячості, стійкості, наполегливості, готовності до ризику, організованості, самоконтролю. Стимулюючий компонент (мотиваційна складова) характеризується показниками елементів мотиваційної структури особистості, внутрішньою та зовнішньою мотивацією навчальної та професійної діяльності, мотивацією до успіху, мотивацією до запобігання невдач, спрямованістю особистості. Змістовий компонент (інтелектуальна складова) дослідник характеризує показниками вербального та невербального інтелекту, а мотиваційний виступає системоутворюючим у структурі креативності особистості [81].

Значний інтерес для нашого дослідження мають наукові погляди Н. Малій. До структурних елементів авторка відносить аналітичний компонент мислення; сукупність сенситивності, уяви, інтуїції та інсайту; аналітико-синтетичний компонент мислення [58, 12].

У дослідженнях Н. Вишнякової визначено і обґрунтовано діалектичну тривимірність структури креативності: креативна особистість народжується і актуалізується в креативному процесі на рефлексивному (який визначає змістовний план креативного процесу), сотворчому (який регулює комунікативний і евристичний продуктивний процес) рівнях. На думку вченої, креативність як структура особистості, яка динамічно розвивається, характеризується своєрідністю і цілісною сукупністю наступних особистісних особливостей: творчим потенціалом, творчою активністю, творчою спрямованістю, творчою індивідуальністю, ініціативністю, імпровізаційністю [19, 18].

Ми також вважали доцільним звернути увагу на дослідження Р. Белоусової щодо комунікативної креативності як цілісної властивості, яка

включає комплекс інтелектуальних, емоційних та поведінкових особливостей індивіда. Вони, на думку дослідниці, сприяють нестандартному, нешаблонному рішенню ситуацій, що виникають у спілкуванні, допомагають генерації оригінальних ідей та засобів спілкування, вибору найбільш оптимальних стратегій поведінки, розв'язанню проблем, що виникають під час взаємодії з іншими людьми.

У дослідженні вчена вказує, що на формально-динамічному та якісному рівні комунікативна креативність може бути представлена наступними показниками: легкість у спілкуванні (Л), схильність до самопрезентації (Сп), незалежність (Н), конфліктність (К), емоційна стійкість у спілкуванні (ЕС с), схильність до маніпулювання (М), експресивність (Е), комунікативна компетентність (КК). Поєднання всіх параметрів конкретизується у загальному показнику комунікативної креативності (ЗПКК) [9, 161-162].

Здійснений теоретичний аналіз показав, що структура креативності являє собою синтез когнітивного (дивергентного, інтелектуального, гностичного, пізнавального), мотиваційного (вольового, емоційного, особистісного), практичного (комунікативного) компонентів. Для визначення структурної організації та змістовного наповнення креативності старшокласників, необхідно розглянути соціальну ситуацію розвитку раннього юнацького віку.

## РОЗДІЛ 2

# ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ЮНОСТІ

### 2.1. Структура та зміст креативності в старших школярів

В різні вікові періоди розвиток креативності школярів призводить до специфічних психологічних новоутворень: в молодшому шкільному віці це посилення відповідальності дітей за свою поведінку та свобода спілкування; в підлітковому віці – розвиток комунікативних умінь та навичок, уміння ставити та вирішувати проблеми; в старшому шкільному віці – зростання особистісної зрілості та самостійності учнів [104, 105].

На думку Е. Лебединського [52], для розвитку креативності необхідно відсилати людину до її емоційних станів, здійснюючи цілеспрямоване перетворення інтелектуальних проблем, що стоять перед нею, у емоційні. Цей принцип трансформації когнітивного змісту в емоційний виступає у якості основного принципу розвитку креативності та творчого потенціалу школярів.

Значний вплив на розвиток креативності індивіда має культура. За словами К. Роджерса, творчі здібності людини визначаються тією культурою, у якій вона виховується [78]. Культурне середовище формує образ «Я», систему цінностей та відносин, потреби, способи задоволення цілей, установки, стиль життя. Характер культури впливає на тип креативності особистості та на процес розвитку. Доведено, що креативність підвищує компенсаторні можливості особистості, біологічний опір організму впливу зовнішнього середовища, а вакуум творчості, навпаки, знижує їх [14].

Розвиваючи креативність індивіда, необхідно враховувати як вказану систему особистісних та соціальних детермінант, так і сприятливі періоди в

його онтогенезі. За В. Дружиніним, найбільш сензитивним є два тимчасові проміжки:

1. Імпліцитний (3-5 років), коли відбувається розвиток «первинної креативності» як загальної творчої здатності, неспеціалізованої по відношенню до якоїсь конкретної сфери людської діяльності. Тут основним чинником розвитку дітей є наслідування дорослих.

2. Підлітковий та юнацький вік (13-20 років), коли розвивають спеціалізовані здібності до творчості. Це пов'язано з навчальною (навчально-професійною) діяльністю людини. Важливим чинником розвитку на цьому етапі є професіоналізація [33].

В сучасній психології існують різні періодизації вікового розвитку. Традиційно старший шкільний вік співвідноситься з 15-17 роками та визначається як ранній юнацький вік (у деяких авторів – старший підлітковий вік) [103]. Для юнацтва характерні: початок періоду стабілізації особистості, формування організму (дефінітивний стан), самовизначення і формування світогляду.

В. Моляко підкреслює, що в кожному віковому періоді домінує певний вид творчості. Зокрема, для дитячого характерний прояв музичної, математичної та словесної творчості; для підліткового та юнацького віку – літературної та технічної. В життя дорослих може яскраво проявлятися наукова, художня, педагогічна, технічна, військова та інші види творчої діяльності [39, 62].

Важливими психологічними умовами розвитку креативності учнів є безоцінне прийняття та підтримка їх емоційних станів та реакцій, створення атмосфери психологічної безпеки, а також використання проблемності, діалогічності, індивідуалізації у взаємодії з ними.

В працях вітчизняних та зарубіжних науковців окреслено декілька напрямків розвитку творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу:

- через створення креативного середовища – спеціальних умов, які стимулюють творчі здібності особистості та попереджають появі бар'єрів до



розвитку творчого потенціалу (Н. Вишнякова, Т. Ембайл, О. Солдатова, К. Роджерс, Е. Торренс, Н. Хазратова та ін.).

- через використання творчих проблемних задач (А. Брушлинський, Ю. Гільбух, В. Давидов, С. Мельникова, В. Цимбал, А. Чигринов та ін.).

- через застосування активних методів навчання – ігор, дискусій, евристичних бесід (В. Дунчев, Е. Замка, В. Рибалко та ін.).

Представники першого напрямку роблять акцент на формування креативного середовища та виявлення умов, необхідних для досягнення належної результативності розвитку креативності:

а) програма К. Роджерса, яка пропонує моделювання зовнішніх умов творчого процесу: відсутність зовнішньої оцінки, психологічна безпека та свобода у висловлюванні власних думок, почуттів, переживань. А це, у свою чергу, забезпечує дію внутрішніх чинників творчої діяльності: відкритість досвіду, можливість незалежної внутрішньої оцінки свого «Я» тощо.

б) програма Г. Сміта, спрямована на формування творчих здібностей через забезпечення комплексу умов:

- фізичних – наявність матеріалів для творчої діяльності та можливості вільної взаємодії з ними;

- соціально-емоційні – створення зовнішньої безпеки, заохочення творчих проявів;

- психологічних – створення внутрішньої безпеки, стимулювання розкутості та свободи;

- інтелектуальних – стимулювання вміння творчо вирішувати задачі, розвивати інтуїцію.

в) модель умов, розроблена Л. Виготським для забезпечення розвитку фантазії особистості.

На процес розвитку креативності молодших школярів впливає такий чинник, як позитивна педагогічна оцінка продуктів діяльності учнів при ліпленні, малюванні, конструюванні, в різних видах прикладного мистецтва, художньої самодіяльності, в доступних для них видах праці (І. Волков,

Н. Дудіна, В. Мухіна та ін.). Якщо початкова школа формує у дитини такі якості особистості, як наполегливість, кмітливість, самостійність, та на середній ланці розвивається увага, мислення, уява, пам'ять, моральні та вольові якості, необхідні для подальшого розвитку креативного потенціалу особистості.

На старшій ланці школи, як зазначають А. Лук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, відбувається професійне самовизначення юнаків, де головну роль відіграють їх інтереси. У вирішенні проблеми професійного самовизначення можуть відіграти велику роль заняття в студії образотворчого мистецтва, музичних та хореографічних школах, спортивних секціях, гуртках тощо, що є складовою частиною креативного потенціалу особистості.

Е. Лебединський [52] сенситивними періодами для розвитку креативності та творчого потенціалу виділяє підлітковий та юнацький вік. Саме в цих вікових періодах всі сторони психіки активно розвиваються і перебудовуються, що проявляється в розвитку самосвідомості і самопізнанні, самоствердженні, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх мотивів. Саме в цьому віці з'являється почуття дорослості, яке породжує потреби в нових засобах самовираження.

Доведено, що в результаті розгортання спілкування з юнаками на основі підтримки та прийняття їх емоційних проявів у них підвищується не тільки рівень розвитку творчого мислення і творчих проявів у різних галузях життєдіяльності, а й рівень інтелектуального розвитку, збільшується працездатність, зростає самоповага і почуття власної гідності, підвищується рівень самооцінки. Найбільш очевидні зміни, як виявлено в емпіричному дослідженні Е. Лебединського [52], відбуваються в змістовій стороні самооцінки юнаків. Це пояснюється тим, що саме в цей період, досить короткий за своєю тривалістю, спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної Я-концепції. Так, кількість якостей, які усвідомлює в собі

старший підліток, в два рази більше, ніж у молодших школярів. Старшокласники при оцінці себе вже здатні охопити майже всі сторони власної особистості – їх самооцінка стає все більш узагальненою. Крім того, удосконалюються також і їхні судження щодо своїх недоліків.

У структурі творчої особистості юнака (старшого підлітка) виділяються: домінування пізнавальної мотивації, допитливість; прагнення до створення нового, схильність до вирішення і пошуку проблем; швидкість засвоєння нової інформації; схильність до порівнянь, зіставлень; прояви загального інтелекту – схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів вирішення, адекватність дій; емоційна забарвленість психічних процесів; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість у прийнятті рішень; творчість – вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; інтуїтивізм – здатність до найшвидших оцінок, рішень, прогнозів; здібності до вироблення особистісних стратегій і тактик рішення нових і нестандартних проблем, завдань і ситуацій (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Крутецкий, А. Матюшкін, В. Моляко, Б. Теплов, Є. Яковлева, Х. Гарднер, Р. Стернберг та інші).

Ці характеристики креативності юнаків та старших підлітків узгоджуються із загальними віковими особливостями, у яких всі сторони психіки активно розвиваються і перебудовуються, що особливо проявляється в підвищенні ролі особистісних цінностей, розвитку самосвідомості і самопізнання, самоствердження, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх мотивів, активізації та інтимізації внутрішнього життя (Р. Байярд, Т. Байярд, Л. Божович, Б. Братусь, І. Кон, Н. Левітов, А. Маркова).

Головним фактором, що визначає розвиток креативності, є зміст взаємин юнака з дорослими, позиція, яку займає дорослими по відношенню до нього. Дорослі зазвичай створюють собі деякий образ учня, який вони хотіли б сформувані, хочуть бачити у дітей такі риси, як слухняність,

виконання доручень тощо Креативність припускає здатність йти на розумний ризик, долати перешкоди, готовність протистояти думку оточуючих.

Особливе місце в блокаді творчості та індивідуальності займає традиційна форма навчання. По-перше, на відміну від інших видів діяльності, навчальний процес не має для юнака індивідуальної значущості і ясною кінцевої мети. По-друге, часто креативи відчувають дискримінацію в школі через орієнтацію навчання на «середні оцінки», уніфікації програм, переважання жорсткої регламентації поведінки, ставлення вчителів. Вчителі, як правило, оцінюють креативів як «вискочок», демонстративних, упертих тощо. Опір креативів репродуктивним роботам, їх велика чутливість до монотонії розцінюється як лінь, упертість, дурість [49].

Таким чином, ранній юнацький вік (старший підлітковий вік) вважається сензитивним періодом для розвитку креативності. У цей період на основі «загальної креативності» формується «спеціалізована креативність»: здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності. Тому вивчення факторів, що впливають на розвиток і прояв креативності, саме в ранньому юнацькому віці є особливо актуальним.

У 12-14 років дитина стає досить автономною особистістю. Вона вже має певну самостійність, досить розвиненими навичками самообслуговування, навичками соціальної, громадської та навчальної життя. Діти вміють вчитися, ними засвоєні основні соціальні конвенціональні норми, почався латентний період підліткового віку. Почуття дорослості породжує потреби в нових засобах самовираження. Дитина в один і той же час хоче вести себе як дорослий, хоче визнання своєї дорослості – і усвідомлює свою залежність від дорослих, розуміє, що не виглядає дорослим. У підлітковому та ранньому юнацькому віці кардинально змінюється самосвідомість, в особистості виникає пильний інтерес до власних інтимних переживань, який веде, з одного боку, до самозаглиблення і самоаналізу, а з іншого – до потреби прийняття, підтримки і схвалення свого внутрішнього світу (тобто в прийнятті себе як особистості) іншими людьми. Звідси

настільки характерне для цього віку прагнення до дружнього спілкування, тісним особистісним контактам [49].

Отже, в юнаків з'являється почуття індивідуальності, а разом з ним – потреба в підтримці та прийнятті цієї індивідуальності з боку інших, для чого вона повинна бути донесена до інших людей: виникає інтерес, з одного боку, до свого внутрішнього світу, а з іншого – до засобів його вираження. Ця кардинальна характеристика самосвідомості знаходить своє вираження в усіх аспектах існування особистості: фізичному, інтелектуальному, моральному та емоційному [49].

Більшість дослідників психології вікових особливостей (Л. Божович, Д. Ельконін, Д. Фельдштейн) відзначають, що ранній юнацький вік являє собою період становлення особистості, формування «Я-концепції»: закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства, стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісного поведінки. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду, пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення, – це самопізнання, самовираження, самоствердження [11].

На відміну від підлітків, у яких широкі соціальні мотиви навчання пов'язані насамперед з умовами їх шкільного життя і змістом засвоєваних знань, у школярів старшого віку мотиви навчання починають втілювати їх потреби і прагнення, пов'язані з їхньою майбутньою позицією в житті і з їх професійною трудовою діяльністю. Старші школярі – це люди, звернені в майбутнє, і все справжнє, у тому числі і навчання, виступає для них у світлі цієї основної спрямованості їх особистості. Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стають для них тим мотиваційним центром, який визначає їх діяльність, поведінку та їх ставлення до навколишнього [11].

Здійснюючи теоретичний аналіз особливостей психічного розвитку в юнацькому віці, ми робимо висновок, що цей період є сензитивним для розвитку креативності. Багато сторін психічного розвитку старшокласника з

ознаками обдарованості знаходяться в стадії активного переструктурування і формування, що є гарною базою для розвитку креативності, як складноорганізованої властивості особистості, що включає в себе когнітивну, характерологічну, динамічну, емоційно-вольову, мотиваційну сфери [11].

Потреба старшого школяра у самовизначенні, в творчому самовираженні, в реалізації власної індивідуальності пов'язана з вираженим прагненням до значущості власної особистості в різних її проявах: значущість для інших (прагнення до престижу, слави, почесей, поваги); значущість для себе (прагнення до самореалізації, до творчості); значущість в собі (прагнення до самотворення, самоцінності, самовдосконалення). Дедалі більше прагнення до особистісної значущості, стійка система інтересів, зрілість цілей діяльності та установка на творчі способи їх здійснення, інтенсивний розвиток рефлексії та вольових процесів, підвищена емоційність та самостійність визначають специфіку відношення до творчої активності старших школярів [106].

Л. Єршова вказує на те, що саме завдяки творчості у старшокласників розвивається здатність до саморефлексії. Якщо творчі школярі при реалізації власних можливостей основну увагу приділяють внутрішньому самобудуванню, прагнуть перетворювати діяльність на основі її самоаналізу (мотивів, цілей, цінностей), то звичайні старшокласники в якості основного вибирають зовнішній критерій – зміна ситуації, думка оточуючих, для них найбільш характерно самоствердження для інших, з метою задоволення прагнення «звернути на себе увагу», «отримати високу оцінку», завоювати «лідуючі позиції в групі» [106].

За даними досліджень [97, 104, 105] основними психологічними умовами розвитку креативності та творчого потенціалу особистості школярів є безоцінне прийняття та підтримка дорослим їх емоційних станів і реакцій, створення в контактах з ними атмосфери психологічної безпеки, а також використання проблемності, діалогічності та індивідуалізації у взаємодії з

учнями. В результаті розгортання спілкування з учнями на основі підтримки і прийняття їх емоційних проявів у них підвищується не тільки рівень розвитку творчого мислення і творчих проявів у різних галузях життєдіяльності, а й рівень інтелектуального розвитку, самооцінки, збільшується працездатність, зростає самоповага і почуття власної гідності.

В різні вікові періоди розвиток креативності школярів призводить до специфічних психологічних новоутворень: в молодшому шкільному віці це посилення відповідальності дітей за свою поведінку і свобода спілкування; в підлітковому – розвиток комунікативних умінь і навичок, уміння ставити і вирішувати проблеми; в старшому шкільному – підвищення особистісної зрілості і самостійності учнів. Підтримка емоційних станів і реакцій людини виступає в якості універсального механізму розвитку його креативності. Використання цього механізму при навчанні вчителів також призводить до реалізації їх творчого потенціалу [52].

Як було зазначено, на сучасному етапі розвитку психології не можна вважати усталеним єдине визначення поняття «креативність». При цьому практично у всіх підходах підкреслюється така важлива відмінна риса креативності, як здатність вийти за рамки заданої ситуації. Дослідниками [92] встановлено, що для розвитку креативності потрібен певний рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю. Оптимальним варіантом є їх поєднання. Таким чином, інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості.

У психології креативності прийнято вважати, що високий рівень прояву творчих здібностей зазвичай поєднується з певними особистісними властивостями. Такі особистісні риси, як самовпевненість, сміливість, свобода не тільки властиві творчим людям, але і підвищують ймовірність реалізації їх творчого потенціалу. В експериментальному дослідженні О. Солдатової [87] був проведений кореляційний аналіз зв'язку креативності з деякими властивостями особистості. Найбільш пов'язаною з креативністю є

толерантність. Істотні зв'язки з креативністю виявлені серед факторів: самовпевненість у спілкуванні та взаємодії. Ці якості характеризують підлітків з точки зору їхньої здатності до самостійних думок і вчинків, прагнення до досягнення певного статусу, наявності честолюбства, волі та активності, прояву наполегливості, ініціативності, схильності до лідерства, володіння розвиненими вербальними здібностями. Інакше кажучи, чим більше розвинені перераховані вище якості, тим більш креативним має бути підліток.

Б. Ломов виділяв роль спілкування в розвитку творчої особистості. Для формування креативності необхідний певний рівень соціалізованості, що передбачає оволодіння елементарними навичками комунікації [54].

А. Роу, досліджуючи біографії великих творців, знайдено єдине спільне в їхніх біографіях – прилучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці. Тому розвиток творчих здібностей починається з формування потреби в пізнанні [104].

Соціальні фактори можуть гальмувати, блокувати творчий початок, а можуть сприяти його прояву. Обмеженість сенсорного досвіду є своєрідним гальмом у розвитку творчого потенціалу і породжує звичку слідувати стереотипам. Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, має високий ступінь невизначеності, нерегламентованості і потенційну багатоваріантність (багатство можливостей). Середовище, сприятливе для розвитку креативності, повинне підкріплювати креативну поведінку. Для того, щоб підліток або юнак розвивався як творча особистість, необхідний позитивний зразок творчої поведінки, необхідно, щоб серед близьких йому людей була творча людина, з якою би підліток себе ідентифікував. Тяга до творчості, новаторства виникає там, де з'являється група людей – потенційних або дійсних однодумців. Як це не парадоксально, новаторство вимагає колективності, зближень і навіть визнання, хоча б у невеликій гуртку людей [3].



При обговоренні проблеми творчої поведінки перш за все постає питання про її критерії. Вони впливають з прийнятого визначення цієї поведінки. Під творчим ми розуміємо таку поведінку, яка характеризується безоцінним ставленням до життя; виникають життєві ситуації не сприймаються як хороші чи погані, до них не прикладаються оціночні критерії; вони сприймаються просто як ситуації, що вимагають вирішення, тобто проблемні ситуації. Тим самим вони не сприймаються як результат минулих дій, як нагорода чи покарання [59]. При такому розумінні творчість розглядається, на відміну від більшості традиційних підходів, не як переважно інтелектуальна, але як особистісна характеристика. Як показують дослідження психологів гуманістичного напрямку (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатір, Е. Фромм та ін.), потреба в самовираженні є однією з основних для людини. Але, як і всяка інша потреба, вона потребує адекватних способів задоволення і реалізації. А для людини адекватними формами задоволення потреби є культурно вироблені засоби.

Парадоксом творчого самовираження є те, що для його здійснення абсолютно необхідне оволодіння культурними нормами. З одного боку, оволодіння цим є для суспільства гарантією того, що творче самовираження здійснюватиметься в певних культурно заданих рамках, не приносячи суспільству шкоди і не руйнуючи його основ. З іншого боку, культурно вироблені засоби являють собою матеріал, що використовується у творчому самовираженні. Якщо засвоєнням культурно заданих зразків процес особистісного розвитку завершується, то це веде до глухого кута – до омертвіння, стереотипізації, шаблону. Якщо ж це засвоєння є лише етапом розвитку, за яким слід вільне і гнучке творче використання засобів для вираження власної індивідуальності, то воно відкриває практично безмежні можливості для особистісного зростання [59].

Одні з перших культурно вироблених засобів самовираження, які опановує дитина, належать до сфери почуттів. Власне кажучи, вираження себе і є не що інше, як вираження своїх почуттів, що відносяться до якої-

небудь події, ситуації. Людські почуття являють собою суб'єктивну оцінку об'єктивних подій. Всяка реакція людини на життєві події емоційно забарвлена, і саме ця емоційна забарвленість і робить реакції індивідуальними: не будь цієї емоційної забарвленості реакцій, не було б і власне переживання і реакції людини нічим не відрізнялися б від реакцій запрограмованого комп'ютера. Але переживання почуття і його вираження – різні речі. Для того щоб вираження почуття могло бути проявом істинної індивідуальності людини, воно має бути адекватним, тобто відповідати ситуації і в першу чергу – самому почуттю. А саме цього часто і не відбувається в результаті того навчання, якому ми піддаємося. Такий незбіг між випробовуваним відчуттям і його виразом часто лежить в основі внутрішніх конфліктів; недарма в різних психотерапевтичних напрямках особлива увага звертається на розпізнавання людиною своїх власних почуттів та їх вираження [52].

За допомогою системи зовнішніх оцінок дитина дуже рано засвоює систему конвенціональних норм, тобто систему заохочень і покарань, заборон і дозволів (правильно-неправильно, добре-погано). Палітра людських емоційних реакцій широка і різноманітна. Але залежно від прийнятих в тому чи іншому суспільстві конвенціональних норм людину навчають відчувати в конкретних ситуаціях ті чи інші переживання, джерелами яких є внутрішні оцінки подій, що відбуваються. Тим самим закладається основа для внутрішніх конфліктів, оскільки конвенціональні норми в галузі емоційних переживань часто суперечать власній реакції людини [49].

При звичайному навчанні у людини виробляються стереотипи емоційного реагування, які не відповідають її істинному відношенню до подій. В умовах, коли людина позбавлена можливості висловити своє справжнє ставлення до подій, ні про яку творчість говорити не доводиться; в кращому випадку творчість здійснюється за принципом сублімації (при цьому треба мати на увазі, що сублімує не тільки сексуальні потяги, як

вважав З. Фройд, але й всі емоційні реакції, що відображають справжнє ставлення людини до життя).

Постійно пригнічуючи себе, людина не може вирости в творчу особистість. Відповідно з вивченими стереотипами емоційного реагування вона наполегливо намагається бути щасливою там, де не може бути щасливою. А творчість – це насамперед щастя, переживання осмисленості свого існування. Однак, і в цьому полягає зворотна сторона медалі – всі способи людського самовираження культурно обумовлені. Тому оволодіння конвенціонально заданими способами є необхідною умовою якого б то не було самовираження взагалі [32, 33].

Як свідчить психологічна література (В. Дружинін, Л. Обухова та ін.) старший підлітковий та ранній юнацький вік є унікальними через те, що багато складових психіки дитини знаходяться на стадії формування. Діти відрізняються пізнавальною активністю, повною нових мотивів навчання, що дозволяють займатися самостійною творчою працею, інтенсивним розвитком логічного мислення, що впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому. У цей віковий період також відбуваються зміни у розвитку самосвідомості, активності становлення особистості [32, 33].

Розвиток креативності, за результатами досліджень науковців забезпечується низкою факторів, серед яких виділяють біологічні передумови, особливу організацію психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму. Адже, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами креативності особистості.

Здійснений попередній теоретичний аналіз показав, що структура креативності являє собою синтез когнітивного (дивергентного, інтелектуального, гностичного, пізнавального), мотиваційного (вольового, емоційного, особистісного), практичного (комунікативного) компонентів. Розглянувши соціальну ситуацію розвитку раннього юнацького (старшого підліткового) віку перейдемо до визначення структурної організації та змістовного наповнення креативності старшокласників.

Аналіз основних підходів до визначення структури креативності дав можливість виокремити низку властивостей, що об'єднують всі існуючі структурні моделі та характеризуються як базові компоненти. Виходячи із зазначеного, до структури креативності ми відносимо: когнітивно-дивергентний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти креативності особистості старшого школяра. Обґрунтуємо нашу думку наступним.

Виділяючи когнітивно-дивергентний компонент, ми спиралися на погляди Дж. Гілфорда, який є автором концепції дивергентного мислення. Дивергентні здібності він визначає як уміння висувати значну кількість цікавих і незвичайних ідей в умовах діяльності без регламенту. Відмінною особливістю дивергентного мислення дослідник висуває готовність видавати значну кількість рівноцінних ідей відносно одного й того ж об'єкту.

На нашу думку, показниками когнітивно-дивергентного компоненту мають бути виділені критерії дивергентного мислення, запропоновані Дж. Гілфордом, а саме:

- рухливість: визначається кількістю ідей, які народжуються у певну часову одиницю;

- оригінальність: уміння відійти від стереотипів і шаблонів, висуваючи ідеї, відмінні від типових;

- чутливість: здібність сприймати незвичайні моменти в деталях, бачити невизначеність або протиріччя, а також вміння оперативно переходити від однієї ідеї до іншої;

- образність: прагнення виражати свої думки з допомогою асоціацій і символів, працювати в уявному контексті, вміння знаходити складне в тому, що здається абсолютно простим, і бачити простоту там, де все виглядає складним [110].

Реалізація креативності незмінно пов'язана з механізмом інтелектуальної активності суб'єкта, продуктивністю підсвідомих процесів. Від багатого творчого потенціалу як підсвідомого процесу залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку особистості. Отже, головним джерелом її розвитку є творчий потенціал, який реалізується у творчому зусиллі, а

провідним мотивом – прагнення до самоактуалізації і самореалізації. Він не є вродженим, його не можна набути у процесі освіти, як знання, вміння, навички. Від вроджених здібностей психофізіології людини креативність залежить тільки певною мірою, але її актуальний стан залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль задля культивування у собі творчої потенції.

Ми звернули увагу на дослідження когнітивних стилів та інтелектуальних здібностей М. Холодної. За її визначенням, когнітивний стиль – це індивідуально-своєрідний, відносно стійкий спосіб пізнавальної діяльності, пізнавальних стратегій, які полягають у своєрідних прийомах отримання та переробки інформації, а також прийомах її відтворення і способів контролю [96, с. 84–93].

Розглядаючи співвідношення творчого мислення із складними видами мислення, Н. Чернецька висловлює думку, що саме когнітивне тлумачення дивергентного мислення є найбільш доцільним, оскільки при більш широкому трактуванні перекреслюються поняття «творче мислення», «продуктивне мислення» і «креативність», виникає термінологічна плутанина, зникає можливість виокремлювати у мисленні процесуальні й особистісні компоненти [100].

Виділення мотиваційного компоненту обумовлено сутністю мотивації як важливого психічного явища, що детермінує поведінку людини.

Є. Ільїн підкреслює, що в процесі творення особистість отримує задоволення від творчості. Тобто сама творчість є мотиваційним джерелом [41, 42].

Розглядаючи складові інтелектуальної активності як ментальної одиниці творчості у працях Д. Богоявленської, можна виділити певний комплекс інтелектуальних та мотиваційних компонентів, що забезпечують здібність особистості до творчості, тобто складовою креативності виступає зокрема і мотивація [12].

М. Воллах та Н. Коган у своїй роботі [32] довели, що ключ до актуалізації творчих здібностей – змінення мотивації до творчої діяльності. Первинною є мотивація творчості, а вторинною її оперантна складова. Зовнішні умови створюють лише можливості для прояву творчих якостей, тобто зовнішня сфера особистості може створювати лише систему для реалізації потенцій творчості (якщо вони є). А все ж основною, внутрішньою складовою креативності все одно виступають мотиваційні процеси особистості.

Б. Пашнєв на основі власних досліджень особливостей психологічної діагностики обдарованості у підлітковому віці робить висновок про те, що у структурі креативності обдарованих учнів-підлітків наявний специфічний комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних характеристик, що створює певні передумови для віднесення цих учнів до категорії обдарованих [83].

У запропонованому В. Андрєєвим компонентному складі мотиваційної сфери творчої особистості, виокремлюється багатofакторна мотиваційно-творча активність та спрямованість особистості, що описується та оцінюється наступним чином [1]: творчий інтерес, що характеризує стійку необхідність знань; почуття захопленості, емоційний підйом; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства у навчально-творчій та професійно-творчій діяльності; прагнення до високої оцінки власних досягнень; почуття зобов'язаності, відповідальності; особистісна значимість творчої діяльності у системі ціннісних орієнтацій; прагнення до самоосвіти, самовдосконалення.

Визначаючи мотиваційний компонент, ми звернули увагу на поняття «творча позиція (позиція творця)» Т. Баришевої, яке інтегрує всі мотиваційні аспекти креативності й сутність якого – мобільна, свідомо-мотиваційна готовність людини до творчих перетворень. До сфер прояву творчої позиції дослідниця відносить ціннісне ставлення до творчості; потребу в творчій діяльності; креативне ставлення до себе й навколишнього світу; ініціативу; прагнення до результату, до творчих досягнень [6, 56].

Досліджуючи психологічні механізми розвитку креативності особистості, Л. Пузеп виділяє креативну мотивацію як прагнення особистості виявляти креативні здібності в творчій діяльності. На її думку, креативна мотивація тісно пов'язана з креативною активністю й рівнем креативних домагань. Креативну активність вона визначає як здібність людини реалізовувати свої креативні потреби осягнення і створення нового оригінального продукту своєї діяльності, рівень креативних домагань як показник складності цілей, які ставить перед собою людина в процесі творчої діяльності [76, 10-11].

Отже, аксіоматичним є ствердження, що мотивація людини на успіх має значний вплив на розвиток креативності, творчості та саморозвиток [101].

Наступним елементом креативності старшокласників ми виділили емоційно-вольовий компонент. Цей вибір ґрунтується на впливі емоцій і волі на діяльність людини.

С. Рубінштейн указував, що «у людини емоції, пов'язані з діяльністю, займають особливе місце, оскільки вони дають позитивний або негативний результат. Відмінне від елементарної фізичної утіхи або невдоволення почуття задоволеності або незадоволеності з усіма його різновидами й відтінками (почуття успіху, удачі, торжества, тріумфу й неспіху, невдачі, краху і т.д.) пов'язане перш за все з ходом та результатом діяльності». На думку вченого, найважливіші емоції, які відіграють у житті зазвичай дуже велику роль і суттєво позначаються на загальному емоційному стані, на настрої людини, пов'язані з ходом її трудової діяльності, її успіхом або неуспіхом, її вдачами або невдачами [80, с. 560].

С. Рубінштейн зауважував, що вольовий акт виходить з мотивів, з потреб, він носить більш-менш яскраво виражений емоційний характер. На його думку, вольовий акт передбачає свідоме регулювання, передбачення результатів своїх дій, облік наслідків своїх вчинків, пошук належних засобів, обдумування, зважування, він включає більш-менш складні інтелектуальні

процеси. У вольових процесах емоційні та інтелектуальні моменти представлено у специфічному синтезі [80, 602].

Крім того, деякі автори виділяють у якості самостійної вольової властивості організованість, яка по відношенню до творчості може виступати тією певною вольовою особливістю особистості, що не дає людині у процесі творчого захоплення (як піднесеного або пригніченого емоційного стану) позбавити свою діяльність певного порядку, і в той же час не регламентує прояви активності людини настільки жорстко, що творча активність стає неможливою. В. Калін зазначає, що організованість пов'язана з дисциплінованістю, із плануванням своїх дій і обмірковуванням того, які засоби потрібні для їх досягнення, і конкретно визначає організованість як вміння і здібність особистості до такого впорядкування своїх дій, яке забезпечує максимальну ефективність діяльності.

С. Максименко також зазначає, що емоції і почуття людини пов'язані з її діяльністю. Діяльність викликає різноманітні переживання ставлення до неї та її результатів, а емоції і почуття, на його думку, стимулюють людину до діяльності, наснажують її, стають внутрішньою рушійною силою, її мотивами. Як психічний процес усвідомленої та цілеспрямованої регуляції людиною своєї діяльності і поведінки для досягнення мети вчений розглядає волю. До основних якостей волі він відносить цілеспрямованість, принциповість, ініціативність, рішучість, витримку та наполегливість [56].

На підставі проведеного аналізу наукових джерел ми побудували структурну модель креативності старшокласників, до якої включили когнітивно-дивергентний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти (рис. 2.1).





**Рис. 2.1. Структурна модель креативності старшокласників**

Кожний компонент характеризується певними показниками. Так, показниками когнітивно-дивергентного компоненту є рухливість, оригінальність мислення; асоціативність; інтуїтивна здібність; здатність до перетворення, винахідливість; творча уява.

Мотиваційний компонент характеризується мотивацією на успіх і творчість, саморозвиток.

Емоційно-вольовий компонент має такі показники як готовність до ризику, допитливість, уява, складність (орієнтація на пізнання складних явищ).

## **2.2. Розвиток креативності старших школярів засобами арт-терапії**

Більшість досліджень креативності зосереджено на вивченні впливу середовища на її формування. Результати кроскультурних досліджень

П. Торренса щодо ролі навчання у формуванні креативності свідчать про наступне:

- характер культури впливає на тип креативності та процес її розвитку;
- розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від культури, в якій виховувалась дитина;
- не існує безперервності у розвитку креативності, спад у розвитку креативності може бути пояснений за рахунок того, наскільки виражені нові вимоги та стресові ситуації, з якими стикається дитина;
- спад у розвитку креативності можна зняти у будь-якому віці шляхом спеціального навчання [93, 94].

І. Лернер та М. Скаткіна звернули увагу на те, що, незважаючи на подану від природи здатність до творчості, кожна людина може реалізувати її на різному рівні. Тільки цілеспрямоване навчання дасть змогу забезпечити високий рівень розвитку закладених творчих здібностей.

Так, Дж. Гілфорд [110] виділив такі способи стимуляції творчої активності:

- Забезпечення сприятливої атмосфери. Доброзичливість з боку вчителя, його відмова від виставлення оцінок та критики на адресу дитини сприяє вільному прояву дивергентного мислення.
- Збагачення довкілля найрізноманітнішими новими предметами і стимулами з розвитку допитливості дитини.
- Заохочення висловлювання оригінальних ідей.
- Забезпечення можливостей для вправи та практики. Широке використання питань дивергентного характеру стосовно найрізноманітніших галузей як навчального, і позанавчального характеру.
- Використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем.

- Надання дітям можливості активно ставити запитання.

Таким чином, на думку більшості дослідників, креативність піддається розвитку. Особливо ефективним є вплив на її формування в сенситивні періоди, одним з яких є ранній юнацький вік.

Значна кількість сучасних досліджень (М. Кисельової [45], І. Зязюна [40], Н. Пов'якель [69] та ін.) демонструє підвищений інтерес до застосування арт-терапії в освітньому процесі. Це викликано, по-перше, необхідністю запровадження в освітній процес технологій, що сприяють реалізації гуманістичної спрямованості педагогічного впливу, а по-друге – багатофункціональністю, екологічністю та ефективністю застосування засобів арт-терапії для низки навчальних, розвивальних і виховних завдань. З огляду на це, арт-терапія в Україні перебуває в стадії становлення та швидкого розповсюдження.

Зупинимось на питанні доцільності застосування поняття «арт-терапія». Неоднозначність трактування складової «арт» зумовлено тим, що в перекладі з англійської «art» воно означає одночасно і мистецтво загалом, і зображувальне мистецтво зокрема. Відповідно до цього, рядом науковців, зокрема Л. Лебедевою, арт-терапія передбачає лише зображувальну діяльність, що, на нашу думку, значно обмежує можливості методу. Тому ми дотримуємось думки М. Кисельової, Т. Колошиної та вважаємо, що арт-терапія включає в себе наступні види: терапію зображувальним мистецтвом, бібліотерапію (в тому числі і казкотерапію), музикотерапію, драмотерапію, танцювальну терапію, фототерапію [кисел; колош]. Друга складова терміну «арт-терапія» піддається критиці через медичне, психотерапевтичне забарвлення, оскільки «терапія» трактується як «лікування внутрішніх хвороб лікарськими засобами або фізичними методами (без хірургічного втручання); сукупність таких методів лікування. Ми дотримуємось думки, що термін «терапія» трактується не лише в буквальному значенні – лікування (від лат. *therapia*), а й в сенсі «догляд, турбота». Підтвердження цьому знаходимо у дослідженнях М. Кисельової, Л. Лебедевої та ін.

Науковці доводять, що «арт-терапія» у сучасній інтерпретації розуміється як турбота про емоційне самопочуття та психологічне здоров'я особистості, групи, колективу; метод розвитку свідомих та несвідомих сторін психіки особистості засобами художньої діяльності [72].

Розглядаючи арт-терапію як новий напрямок у сучасній педагогічній практиці, І. Зязюн визначає її наступним чином: «динамічна система взаємодії між учнем (дитиною, студентом, дорослим), продуктом його художньої творчої діяльності і педагогом (арт-терапевтом) у так званому «фасилітуючому» арт-терапевтичному просторі з метою реалізації найважливіших функцій освіти: психотерапевтичної, корекційної, діагностичної, розвивальної, виховної, психопрофілактичної, реабілітаційної тощо» [40, 17].

Педагогічному напрямку арт-терапії притаманна цілеспрямованість: педагог застосовує її з певною конкретною метою (наприклад, розвинути професійну креативність студента), відповідно і зміст діяльності задається педагогом (на відміну від терапевтичного процесу, у якому спеціаліст орієнтується на індивідуальний запит особистості). Завданнями застосування засобів мистецтва при цьому є: 1) прояснення навчально-виховного змісту, 2) оптимізація умов педагогічного впливу, 3) прихована діагностика ціннісних відношень, установок, мотивів, якості розуміння навчального матеріалу [практикум]. Отже, застосування арт-терапії в освітньому процесі є перспективним напрямом гуманізації та підвищення ефективності освіти.

З огляду на вищезазначене, обґрунтуємо доцільність застосування засобів арт-терапії з метою розвитку креативності старшокласників.

Аналіз досліджень щодо психологічного впливу арт-терапії (Л. Виготський [23], Т. Колошина [48], І. Зязюн [40], Л. Подкоритова [70], Л. Лебедева [91]) дозволяє виокремити три основні функціональні напрями, в

рамках яких здійснюється розвиток креативності в ранньому юнацькому віці: 1) арт-терапія як засіб пізнання дійсності; 2) як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу, 3) як засіб самопізнання та саморозвитку.

*Арт-терапія як засіб пізнання дійсності.* Фундатором дослідження психологічного впливу мистецтва на особистість став Л. Виготський [23]. Вчений трактував мистецтво, перш за все, як особливий вид мислення. Сприймання творів мистецтва порівнюється дослідником із науковим пізнанням. Будь-який художній твір може застосовуватися у якості присудка до нових, непізнаних явищ та ідей, аперцептувати їх подібно до того, як образ в слові допомагає аперцептувати нове значення. Те, що ми не в змозі зрозуміти прямим шляхом, ми можемо зрозуміти шляхом опосередкованим. Кожен художній твір має зовнішню форму (наприклад, мармурова статуя), внутрішню форму – образ (жінка із мечем), та значення – ідею, зміст (правосуддя). Відповідно до цього, заслуга художника полягає не в тому мінімумі змісту, про який він думав під час створення, а в гнучкості образу, в силі внутрішньої форми створювати найрізноманітніший зміст. Сам твір не може бути відповідальним за ті думки, які можуть виникнути на його основі. Крім того, осмислити можна все, навіть справжню нісенітницю: людина схильна привносити зміст навіть у випадкове та беззмістовне нагромадження форм.

Із думкою Л. Виготського погоджується Т. Колошина [48]. На думку дослідниці, здатність передавати людський досвід є головною властивістю мистецтва. Воно не претендує на правоту, об'єктивність, істинність, а забезпечує споглядачу можливість самому робити висновки, визначати своє ставлення. Таким чином, арт-терапія може виступати засобом пізнання дійсності, що диктується здебільшого не митцем, який вкладає певне значення у форму, а суб'єктом, який цей твір сприймає та знаходить певний його індивідуальний зміст. Суб'єктивна інтерпретація творчого продукту актуалізує несвідомий досвід особистості.

*Арт-терапія як засіб впливу на емоційно-почуттєву сферу.* Здатність арт-терапії впливати на емоції та почуття особистості розкриваються в дослідженнях Л. Виготського, І. Зязюна, Л. Подкоритової та ін. Так, Л. Виготський пояснює цей вплив за допомогою механізму катарсису. Науковець вважає, що емоції, які викликає форма художнього твору та його зміст, завжди знаходяться в антагонізмі. Кінцевим етапом зіткнення протилежних емоцій є їх взаємознищення, яке призводить до розряду нервової енергії. Ця енергія виражається шляхом підсиленої діяльності уяви. Сприйняття твору мистецтва потребує творчості, тому що недостатньо просто пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися в структурі самого мистецтва – необхідно ще творчо подолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва буде повною.

За допомогою поняття «фасцинація» пояснює здатність арт-терапії впливати на емоції та почуття І. Зязюн [40, с. 50]. Фасцинація значає «здатність демонстраційного комунікативного сигналу чи навіть природного явища (захід чи схід сонця, чудернацькі форми скель тощо) приковувати увагу, викликати підвищений інтерес, здивування, радість, захоплення, екстаз, симпатію, зачарування, шок, сполох, переляк, обминаючи чи відключаючи будь-яке логіко-вербальне пояснення, інтелектуальну аргументацію, а тим більше критику». Дослідник зазначає, що фасцинаційний вплив в педагогічній діяльності має значний ефект на свідомість, підсвідомість, поведінку студентів через їх емоційно-почуттєву сферу.

Аналізуючи психологічний вплив арт-терапії, Л. Подкоритова описує механізм емоційної децентрації, який дозволяє вийти за межі емоційної «скутості» та «звуження поля орієнтування», розширити та поглибити емоційний репертуар, сприяє кращому розумінню переживань інших. Виникнення нових емоцій та почуттів сприяє виникненню й нових уявлень та навпаки, що в цілому сприяє розширенню досвіду. Значущим дослідниця вважає також механізм присвоєння соціально-нормативних особистісних

смислів, який спрямований на подолання почуття самотності та допомагає набути взаєморозуміння у спілкуванні. Цей механізм актуалізується під час групової арт-терапевтичної роботи. Розуміння того, що переживання особистості не є унікальним, що інші здатні переживати такі самі почуття, або хоча б розуміти їх, сприяє подоланню творчих бар'єрів, зокрема страху, сором'язливості та невпевненості. Усвідомлення розмежування «ролі» (маски) учасника арт-терапевтичного процесу, і зовнішньої людини («себе самого») дозволяє нівелювати внутрішню та зовнішню цензуру, що розглядається як свідоме чи несвідоме придушення нетрадиційних, незвичайних думок.

Варто зазначити, що застосування, наприклад, евристичних методів характеризується у своїй більшості відсутністю стимулу, необхідністю пропонувати ідеї без опори на допоміжні засоби. Арт-терапія дозволяє обійти цей недолік: наявність арт-терапевтичного продукту значно активізує творчу діяльність, оскільки актуалізує досвід, підсвідомість. У результаті процес стає легшим та викликає здебільшого позитивні емоції. Вважаємо це суттєвим моментом, оскільки вже класичним стало визнання творчості процесом важким («муки творчості»). Описана здатність арт-терапії впливати на емоційно-почуттєву сферу особистості має безперечну цінність, оскільки:

- застосування арт-терапії сприятиме виникненню прагнення до творчості через виникнення емоційної насолоди від процесу;
- єдність афективного та пізнавального впливу, характерна для мистецтва, доводить можливість активізувати та підсилювати діяльність уяви та творчого мислення;

*Арт-терапія як засіб самопізнання та саморозвитку.* Будь-який арт-терапевтичний продукт містить діагностичну інформацію про свого творця. Ця особливість заснована на психологічному механізмі проекції: суб'єкт відображає в продукті творчості свої неусвідомлювані або приховувані потреби, комплекси, витіснення, переживання, мотиви, особливості соціальних обставин розвитку, сімейної ситуації, емоційне і фізичне

самопочуття. Все це впливає на побудову художнього образу, композицію, використання простору, кольору, символіки, характер рухів. Взаємодіючи з художніми матеріалами, юнаки відкривають індивідуальність та унікальність власного внутрішнього світу. Їхні переживання виражаються безпосередньо, не пройшовши «цензуру» свідомості, найчастіше «одкровення» образотворчого твору не усвідомлюються або свідомо приховуються автором на вербальному рівні. Відбиваючись в творчій продукції, вони легко доступні для сприйняття й аналізу, можуть бути розкодовані.

Інтерпретувати зміст арт-терапевтичного продукту означає наблизитись до розуміння внутрішнього світу особистості. Адекватне уявлення про себе дозволяє формувати Я-ідеальне, тобто уявлення про себе як такого, яким можна стати в результаті реалізації своїх можливостей, в тому числі і професійних, визначати шляхи такого саморозвитку, докладати зусилля для відповідності очікуваним результатам [52].

Але для правильного розуміння змісту творчих продуктів, а також реалізації функції самопізнання, варто пам'ятати, що, на відміну від проєктивних графічних методів, інтерпретація в арт-терапії завжди супроводжується зворотнім вербальним зв'язком. Ці процеси передбачають також рефлексію самого творця, усвідомлення ним змістів свого внутрішнього світу. Інтроективне сприйняття вважається більш інформативним, ніж зовнішні ознаки закінченого твору. Замість незалежної інтерпретації формальних ознак викладач спирається на систему значень і асоціацій самого автора, використовує різноманітні мовні стратегії, відстежує особливості його міміки, рухів, емоційних реакцій.

Таким чином, арт-терапія як засіб самопізнання та саморозвитку юнака сприяє розвитку його здатності до рефлексії; створенню уявлення про себе; пізнанню власних особливостей, можливостей, цінностей, цілей, ставлень; усвідомленню власної креативності.

Отже, теоретичний аналіз доцільності застосування арт-терапії як засобу розвитку креативності старшокласників дозволяє констатувати, що



арт-терапія здійснює комплексний вплив на креативність як інтегроване, багатокomпонентне утворення завдяки поліфункціональності арт-терапії, її спроможності виступати засобом пізнання дійсності, впливу на емоційно-почуттєву сферу, креативного самопізнання та саморозвитку. З огляду на це, вважаємо арт-терапію доцільним та перспективним засобом розвитку креативності в старшокласників.

### РОЗДІЛ 3

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ У СТАРШИХ ШКОЛЯРІВ

### 3.1 Організація та методичне забезпечення дослідження

В основу дослідження покладено *припущення* про те, що креативність старшокласників як структурно складне особистісне утворення визначається гармонійним розвитком когнітивно-дивергентного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів, і в звичайних умовах розвинена недостатньо.

*Метою емпіричного дослідження* є вивчення особливостей розвитку структурних компонентів креативності у старших школярів.

*Завдання дослідження:*

- добір психодіагностичних методик з метою перевірки гіпотези;
- якісний і кількісний аналіз отриманих даних емпіричного дослідження;
- обговорення отриманих результатів і висновки за підсумками дослідження;
- розробка програми розвитку креативності в учнів старших класів засобами арт-терапії;
- визначення подальших перспектив розробки заявленої проблематики.

**Експериментальна база дослідження.** Емпіричне дослідження проводилося на базі Вільнянської загальноосвітньої школи I – III ступенів №2 Вільнянської міської ради Запорізької області. Дослідницьку вибірку склали 21 учень 9-10 класів. Емпіричне дослідження особливостей розвитку креативності у старших школярів проводилося в три етапи.

*Перший етап:* здійснення теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, визначення підходів до вивчення проблеми,

обґрунтування структурної моделі креативності особистості раннього юнацького віку.

*Другий етап:* здійснення підбору надійного пакету діагностичних методик, формування дослідницької вибірки, проведення емпіричного дослідження особливостей розвитку структурних компонентів креативності у старших школярів.

*Третій етап:* кількісна обробка і якісний аналіз отриманих даних, здійснення інтерпретації результатів дослідження, розробка програми розвитку креативності в учнів старших класів засобами арт-терапії.

Для досягнення мети, перевірки гіпотези та виконання завдань, ми використали такі *психодіагностичні методики*:

- «Опитувальник для визначення рівня креативності» (авт. Є. Ільїн);
- «Діагностика невербальної креативності» (авт. П. Торренс, адапт. А. Вороніна);
- «Мотивація досягнення» (авт А. Мехраб'ян, модиф. М. Магомед-Емінова);
- «Діагностика особистісної креативності» (авт. О. Тунік).

*Математико-статистичні методи* обробки експериментальних даних здійснювались на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 (обчислення середніх значень, знаходження процентного розподілу), кореляційний аналіз за К. Пірсоном).

Розглянемо більш детально обрані методики.

Для визначення загального рівня креативності старшокласників ми використали опитувальник Є. Ільїна [42]. Креативність розуміється науковцем як прагнення до нестандартності та оригінальності в діяльності, прийнятті рішень. Тобто, креативність розглядається як постійна риса характеру (особистісна якість), яка відрізняє творчу особистість.

Методика складається з 15 тверджень, на які треба дати відповідь «так» чи «ні». За результатами методики визначається високий, середній та низький рівні розвитку креативності.

Дослідження когнітивно-дивергентного компоненту креативності ми проводили за допомогою тесту Е. Торренса. Автор методики розробив батарею з дванадцяти тестів, що оцінювали вербальне, образотворче та словесно-звукове творче мислення. Адаптованим є лише образна батарея тестів, яка включає 3 субтести: «Намалюй малюнок», «Незавершені фігури» та «Повторювані лінії», які можна використовувати або всі разом, або окремо.

Вказані субтести діагностують рівень розвитку дивергентного мислення за такими характеристиками: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість, опір замиканню та абстрактність назви.

Діагностику дивергентного мислення старших школярів ми проводили за допомогою другого субтесту образної батареї «Заверши малюнок». Респондентам були запропоновані 10 незавершених фігур, які потрібно було домалювати та підписати назву.

Аналіз результатів тесту здійснювався за такими характеристиками як: швидкість, гнучкість та оригінальність мислення. Швидкість мислення характеризує здатність особистості до генерації великої кількості ідей та визначається кількістю завершених малюнків. Гнучкість – це здатність переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії вирішення проблем. Оригінальність – це здатність висувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих та очевидних. Цей показник оцінюється за спеціальною таблицею, де вказані бали за оригінальність малюнку. Після підрахунку балів за трьома характеристиками, «сирі» бали переводять у стени та визначається рівень розвитку характеристик дивергентного мислення респондента [20, с. 88-101].

Використання тесту-опитувальника А. Мехрабіана (модифікація М. Магамед-Емінова) спрямовано на вимір мотивації досягнення успіху (мотиваційний компонент креативності). Вказана методика має форму А і Б, відповідно для чоловіків та жінок.

Методика включає 30 та 32 твердження (в залежності від статі респондента), які досліджуваний оцінює за шкалою від 3 до -3 балів, де 3 – згода досліджуваного із твердженням, -3 – незгода респондента із твердженням.

Обробка даних здійснюється шляхом підрахунку кількості балів за ключем, а їх сума вказує на домінування у респондента тенденції до успіху або уникнення невдач [94].

Методика О. Тунік спрямована на дослідження рівня розвитку особистісних креативних здібностей (емоційно-вольовий компонент). Зазначена методика містить 50 тверджень дозволяє оцінити креативні здібності респондента за чотирма шкалами: допитливість, уява, складність (орієнтація на пізнання складних явищ) та схильність до ризику. Залежно від того, наскільки респонденти згодні, потрібно поставити позначку у графі «Згоден», «Згоден частково» або «Не згоден».

Аналіз результатів здійснюється шляхом підрахунку балів за відповідним ключем [94].

## **3.2. Результати дослідження розвитку креативності у старшокласників**

### **3.2.1. Загальний рівень розвитку креативності**

Для визначення загального рівня креативності старшокласників ми використали опитувальник Є. Ільїна. Отримані дані представлені в табл. 3.1 та рис. 3.1.

Таблиця 3.1

## Рівні розвитку креативності старшокласників (бали)

| Рівні розвитку креативності |          |         |
|-----------------------------|----------|---------|
| низький                     | середній | високий |
| 1,46                        | 8,75     | 10,2    |

Відсотковий розподіл досліджуваних за рівнями розвитку креативності показано на рис.3.1.

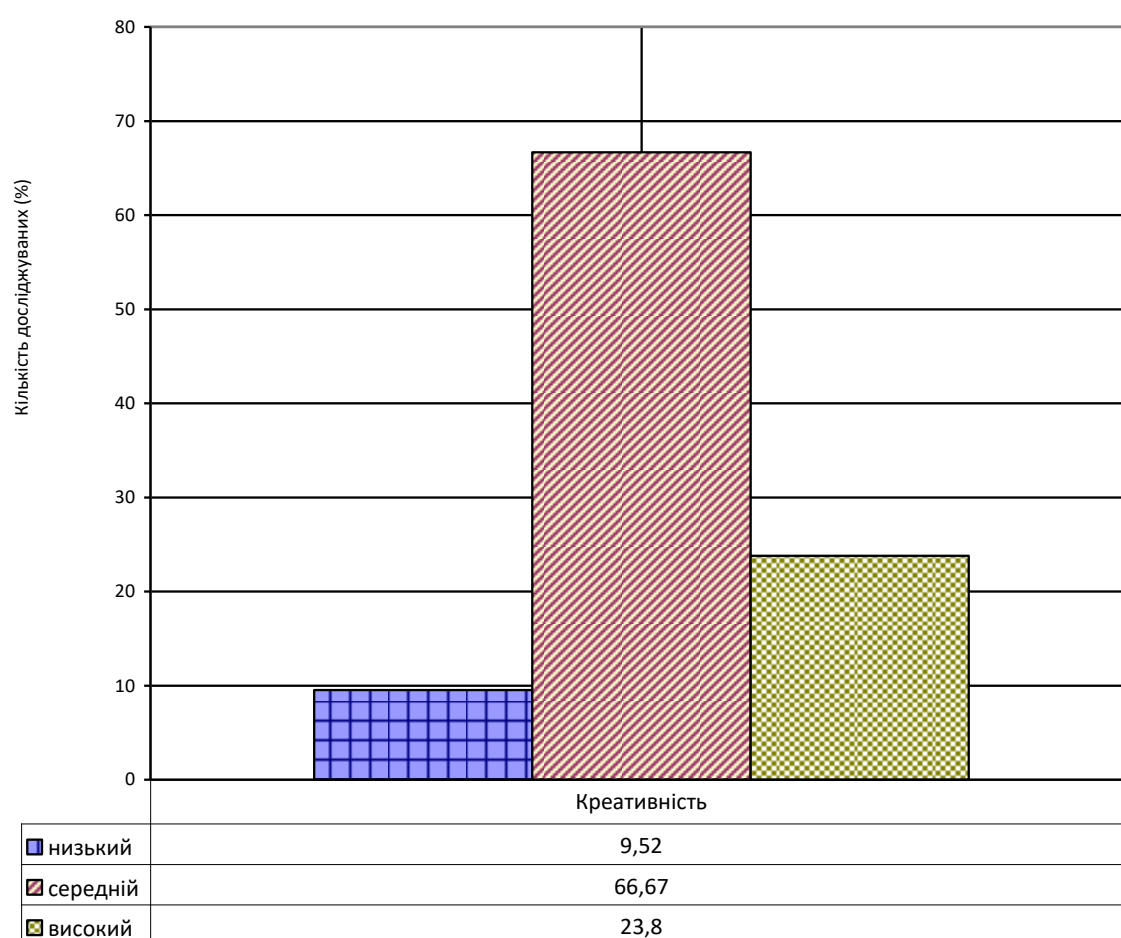


Рис. 3.1. Рівні розвитку креативності старшокласників (%)

Згідно з отриманими даними, в юнаків переважає середній рівень розвитку креативності (66,67% досліджуваних;  $M=8,75$  балів). Це означає, що креативний потенціал респондентів досить розвинений, але не завжди проявляється, цьому перешкоджають деякі особливості особистості. Підхід до вирішення проблем таких осіб іноді відрізняється ригідністю і можуть

призводити до стандартних рішень, спираються на минулі рішення подібних проблем.

Для 23,61% старшокласників характерний високий рівень розвитку креативності (M=10,2 балів). Такі особи – висококреативні, при цьому мають здатність спонукати до креативності інших. Для респондентів характерний креативний підхід до рішення проблем, вони здатні скористатися кожним зручним випадком для того, щоб створити дух підприємливості та проблематизувати середовище довкола себе.

Низький рівень креативності зафіксовано в 9,52% респондентів (M=1,46 балів). Креативний потенціал пригнічується деякими почуттями щодо себе. Креативний потенціал може бути прихований і стримується або особисто, або підходом до вирішення проблем, або оточенням.

### 3.2.2. Оцінка розвитку когнітивно-дивергентного компоненту

Результати емпіричного дослідження невербальної креативності старшокласників за методикою П. Торренса (адапт. А. Вороніна) представлені в табл. 3.2.

*Таблиця 3.2*

#### **Розвиток невербальної креативності старшокласників**

| Рівень розвитку    | Кількість досліджуваних (%) |
|--------------------|-----------------------------|
| Високий            | 4,76%                       |
| Вищий за середній  | 14,29%                      |
| Середній           | 42,86%                      |
| Нижчий за середній | 28,57%                      |
| Низький            | 9,52%                       |

Аналіз отриманих результатів показує, що юнаки виявили рівень розвитку невербальної креативності за всіма п'ятьма рівнями (низьким, нижчим за середній, середнім, вищим за середній, високим).

Встановлено, що в старшокласників переважає середній (42,86%) рівень розвитку невербальної креативності. Цей показник свідчить, що значній кількості юнаків характерна схильність до стереотипного вирішення завдань та частковий прояв здатності продукувати нестандартні ідеї.

Рівень нижчий за середній характерний для 28,57% досліджуваних. Такі результати можуть свідчити про пасивність старшокласників до висування нових ідей та домінування стереотипності у способах вирішення проблем.

Вищий за середній та високий рівні невербальної креативності виявлено в 14,29% та 4,76% досліджуваних відповідно. Такі респонденти прагнуть до розв'язання нестандартних завдань, виявляють відмову від стереотипних підходів до вирішення проблем та готовність продукувати нові ідеї і пропозиції.

Низький рівень зафіксовано в 9,52% досліджуваних. Такі результати можуть свідчити про слабку здатність цих осіб до перетворення та вміння відійти від стереотипів.

Отже, в досліджуваних старшокласників переважає середній рівень розвитку невербальної креативності. Це вказує на наявність здатності, але, водночас, й пасивності, до висування ідей, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених. Досліджувані характеризуються конформністю, середньою інтелектуальною активністю та здатність уникати легких, очевидних та нецікавих відповідей.

З метою виявлення загальної картини взаємозв'язку структурних компонентів креативності у старшокласників було проведено кореляційний аналіз за допомогою коефіцієнту кореляції за Карлом Пірсоном ( $r$ ).

Встановлення системи взаємозв'язків дає змогу перевірити припущення про те, що структура креативності включає когнітивно-



дивергентний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. Для цього було розраховано коефіцієнти кореляції між показниками за структурними компонентами креативності та загальним рівнем креативності (за методикою Є. Ільїна).

Згідно з отриманими даними, змінна «Невербальна креативність» (оригінальність) має позитивний взаємозв'язок зі змінною «Високий рівень розвитку креативності» ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,01$ ). Зазначене підтверджує припущення про наявність когнітивно-дивергентного компонента в структурі креативності старшокласників.

### **3.2.3. Розвиненість мотиваційного компоненту**

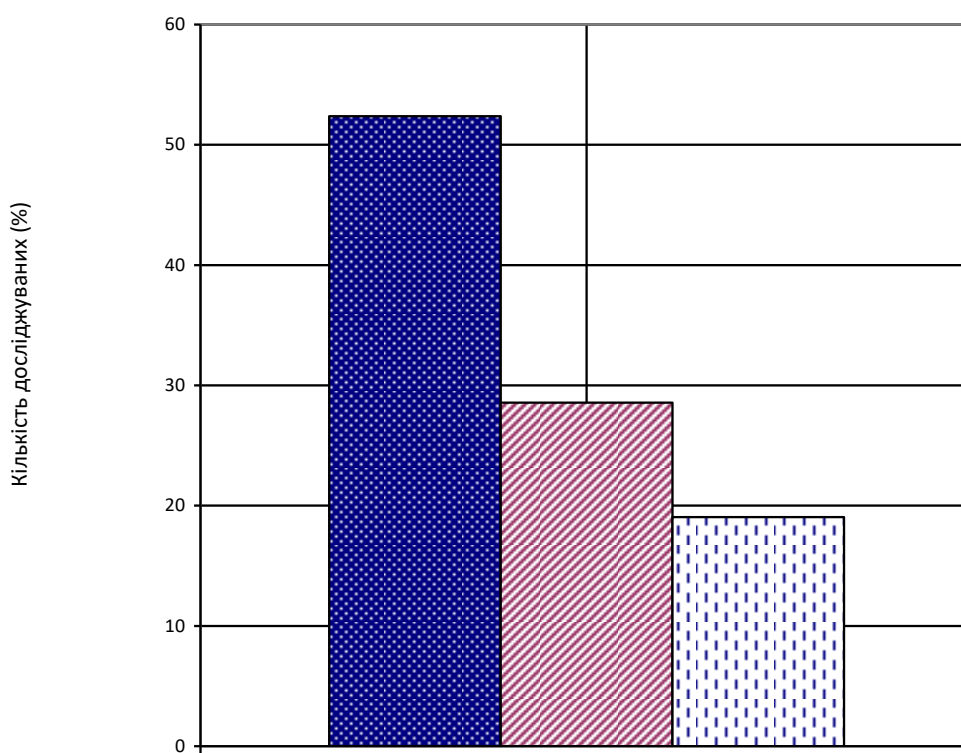
При дослідженні мотиваційного компоненту ми звернули увагу на погляди науковців щодо мотивації досягнення, яка спрямована на кінцевий результат діяльності людини і мету, яку вона ставить перед собою.

У мотивації досягнення поєднуються декілька її видів: внутрішня, зовнішня, на успіх і запобігання невдач. Мотивації на успіх і уникнення невдач є важливими, оскільки багато в чому визначають спрямованість особистості й поведінку людини у суспільстві.

Мотивація уникнення невдач пов'язана з потребою людини уникнути зриву, осудження, покарання, невдачі, униканням проблем, відходу від помилок і зайвої витрати нервів. В основі цієї мотивації лежить ідея уникнення й ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь прораховує можливу невдачу, більше думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі. Все це, разом з тим, може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи [74].

Результати емпіричного дослідження мотиваційного компоненту креативності старшокласників за методикою «Мотивація досягнення» наведено у рис. 3.2.

Як видно з рис. 3.2, в досліджуваних домінує мотивація уникнення невдач (52,38%). Мотивація уникнення невдач пов'язана з потребою людини уникнути зриву, осудження, покарання, невдачі, униканням проблем, відходу від помилок і зайвої витрати нервів. В основі цієї мотивації лежить ідея уникнення й ідея негативних очікувань. Починаючи справу, людина вже заздалегідь прораховує можливу невдачу, більше думає про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі. Все це, разом з тим, може поєднуватися з досить відповідальним ставленням до справи.



|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| ■ Мотивація уникнення невдач  | 52,38 |
| ▨ Невираженість мотивації     | 28,57 |
| □ Мотивація досягнення успіху | 19,05 |

**Рис. 3.2. Показники мотивації досягнення в старшокласників**

В 28,57% старшокласників переважає мотивація досягнення успіху. Для фахівців з вираженою мотивацією досягнення характерно прагнення докладати зусилля і досягати кращих результатів у значимій для них діяльності, віра в те, що вони здатні досягнути бажаного, подолати труднощі.

Діючі мотиви досягнення мобілізують внутрішні сили для успішної роботи, забезпечують включення в активний процес і стають здобутком особистості, стійкою її якістю.

До середнього рівня мотивації досягнення відносяться респонденти (19,05%) з незначною перевагою одного з мотивів, або ж їх рівнозначністю. Такі юнаки орієнтуються на досягнення деяких конкретних цілей, нерідко виявляють пасивність щодо реалізації запланованого; прагнення до успіху – часто ситуативне, зумовлене короткочасною зацікавленістю у певній діяльності.

Отже, в ході дослідження в юнаків зафіксовано переважання мотивації уникнення невдач. Такі результати ми схильні пояснювати посиленням сумнівів, зростанням напруження у результаті вирішення задач, які постають перед ними в навчальній діяльності. Водночас, мотивація до активної пізнавальної діяльності, потяг до творчості, спрямованість на самореалізацію, пізнавальна потреба, спрямованість на досягнення мети, прагнення до успіху – є важливими складовими креативності (І. Драч).

Кореляційний аналіз за К. Пірсоном виявив наявність позитивного взаємозв'язку між змінними «Мотивація досягнення успіху» та «Високий рівень розвитку креативності» ( $r=0,21$ ;  $p\leq 0,01$ ). Зазначене підтверджує припущення про наявність мотиваційного компонента в структурі креативності старшокласників.

#### **3.2.4. Особливості розвитку емоційно-вольового компонента**

За допомогою методики О. Тунік було досліджено розвиток креативних здібностей старшокласників за такими параметрами: допитливість, уява, складність (орієнтація на пізнання складних явищ) та схильність до ризику.

Отримані дані представлені в табл. 3.3 та рис. 3.3.

Розглянемо показники допитливості старшокласників. Так, показники в межах низького та нижчого за середній рівні не було зафіксовано. Тобто, в досліджуваній вибірці не виявлено осіб, в яких відсутнє прагнення пізнати невідоме та спробувати свої сили в розв'язанні незнайомої проблеми.

Таблиця 3.3

### Розвиток креативних здібностей старшокласників (%)

| Рівень розвитку    | Розподіл показників за шкалами |       |            |                      |
|--------------------|--------------------------------|-------|------------|----------------------|
|                    | Допитливість                   | Уява  | Складність | Схильність до ризику |
| Низький            | 0                              | 9,52  | 14,29      | 0                    |
| Нижчий за середній | 0                              | 19,05 | 23,81      | 9,52                 |
| Середній           | 42,86                          | 52,38 | 47,62      | 38,09                |
| Вищий за середній  | 33,33                          | 14,29 | 9,52       | 23,81                |
| Високий            | 23,81                          | 4,76  | 4,76       | 28,57                |

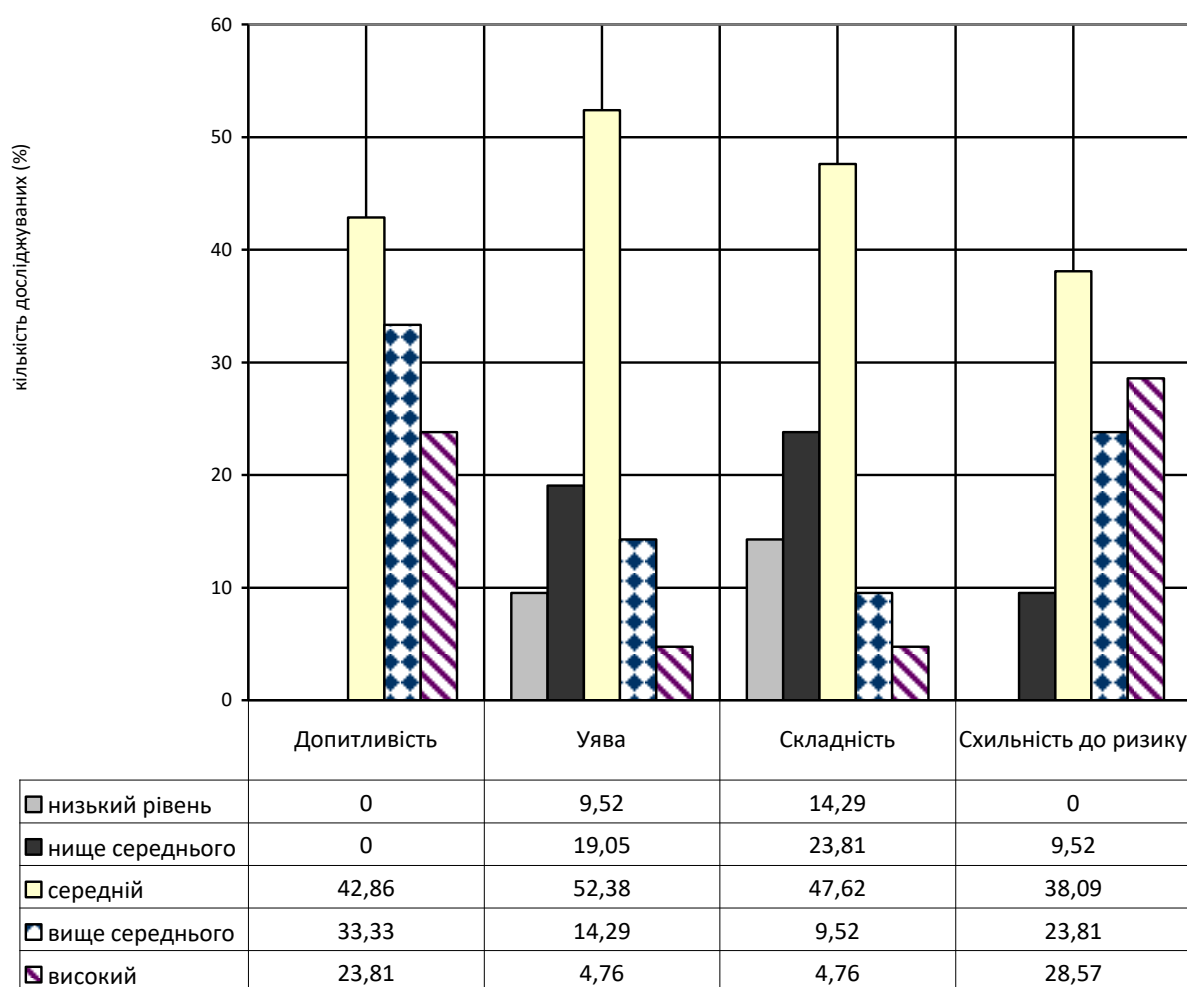
Досить високі показники діагностовано за підвищеним (33,33%) та високим (23,81%) рівнями допитливості. Результати дослідження свідчать, що таким юнакам властиві пошук нових шляхів розв'язання задач, прагнення до пізнання нового, зацікавленість у творчому підході до певної діяльності, в тому числі й до навчальної.

Переважає частина старшокласників (42,86%) виявила середній рівень розвитку допитливості, що характеризує поверховий інтерес до невідомого, часткове прагнення до пошуку нових підходів вирішення проблем.

Деякі інші показники ми отримали у діагностуванні рівня розвитку уяви старшокласників. Так, показники в межах низького рівня зафіксовано у 9,52% респондентів, що вказує на вузькість та збіднілість фантазій.

Показники в діапазоні нижчого за середній рівня виявлено в значній частині вибірки 19,05%. Отримані результати можуть свідчити про те, що у

таких осіб домінує відтворююча уява, якій властиві стереотипність та відсутність індивідуальної своєрідності, що перешкоджають створенню нових образів.



**Рис. 3.3. Розвиток креативних здібностей старшокласників (%)**

Найбільша кількість старшокласників мають результати за середнім рівнем розвитку уяви (52,38%), що ймовірно свідчить про перевагу репродуктивної уяви, часткове прагнення до перетворювальної (творчої) діяльності.

Кількісні показники, які отримано за підвищеним рівнем розвитку уяви, виявлено у 14,2% респондентів. Таким особам характерне поєднання творчої і репродуктивної уяви в розробці чогось нового та оновленні способів діяльності.

Незначні показники високого рівня розвитку уяви діагностовано 4,76% досліджуваних, що свідчить про широту, динамічність і яскравість їх уяви, яка значною мірою сприяє створенню нових образів і оригінальних ідей.

Показник складності мислення характеризує спроможність суб'єкта ставити перед собою складні завдання, виявляти наполегливість і самостійність у досягненні мети, знаходити складні шляхи вирішення проблем тощо. Низький рівень розвитку цього показника виявлено у 14,29% вибірки. Це свідчить про те, що такі старшокласники не схильні ставити складні завдання, спрощують підходи до вирішення проблем, виявляють слабку здатність до аналітичної діяльності.

Високі кількісні показники діагностовано за заниженим рівнем розвитку складності мислення (23,81%). Ймовірно, юнаки прагнуть до спрощення у вирішенні завдань, не виявляють наполегливість у досягненні мети та вирішенні складаних проблем.

Найбільша кількість старшокласників показала середній рівень розвитку складності у діагностиці особистісної креативності (47,62%). Це вказує на поверховий інтерес досліджуваних до вирішення складаних завдань та помірну наполегливість у вирішенні проблем, а також середні схильності до аналітичної діяльності.

Помірні кількісні показники було отримано за підвищеним рівнем складності мислення (9,52%). Такі респонденти мають потребу долати перешкоди в досягненні певних результатів, виявляють наполегливість і самостійність у досягненні мети.

У незначній кількості старшокласників діагностовано високий рівень складності мислення (4,76%), що характеризує спроможність висувати складні завдання та досягати високих результатів, прагнути реалізувати свої можливості через активну аналітичну діяльність.

Розглянемо дані щодо схильності старшокласників до ризику. зарубіжні дослідники Ф. Зенасні, Т. Любарт, С. Тоджман підкреслюють, що значна частина людей уникає ризиків заради досягнення гарантованих

результатів. Це пов'язано з тим, що творчі ідеї, зазвичай, протиставляються загальноприйнятим поглядам. Нові підходи в разі успіху можуть принести визнання, винагороду, але в той же час завжди є ризик втрат і невдач [74, с. 45]. Отже, схильність до ризику обов'язково присутня у креативності.

Основними критеріальними проявами схильності людини до ризику є здатність відстоювати свої ідеї, прагнення ставити перед собою високі цілі та досягати значних результатів у діяльності, допускати можливість помилок і невдач [94].

В межах низького рівня схильності до ризику показників не виявлено. Тобто, у вибірці немає юнаків, які не схильні до ризику й неініціативні у висловлюванні власної думки.

Занижений рівень діагностовано у 9,52% юнаків. Такі особи досить часто проявляють боязнь до ризику, до висловлювання власної думки.

Середній рівень схильності до ризику притаманний 38,09% досліджуваних. Таким юнакам характерна помірна схильність до ризику, частковий прояв активності та енергійності у вирішенні певних завдань.

Підвищений рівень готовності до ризику зафіксовано у 23,81% респондентів. Таким юнакам властиві прояви схильності до ризику та певна спроможність приймати самостійні рішення в складних ситуаціях.

Високий рівень готовності до ризику виявлено у 28,57% старшокласників. Отримані показники високого рівня можна пояснити оптимістичною налаштованістю юнаків на певну (в тому числі) навчальну діяльність, здатність приймати самостійно рішення, готовність відстоювати свою думку.

Таким чином, з'ясовано, що досліджувані старшокласники мають недостатній рівень розвитку уяви та складності мислення при діагностуванні особистісної креативності, а також досить розвинену допитливість та схильність до ризику.

Кореляційний аналіз за К. Пірсоном виявив наявність позитивних взаємозв'язків між змінними «Високий рівень розвитку креативності» та

«Допитливість» ( $r=0,42$ ;  $p\leq 0,01$ ); «Уява» ( $r=0,27$ ;  $p\leq 0,01$ ); «Складність» ( $r=0,43$ ;  $p\leq 0,01$ ); «Схильність до ризику» ( $r=0,31$ ;  $p\leq 0,01$ ). Зазначене підтверджує припущення про наявність емоційно-вольового компонента в структурі креативності старшокласників.

Отже, емпіричне дослідження показало, що в юнаків переважає середній рівень розвитку креативності. Це означає, що креативний потенціал респондентів досить розвинений, але не завжди проявляється, цьому перешкоджають деякі особливості особистості. Підхід до вирішення проблем таких осіб іноді відрізняється ригідністю і можуть призводити до стандартних рішень, спираються на минулі рішення подібних проблем.

Оцінка розвитку когнітивно-дивергентного компоненту виявила, що в досліджуваних старшокласників переважає середній рівень розвитку невербальної креативності. Це вказує на наявність здатності, але, водночас, й пасивності, до висування ідей, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених. Досліджувані характеризуються конформністю, середньою інтелектуальною активністю та здатність уникати легких, очевидних та нецікавих відповідей.

В ході дослідження мотиваційного компонента в юнаків зафіксовано переважання мотивації уникнення невдач. Такі результати ми схильні пояснювати посиленням сумнівів, зростанням напруження у результаті вирішення задач, які постають перед ними в навчальній діяльності. Водночас, мотивація до активної пізнавальної діяльності, потяг до творчості, спрямованість на самореалізацію, пізнавальна потреба, спрямованість на досягнення мети, прагнення до успіху – є важливими складовими креативності.

При дослідженні емоційно-вольового компонента в структурі креативності старшокласників з'ясовано, що досліджувані мають недостатній рівень розвитку уяви та складності мислення при діагностуванні особистісної креативності, а також досить розвинену допитливість та схильність до ризику.



Встановлена система взаємозв'язків підтвердила припущення про те, що структура креативності старшокласників включає когнітивно-дивергентний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти.

В цілому, отримані результати емпіричного дослідження свідчать про недостатній рівень розвитку креативності у старшокласників та необхідність розробки програми її розвитку засобами арт-терапії.

### **3.3. Програма розвитку креативності старшокласників засобами арт-терапії**

В основу розробки програми покладено положення про сенситивність періоду ранньої юності для розвитку креативності.

Описуючі розвиток креативності в онтогенезі, О. Куцевол зазначає, що інтенсивний розвиток креативності старшокласників детерміновано певними особливостями ранньої юності. Так, у мотиваційній сфері юнаків рисами, що сприяють розвитку креативності, є: загальна активність, готовність включитись у різноманітні види діяльності разом з дорослими й однолітками, прагнення до самостійності, різнобічні інтереси, розширення кругозору, розвиток прагнення до вдосконалення в різних видах творчості, прагнення до самоствердження, потреба у творчій самореалізації. Пізнавальна сфера характеризується довільністю, вони здатні до прояву цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності й ініціативності. Сприятливими для розвитку креативності є стійка й водночас гнучка самооцінка. Головним психологічним надбанням юнацького віку є формування «Я-концепції», особистісної ідентифікації, відкриття свого внутрішнього світу, що відкриває можливість глибокої рефлексії та можливості саморозвитку.

Особливостями мотиваційної сфери у старшокласників, на відміну від підлітків, є те, що мотиви навчання допомагають втілювати їх потреби і прагнення, пов'язані з їхньою майбутньою позицією в житті і з їх

професійною трудовою діяльністю. Саме старшокласники вже звертаються у майбутнє і все що є для них справжнє виступає для них основною спрямованістю їх особистості. Для старшокласників мотиваційним центром для подальшої діяльності та ставлення до навколишнього, як зазначають науковці, є вибір подальшого життєвого шляху та самовизначення [52].

Водночас, розвиток креативності може гальмуватися такими особливостями: «розкиданістю» інтересів, невмінням доводити справу до кінця, сконцентруватись на чомусь головному в бажанні пізнати нове, недостатня сформованість самостійного мислення, надання переваги репродуктивній діяльності, різкими змінами настрою, невпевненістю у власних силах, уникненням ризику, домінуванням страху перед невдачею над прагненням до успіху, невизначеністю та незрозумілістю юнацького «Я».

Потреба старшого школяра у самовизначенні, в творчому самовираженні, в реалізації власної індивідуальності пов'язана з вираженим прагненням до значущості власної особистості в різних її проявах: значущість для інших (прагнення до престижу, слави, почесностей, поваги); значущість для себе (прагнення до самореалізації, до творчості); значущість себе (прагнення до самостворення, самоцінності, самовдосконалення). Як доведено в роботі Л. Єршової, специфікою ставлення до творчої активності у старшокласників є прагнення до особистісної значущості, стійка система інтересів, зрілість цілей діяльності та установка на творчі способи їх здійснення, інтенсивний розвиток рефлексії та вольових процесів, підвищена емоційність та самостійність. Л. Єршова вказує на те, що саме завдяки творчості у старшокласників розвивається здатність до саморефлексії. Також науковець зазначає, що порівнюючи творчих та звичайних школярів можна виділити, що «творчі школярі при реалізації власних можливостей основну увагу приділяють внутрішньому самобудуванню, прагнуть перетворювати діяльність на основі її самоаналізу (мотивів, цілей, цінностей), то звичайні старшокласники в якості основного вибирають зовнішній критерій – зміна ситуації, думка оточуючих, для них найбільш характерно самоствердження

для інших, з метою задоволення прагнення «звернути на себе увагу», «отримати високу оцінку», завоювати «лідуючі позиції в групі» [37].

В структурі програми ми умовно виділили наступні частини [44].

Початковий етап роботи, що включає процедуру знайомства учасників, першу бесіду – розповідь про те, що таке тренінг, чим належить займатися і які завдання будуть при цьому вирішуватися. Треба мотивувати учасників до відвідування занять, а також дати їм можливість висловитися про те, що призвело на тренінг особисто їх, навіщо вони тут знаходяться і що очікують від подальшої роботи. На цьому ж етапі вводяться правила роботи в тренінговій групі, проводяться нескладні вправи, спрямовані на формування інтересу до занять, згуртування групи.

Основна частина роботи. На початку основної частини програми перевага віддається відносно простим вправам, спрямованим на згуртування групи, підвищення ефективності спільної діяльності, формування взаємної довіри учасників. Надалі зростає число більш складних вправ, спрямованих на вирішення інших завдань тренінгу, що вимагають координації спільних дій і взаємної довіри учасників, які мають стресогенні ситуації.

Завершальна частина: підведення підсумків, отримання поглибленого зворотного зв'язку по виконаній роботі як для учасників, так і для ведучого. Крім того, важливо звернути увагу на те, яким чином отримані у тренінгу навички можуть бути використані в реальному житті.

На думку Е. Лебединського [52], програма розвитку творчого потенціалу старшого школяра має спиратися на наступні принципи:

1. Принципи розвитку психіки в діяльності. Саме практична діяльність є основою розвитку психічних процесів, якостей особистості. Виходячи з цього, розвиток творчості повинен відбуватися саме в практичній діяльності.

2. Принципи розвивального навчання (О. Матюшкіна): проблемність, діалогічність, індивідуалізація.

3. Положення стратегіально-семантичного підходу С. Симоненко щодо розвитку візуальної креативності [85]. Візуально-мисленнєві стратегії

використовуються при рішенні творчих задач, які мають елементи візуалізації.

4. Принципи стратегіально-діяльнісного підходу В. Моляко щодо ускладнюючих умов при рішенні художньо-графічних задач. Введення ускладнюючих умов в рішення художньо-графічних задач, як зазначають науковці [62], цілеспрямовано активізують змістові та операціональні компоненти трансформації образу.

5. Принципи активізації креативності, запропоновані Е. Боно [13]: розвиток здатності до абстрагування від минулого досвіду; розвиток бачення багатофункціональності об'єкта; створення асоціацій шляхом поєднання протилежних ідей; усвідомлення домінуючої ідеї в даній галузі знання й звільнення від її впливу.

6. Принцип активності. Активність учасників тренінгової групи носить особливий характер. У тренінгу учасники втягуються в спеціально розроблені дії. Особливо ефективними в досягненні цілей тренінгу через усвідомлення, апробування та тренування прийомів, способів поведінки, ідей, запропонованих ведучим, є ті ситуації і вправи, які дозволяють активно брати участь в них всім членам групи одночасно [57].

7. Принцип дослідницької (творчої) позиції. Суть цього принципу полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, вже відомі в психології, а також, що особливо важливо, свої особисті ресурси, можливості, особливості. У тренінговій групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якої є проблемність, невизначеність, прийняття, безоціночність.

8. Принцип постійного зворотного зв'язку. У процесі занять поведінка учасників переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень, що дозволяє робити зміни в тренінгу. Універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотний зв'язок. Необхідно створювати умови для ефективного

зворотного зв'язку в групі. Зворотний зв'язок у групі, що задається ведучим – безоціночний.

9. Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування. Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним, спілкуванням є таке, при якому його учасники сприймаються як рівні співрозмовники з правом на власну позицію, на свою систему цінностей, на свої інтереси, визнається цінність особистості іншої людини. Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дозволяє учасникам групи експериментувати, не соромлячись помилок.

10. Принцип добровільної участі. Кожен учасник самостійно приймає рішення про участь як у всьому тренінгу, так і в його окремих вправах. Міра довірливості, вираз, відкриття себе членами групи встановлюється кожним індивідуально, кожен має право на відмову, зупинку тренінгової ситуації. Кожен учасник повинен мати природню внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості в ході роботи. Примусово особистісні зміни в позитивному сенсі, як правило, не відбуваються, і не слід цього вимагати.

Також, при розробці програми нами були враховані фактори впливу на розвиток креативності, які виділені вченими (за Б. Ананьєвим, А. Савенковим, Д. Ушаковим, Н. Шумаковою): достатність спілкування, в тому числі з творчими дорослими; доросле оточення як зразок для копіювання поведінки; дозволяти школярам емоційно самовиражатися; активна, діяльна позиція дорослих; позитивне ставлення до дослідницької діяльності школяра [42].

*Мета програми:* розвиток креативності старшокласників як здатності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем у роздумі та швидко вирішувати проблемні ситуації за допомогою засобів арт-терапії.

Завдання програми (10 занять тривалістю 1 годину кожне):

- активізація прагнення юнаків до творчого саморозвитку;

- сприяння усвідомленню школярами цінності креативних рис власної особистості, усвідомленню та реалізації своєї унікальності та творчої індивідуальності;

- формування емоційно позитивного ставлення до креативного процесу;

- розвиток позитивного самоствавлення;

- розвиток здібностей до генерування нестандартних шляхів рішення проблем в процесі колективного та індивідуального пізнавального пошуку;

- актуалізація особистісних якостей (впевненість у собі, незалежність, рішучість, наполегливість при досягненні мети, здатність відстоювати свою думку, здатність до ризику);

- розвиток вербальної та невербальної креативності.

*Структура занять.* Основні етапи (за Л. Лебедевою). Етапи названі умовно, оскільки їх кількість може змінюватись в залежності від мети, теми, темпу роботи дітей.

1. Настрій на творчість («розігрів»). Етап підготовки до спонтанної художньої діяльності та внутрішньогрупової комунікації. Застосовуються ігри, рухові вправи, нескладні образотворчі вправи, малювання пальцями, із заплющеними очима.

2. Актуалізація візуальних, аудіальних, кінестетичних відчуттів, елементи музичної, танцювальної терапії, образотворче мистецтво.

3. Індивідуальна образотворча робота (розробка теми). Використовується індивідуальна творчість для дослідження власних почуттів, проблем, переживань. Відбиваються всі види підсвідомих процесів, страх, сновидіння, внутрішні конфлікти, ранні дитячі спогади відбиваються у спонтанній творчості.

4. Етап вербалізації (активізація вербальної та невербальної комунікації). Створення умов для внутрішньогрупової комунікації – звільнитися від внутрішніх переживань: показ робіт; поділитися враженням; історія про свій продукт творчості.

5. Колективна робота придумування сюжету та постановка невеликих вистав. Учасники заняття набувають цінного досвіду усвідомлення та контролю своїх емоційних станів; у процесі спільної роботи – формуються рефлексивні вміння; удосконалюється творча діяльність; формування позитивного досвіду, засвоєння групових та цінностей.

6. Заключний етап. Рефлексивний аналіз. Доброзичливі висловлювання ведуть до позитивного програмування, з'являється позитивний досвід самоповаги та самоприйняття.

Вправи включають елементи малюнкової терапії, метафоризації, казкотерапії, музичної терапії, лялько-терапії акторської майстерності що об'єднані у три великі групи:

1. Вправи, створені задля усвідомлення того, що таке креативність, якими є етапи креативного процесу, і яку роль грає у його перебігу накопичений суб'єктом досвід; вправи, створені задля усвідомлення бар'єрів проявів креативності (внутрішніх, сформованих під час життя людини, і зовнішніх, знання яких дозволяє людині бути вільнішим у рішеннях і вчинках, створювати креативну середу собі та іншим людям).

2. Арт-терапевтичні вправи, спрямовані на розвиток творчого потенціалу учасників, апробування та тренування навичок управління латентними факторами, що оптимізують творчий процес.

3. Арт-терапевтичні вправи, створені задля особистісної підтримки учасників тренінгу. Деякі кроки, що здійснюються в ході тренінгу, пов'язані з використанням низки специфічних технік: медитації, візуалізації, керованої уяви, вільного малювання, перетворення умов завдання або проблеми зі знакової на образну форму.

Деякі вправи були нами взяті з досвіду практичних психологів: А. Грецова [28], А. Копитіна [72], Г. Марданової [59], Т. Баришевої [6, 8], І. Воронюк [22], В. Гасимової [24], С. Гіппіус [25], В. Моляки [39, 62], М. Кіпніс [44], М. Микалко [61], Л. Пузеп [76], Н. Рождественської [79], А. Боброва [11]. Тематику тренінгових занять подано в табл. 3.4.

## Програма тренінгових занять експериментальної програми

| Етапи      | № заняття | Завдання  | Орієнтовні вправи та техніки   |
|------------|-----------|---|--|
| Початковий | 1–2       | Забезпечення позитивного емоційного фону, почуття комфорту, згуртованості групи; зняття емоційної напруги; розвиток емпатійних здібностей; тренування безоцінного прийняття своїх якостей і якостей учасників групи.  | Вправа «Привітання»<br>Вправа «Правила групи»<br>Вправа «Біп»<br>Вправа «Каракулі»<br>Вправа «Домалювання композиції»<br>Вправа «Малюємо креативність»<br>Вправа «Ланцюги імпровізацій»<br>Вправа «Короткометражний фільм»   |
| Основний   | 3–4       | Зняття стереотипності мислення і сприйняття; усвідомлення етапів креативного процесу; усвідомлення бар'єрів прояви креативності; розвиток навичок управління креативним процесом; розвиток психологічної спостережливості; розкриття творчого потенціалу під час взаємодії з групою | Вправа «Метафоричні портрети»<br>Вправа-гра «Мотузкові фігури»<br>Вправа «Тематичні малюнки»<br>Вправа «Притча про слона і мурашку»<br>Вправа «Метафора»<br>Вправа «Тріо»<br>Вправа «Нестандартна дія»<br>Вправа «Неймовірна історія в малюнку»<br>Вправа «Пластилінове мистецтво» |
|            | 5–6       | Розвиток вміння розшифровувати зовнішні прояви емоцій у інших людей, розвивати власну емоційну експресивність; розвиток структурних компонентів вербальної та невербальної креативності; підвищення самооцінки; розкриття творчого потенціалу під час взаємодії з                   | Гра «Колір мого настрою»<br>Вправа-гра «Гвалт»<br>Вправа «Мої переваги»<br>Вправа «Очі, рти, руки»<br>Вправа «Скляні двері»<br>Вправа «Задача про коробочки»<br>Вправа «Володарі місячного каменю»<br>Вправа «Успіх»<br>Вправа «Прихована тавтологія»                              |



|              |      |  |  |
|--------------|------|--|--|
|              |      | групою   |  |
|              | 7–8  | Розвиток креативності шляхом акторської майстерності та підвищення здатності розуміти і відчувати групу.<br>Розвиток невербальної комунікації.<br>Закріплення позитивного самосприйняття | Вправа «Американський студент»<br>Вправа «Це прекрасно!»<br>Вправа «Три ролі»<br>Вправа «Малюнок дельфіна»<br>Вправа «Меблева фабрика»<br>Вправа «Кодування пісні»<br>Вправа «Заїжджена пластинка»<br>Вправа «Фантастичне слово»<br>Вправа «Малюємо музику»<br>Вправа «Зміна ритмів» |
| Завершальний | 9–10 | Отримання учасниками та психологом зворотного зв'язку за результатами роботи на тренінгу   | Вправа «Груповий малюнок»<br>Вправа «Чарівна газета»<br>Вправа «Нісенітниця»<br>Вправа «Спільна розповідь»<br>Вправа «А що далі?»<br>Вправа «Двійник»<br>Вправа «Валіза»   |

Об'єктами підвищеної уваги на кожному занятті під час проведення програми є:

а) формування креативності у всіх її проявах: швидкість; гнучкість; оригінальність;

б) активізація наступних функцій інтелекту: індукція; дедукція; тлумачення значень; легкість формування ідей; вміння використовувати досвід свій власний та досвід інших у різних зв'язках та ситуаціях;

в) активізація деяких особистісних якостей: конструктивність; критичність; толерантність; самостійність; планування; наполегливість при досягненні мети; індивідуальна продуктивність; вміння працювати у групі (емпатія, рефлексія);

г) формування позитивного Я-образу кожного учасника через: самоприйняття, усвідомлення своєї унікальності, неповторності; адекватне розуміння себе та інших; адекватні самооцінки та оцінки оточуючих (дорослих та однолітків).

Зміст занять. Заняття складається з наступних загальних етапів:

I етап. Кожне заняття починається з «розігріву-розминки», викладач визначає (за станом та настроєм учнів), що потрібно, щоб активізувати творчу уяву, вправи на релаксацію чи, навпаки, фізкультхвилинка, прослухати спокійну чи енергійну музику, працювати на занятті з кольором чи тоном.

II етап – навчальний включає тематичні вправи, підібрані залежно від теми і цілей певного заняття.

III етап – заключний. Метою цього етапу є забезпечення «виходу» кожного учасника з активної тренінгової ситуації та закріплення позитивного сприйняття самого заняття, групи, своєї участі у події та створення мотивації на наступне заняття.

## ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз засвідчив, що поняття «креативність» у сучасній психології трактується як багатомірне й багатоаспектне поняття. У широкому розумінні – це самостійний феномен, який представляє собою єдину цілісну систему й функціонує в усіх сферах життя людини як креативний процес, креативний продукт – результат творчого процесу і властивості (якості) особистості креативного типу. У вузькому значенні креативність визначається як загальна універсальна здатність до творчості, яка тією чи іншою мірою властива кожній людині. Розглянувши різні підходи щодо розуміння поняття креативності, ми розглядаємо креативність як цілісне системне утворення, що являє собою взаємозв'язок структурних компонентів, які визначають творчий характер діяльності людини, що виявляється й розвивається в процесі самої діяльності через психологічні механізми.

2. Аналіз соціальної ситуації розвитку особистості в період ранньої юності показав, що цей віковий період є сенситивним для розвитку креативності та творчого потенціалу. Саме в цьому віковому періоді всі сторони психіки активно розвиваються і перебудовуються, що проявляється в розвитку самосвідомості і самопізнанні, самоствердженні, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх мотивів. Саме в цьому віці з'являється почуття дорослості, яке породжує потреби в нових засобах самовираження.

Аналіз основних підходів до визначення структури креативності дав можливість виокремити низку властивостей, що об'єднують всі існуючі структурні моделі та характеризуються як базові компоненти. Виходячи із зазначеного, та враховуючи соціальну ситуацію розвитку особистості в період ранньої юності, до структури креативності віднесено: когнітивно-дивергентний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти креативності особистості старшого школяра. Кожний компонент характеризується

певними показниками. Так, показниками когнітивно-дивергентного компоненту є рухливість, оригінальність мислення; асоціативність; інтуїтивна здібність; здатність до перетворення, винахідливість; творча уява. Мотиваційний компонент характеризується мотивацією на успіх і творчість, саморозвиток. Емоційно-вольовий компонент має такі показники як готовність до ризику, допитливість, уява, складність (орієнтація на пізнання складних явищ).

3. Емпіричне дослідження засвідчило, що в юнаків переважає середній рівень розвитку креативності. Це означає, що креативний потенціал респондентів досить розвинений, але не завжди проявляється, цьому перешкоджають деякі особливості особистості. Підхід до вирішення проблем таких осіб іноді відрізняється ригідністю і можуть призводити до стандартних рішень, спираються на минулі рішення подібних проблем.

Оцінка розвитку когнітивно-дивергентного компоненту виявила, що в досліджуваних старшокласників переважає середній рівень розвитку невербальної креативності. Це вказує на наявність здатності, але, водночас, й пасивності, до висування ідей, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених. Досліджувані характеризуються конформністю, середньою інтелектуальною активністю та здатність уникати легких, очевидних та нецікавих відповідей.

В ході дослідження мотиваційного компонента в юнаків зафіксовано переважання мотивації уникнення невдач. Такі результати ми схильні пояснювати посиленням сумнівів, зростанням напруження у результаті вирішення задач, які постають перед ними в навчальній діяльності. Водночас, мотивація до активної пізнавальної діяльності, потяг до творчості, спрямованість на самореалізацію, пізнавальна потреба, спрямованість на досягнення мети, прагнення до успіху – є важливими складовими креативності.

При дослідженні емоційно-вольового компонента в структурі креативності старшокласників з'ясовано, що досліджувані мають недостатній

рівень розвитку уяви та складності мислення при діагностуванні особистісної креативності, а також досить розвинену допитливість та схильність до ризику.

Встановлена система взаємозв'язків підтвердила припущення про те, що структура креативності старшокласників включає когнітивно-дивергентний, мотиваційний та емоційно-вольовий компоненти. В цілому, отримані результати емпіричного дослідження свідчать про недостатній рівень розвитку креативності у старшокласників та необхідність розробки програми її розвитку засобами арт-терапії.

4. Теоретичний аналіз доцільності застосування арт-терапії як засобу розвитку креативності старшокласників дозволив констатувати, що арт-терапія здійснює комплексний вплив на креативність як інтегроване, багатоконпонентне утворення завдяки поліфункціональності арт-терапії, її спроможності виступати засобом пізнання дійсності, впливу на емоційно-почуттєву сферу, креативного самопізнання та саморозвитку.

На основі теоретичних підходів до проблеми креативності в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології, вікових особливостей раннього юнацького віку, а також результатів проведеного емпіричного дослідження, було розроблено програму розвитку креативності у старшокласників. Мета програми: розвиток креативності старшокласників як здатності породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем у роздумі та швидко вирішувати проблемні ситуації за допомогою засобів арт-терапії. Завдання програми: активізація прагнення юнаків до творчого саморозвитку; сприяння усвідомленню школярами цінності креативних рис власної особистості, усвідомленню та реалізації своєї унікальності та творчої індивідуальності; формування емоційно позитивного ставлення до креативного процесу; розвиток позитивного самоствавлення; розвиток здібностей до генерування нестандартних шляхів рішення проблем в процесі колективного та індивідуального пізнавального пошуку; актуалізація особистісних якостей (впевненість у собі, незалежність, рішучість, наполегливість при досягненні

мети, здатність відстоювати свою думку, здатність до ризику); розвиток вербальної та невербальної креативності.

Перспективним напрямком розвитку наукової проблематики вважаємо подальшу розробку, впровадження та перевірку ефективності розробленої програми з розвитку креативності у старшокласників.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 2. Казань : Изд-во Казанского университета, 1997. 315 с.

2. 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.*

3. Афанасьева О. В. Творчество: свобода и необходимость. Сущность творчества. Пути повышения творческой активности: Монография. М. : Юр. ин-т МВД РФ, 1995. 108 с.

4. Банзелюк Е. И. Диагностические показатели креативности и их динамика : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Москва, 2008. 19 с.

5. Бартків О. С. Формування креативності майбутніх фахівців в умовах університету. *Професійна освіта*. 2012. №8. С. 91–94.

6. Барышева Т. А. «Креативность. Опыт самопознания» - технология рефлексивной самоорганизации (self-examination – development) студентов в информационной образовательной среде. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2013. № 158. С. 26-36.

7. Барышева Т. А. Психологическая структура креативности (опыт эмпирического исследования). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, 2012. № 145. С. 54–64.

8. Барышева Т. А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб, 2006. 268 с.

- 9.Белоусова Р. В. Индивидуально-типологические особенности коммуникативной креативности : дис. ... канд. психол. наук. : 19.00.01. Одесса, 2004. 199 с.
- 10.Блинов А. О. Исследование креативного процесса в современных организациях. *Казанский экономический вестник*. Казань, 2012. №2. С. 4-9.
- 11.Бобров А.Н. Психологическое сопровождение развития креативности в юношеском возрасте. Учебное пособие. Ставрополь. 2004 47 с.
- 12.Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2002. 320с.
- 13.Боно Э. Шесть шляп мышления. СПб. : Питер, 1998. 123 с.
- 14.Брюно Ж., Мелви Р., Назарет Л., Пажес Р. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика. *Психологический журнал*. 1995. №4. С. 24-32.
- 15.Булка Н. І. Креативність і соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*, 2001. № 10. С. 46–49.
- 16.Быкова А. В. Роль тренинга креативности в развитии параметров самоактуализации личности студентов. Вестник Башкирского университета, 2009. Т. 13. №4. С. 109–112.
- 17.Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. 256 с.
- 18.Виноградов А. Г. Система требований к психодиагностике креативного потенциала личности. *Психология одаренности: проблемы, структура, показатели*. Сб. статей. Редколлегия М. А. Холодная, О. А. Комаровская и др. Украинский центр творчества детей и юношества. Киев, 1996. 100 с.
- 19.Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. ... доктора психол. наук : спец. 19.00.13. Москва, 1996. 394 с.
- 20.Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. Посібник. К. : Либідь, 2005. 400 с.



- 21.Воронин А. Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М. : Институт психологии РАН. 2004. 270 с.
- 22.Воронюк І.В. Психологічні особливості і закономірності розвитку креативності як основи для реалізації творчої взаємодії учнів з вчителем. Технології розвитку інтелекту, 2014. Т1. №6. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri\\_2014\\_1\\_6\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2014_1_6_8)
23. Выготский Л. С. Психология искусства. М. : Искусство, 1968. 572 с.
- 24.Гасимова В. А. Когнитивные аспекты креативности (на материале старшеклассников) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Пермь, 2012. 23 с.
- 25.Гиппиус С. В. Тренинг развития креативности. Гимнастика чувств. СПб. : Речь, 2001. 346 с.
- 26.Гнатко Н.М. Феномен креативності як психологічна проблема. *Психологічні перспективи*. Луцьк, 2001. Вип. 1. С.88–97.
- 27.Грек О.М. Діагностика та розвиток вербальної креативності у підлітків-рекреантів. *Наука і освіта*. 2014. №. СХХІХ С. 93-98.
- 28.Грецов А. Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. М., 2007. 208 с.
- 29.Грин Э. Креативность в публичных отношениях / Пер. с англ. под ред. А. Н. Андреевой. СПб.: Изд. Дом «Нева», 2004. 256 с.
- 30.Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве. *Вопросы психологии*. 1999. №2. С. 101-106.
- 31.Драч І.І. Організація навчального процесу з розвитку творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 2005. 194 с.
- 32.Дружинин В. Н, Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность. *Психологический журнал*. М., 1996. Т.15. №4. С. 83–93.

33. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
34. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления. *Психология мышления* / Под ред. А. М. Матюшкина. М. : Прогресс, 1965. С. 86–234.
35. Елагина Л.В. Развитие творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 1998. 22 с.
36. Еремина Л. И. Развитие креативности личности: психологический аспект. *Общество: социология, педагогика, психология*, 2014. № 1. С. 42–47.
37. Ершова Л.В. Стремление к личностной значимости как фактор саморегуляции творческой активности старших школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Екатеринбург, 2004. 22с.
38. Захарова О. Ю. Креативность: мифы и реальность. Смена, 2008. № 1. С. 44–51.
39. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
40. Зязюн І. А. Педагогічна арт-терапія як естетична фасцинація. *Педагогічна освіта і освіта дорослих : європейський вимір* : зб. наук. пр. К. : Хмельницький. 2008. С. 17–25.
41. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
42. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2000. 435 с.
43. Канн С. Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Рязань, 1997. 22с.
44. Кипнис М. Тренинг креативности. Серия: «Действенный тренинг» М. : Ось-89, 2004. 128 с.

- 45.Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб. : Речь, 2007. 336 с.
- 46.Клименко В. В. Психологія творчості. К. : Науково-літературний центр, 2006. 460 с.
- 47.Козленко В. Н. Проблема креативности личности. *Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная* / Под ред. Я. А. Пономарева. М. : Наука, 1990. 224с.
- 48.Колошина Т. Ю. Арт-терапия. Методические рекомендации. М. : Изд-во Института психотерапии и клинической психологии, 2002. 84 с.
- 49.Крайг Г. Психология развития. СПб. : Питер, 2000. 992 с.
- 50.Крылова М. А. Специфика проявления креативности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. СПб., 2007. 25 с.
- 51.Кыштымова И. М. Научные подходы к развитию креативности. *Вестник Бурятского государственного университета*. №5, 2009. С. 6-14.
- 52.Лебединський Е. Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації : дис. канд ... психол. наук. : 19.00.07. Одеса, 2016. 204 с.
- 53.Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Херсон, 2003. 24 с.
- 54.Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 444 с.
- 55.Луговая В. Ф. Креативность как компонент адаптационного потенциала личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. СПб., 2005. 20 с.
- 56.Максименко С. Д. Общая психология. М. : «Рефл-бук», К. : «Ваклер» 2000. 528 с.
- 57.Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика. СПб. : Образование, 1997. 290 с.

58.Малій Н. Ю. Психолого-педагогічні особливості розвитку креативної складової професійного мислення у майбутніх педагогів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Хмельницький, 2011. 20 с.

59.Марданова Г.М. Технология развития креативного потенциала учащихся общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ижевск, 2005. 23 с.

60.Медведева Н. Виявлення творчого потенціалу. Стратегії реалізації задуму. *Психолог*. 2006. № 40. С. 12-15.

61.Микалко М. Игры для разума. Тренинг креативного мышления / М. Микалко. – СПб.: Питер, 2007. – 448 с.

62.Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* ; за ред. Н. В. Чепелевої. К. : Нора-Прінт, 2002. Випуск 22. 350 с.

63.Мороз Ю. В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі. *Практична психологія та соціальна робота*. № 4, 2002. С. 58–60.

64.Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие. М. : Академический Проект, 2004. 560 с.

65.Назаренко Т.П.Использование методов арт-терапии в работе с детьми в период рекреации. *Наука і освіта*. 2014. № IX. С. 153-158.

66.Овсянецка Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма. *Соціальна психологія*. 2004. № 2. С. 140-145.

67.Ожиганова Г. В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности. *Психологический журнал*, 2001. № 2. С. 75-85.

68.Петров К. В. Концепция развития творческого потенциала учащихся. *Акмеология*, по. 3, 2005. С. 71-74.

69.Пов'якель Н. Арт-терапевтичні психотехнології в розвитку творчого потенціалу саморегуляції майбутнього психолога практика. *Простір арт-терапії* : зб. наук. пр. К., 2008. Вип. 1 (3). С. 57–66.

70.Подкоритова Л. О. Особливості впливу арт-терапії на розвиток рефлексії фахівців соціономічної сфери. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. Вип. 34. С. 431–445.

71.Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07. Нижний Новгород, 2005. 20 с.

72.Практикум по арт-терапии / Под ред. А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001. 448 с.

73.Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко. М. : Педагогика-Пресс, 1998. 440 с.

74.Психология креативности [Ф. Зенасни, Т. Любарт, К. Муширу, и др.]. М. : Когито-Центр, 2009. 177 с.

75.Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К. : «Академвидав», 2006. 424 с.

76.Пузеп Л. Г. Психологические механизмы развития креативной личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Красноярск, 2006. 23 с.

77.Развитие творческой активности школьников/ Под ред. Матюшкина. М. : Педагогика, 1991. 156 с.

78.Роджерс К. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. М., 1990. С. 164–168.

79.Рождественская Н. В., Толшин А. В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб. : Речь, 2006. 320 с.

80.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000. 712 с.

81.Саврасов М. В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01. Харків, 2012. 18 с.

82.Санникова О. П., Белоусова Р. В. Оценка показателей коммуникативной креативности с помощью оригинальной методики. *Наука і освіта*, 2001. №6. С. 52-54.

83.Саннікова О. П., Страцинська І. А. Комуникативна креативність інтерналів і екстерналів: порівняльна характеристика. *Наука і освіта*. 2013. № 3. С. 149-153.

84.Сигова В. Л. Использование ситуации выбора в развитии креативности обучаемых. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*, 2011. Т. 17. №4. С. 19–23.

85.Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 320 с.

86.Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Мн: Харвест, 1998. – 800 с.

87.Солдатова Е. Л. Особенности дивергентного мышления и типы креативности. *Инновационные процессы в образовании*. Международная XXVII научно-методическая конференция КемГУ (2006, Кемерово): сб. статей / сост. З.В.Крецап, Д.Л. Мурышкин; под общ. ред. Б.Н. Невзорова; ГОУ ВПО «Кемеровский гос. ун-т». – Кемерово: Кузбассиздат, 2006. – (653 с.). С. 539-544.

88.Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. *Психологический журнал*, 1998. Т.9. № 2. С. 144–160.

89.Столяров А. М. Методологические основы изобретательского творчества. М. : Изд-во ВНИИПИ, 1989. 232 с.

90.Стратегії творчої діяльності. Школа В. О. Моляко: монографія / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 702 с.

91.Терапия искусством. Учебное пособие по арт-терапии / Под науч. ред. В. Н. Никитина, Л. Д. Лебедевой, И. В. Вачкова. София : Универс. из-во Св. Климент Охридски, 2012. 567 с.

92.Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. 1998. №4. С. 123-132.

93. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб. : Речь, 2003. 96 с.
94. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. – СПб: Питер, 2002. 160 с.
95. Хазратова Н. В. Формирование креативности под влиянием микросреды : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 16 с.
96. Холодная М. А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности. *Психологический журнал*, 1992. Т. 13. №3. С. 84–93.
97. Хорошун А.А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу старшокласників спеціалізованих шкіл: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2009. 20 с.
98. Хрящева Н. Ю. Креативность как фактор самореализации личности в изменчивом мире: *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб, 1998. С. 171–175.
99. Хэгерти Д. Хэгерти о креативности: здесь нет правил / пер. с англ. А. Андреева. М. : Издательство «Э», 2016. 128 с.
100. Чернецкая Н. И. Соотношение творческого мышления со сложными видами мышления. *Перспективы науки и образования*, 2013. № 5. С. 160–166.
101. Шевченко Н. Ф., Кучинова Н. М. Креативна складова професійного мислення: практичний вимір : науково-практичний посібник. Павлоград : ТОВ «ІМА-прес», 2016. 110 с.
102. Шерер Йири. Техники креативности: как в 10 шагов найти, оценить и воплотить идею / пер. с нем. О. Глянсснер. М. : СмартБук, 2009. 136 с.
103. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2001. 144 с.
104. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. М. : Флинта, 1997. 224 с.
105. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста. *Вопросы психологии*. №5.1994. с.37- 42.

- 106.Яцкова О. Ю. Влияние формирования творческого потенциала на развитие личности старшеклассника. *Молодой ученый*. 2011. №12. Т.2. С. 162-165.
- 107.Amabile T.M., Collins M.A. Creatine // Manstead A.S.R., Hewstone M. (eds.) *The Blackwell encyclopedia of social psychology*. Oxford: Blackwell Publ., 1996.P. 142 — 144.
- 108.Cattell R.B. *Personality and learning theory*. N.Y.: Spring, 1979.
- 109.Guilford J. P. *The Nature of Human Intelligence*. – New York: Mc-Gaw Hill, 1967. – 164 p.
- 110.Guilford J.P. Creativity. *Am. Psychologist*. 1950.V. 5. P. 444 — 454.
- 111.Li J. Creativity in horizontal and vertical domains. *Creat. Res. J.* 1997. V. 10. N 2; 3. P. 107 — 132.
- 112.Martindale C. *Personality, situation and creativity* / Glover J.A.,
- 113.Ronning R.R., Reynolds C.R. (eds.) *Handbook of creativity*. N.Y.: Plenum. 1989. P. 211 — 232.
- 114.Soldatova E. Conditions and methods of creativity development International. *Union of Psychological Sciences*. Abstracts of the XXVII International Congress of Psychology. Stockholm, Sweden, 2000.
- 115.Torrance E.P. *Torrance Test of Creative Thinking*. Lexington, 1974.