

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»  
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ХАБІРОВА ЛАРИСА ІГОРІВНА**

УДК 37.015.3:159.954-053.6(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ  
**ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ  
РОЗВ'ЯЗАННЯ УЧБОВИХ ЗАДАЧ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати  
власних досліджень. Використання  
ідей, результатів і текстів інших  
авторів мають посилання на  
відповідне джерело

Науковий керівник:  
доктор психологічних наук, професор  
Яланська С. П.

\_\_\_\_\_ Л. І. Хабірова

Острог – 2019

## АНОТАЦІЯ

**Хабірова Л. І. Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. – Національний університет «Острозька академія», Острог, 2019.

Дисертаційна робота присвячена теоретико-експериментальному дослідженню формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

У першому розділі представлений теоретико-методологічний аналіз психологічного змісту поняття «творча ініціатива», проаналізовано психологічні особливості формування творчої ініціативи у підлітковому віці, визначено основні психологічні умови та засоби її формування. Представлено авторське розуміння поняття творчої ініціативи, як надситуативної за своєю спрямованістю формою вияву активності особистості, результатом чого виступає суб'єктивно якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта. Вважаємо, що додаток «творча» визначає спрямованість ініціативи, а саме – спрямованість на перетворення ситуації або об'єкту діяльності.

На основі проведеного теоретико-методологічного аналізу, автором розроблена та представлена структурно-змістова модель дефініції «творча ініціатива», в якій виділено п'ять змістових компонентів: 1) мотиваційний компонент, який включає в себе провідні мотиви, які спонукають учнів до навчальної діяльності та, зокрема – розв'язання учбових задач; 2) особистісно-оціночний компонент, який представляє собою уявлення підлітка про себе як особистість, свої сильні та слабкі сторони, особистісні можливості, рівень розвитку та сформованості тих чи інших знань, умінь та навичок; 3) творчий компонент, як рівень розвитку креативності мислення,

вміння генерувати нові та оригінальні ідеї, знаходити та реалізовувати у практичній діяльності незвичні та нестандартні для суб'єкта способи вирішення задач; 4) емоційно-вольовий компонент, який представляє рішучість, самостійність, емоційна стійкість, наполегливість учня, яка проявляється у здатності пропонувати нові способи вирішення задачі, не припиняти пошук розв'язання навіть у разі попередньо запропонованих помилкових варіантів; 5) діяльнісний компонент, як готовність особистості виявляти творчу ініціативу у процесі вирішення проблемних ситуацій, вміння долати бар'єри та реалізовувати творчі ідеї. Взаємозв'язок вищезазначених змістових компонентів утворює таку форму вияву активності особистості як творча ініціатива.

Під процесом розв'язання учбової задачі автор розуміє поетапне, продовжене у часі, застосування учнем певних дій з метою знаходження відповіді на поставлене питання (невідома складова задачі). У процесуальному контексті розв'язання учбової задачі нами були виділені такі етапи: 1) ознайомлення з умовами задачі (діагностика); 2) виокремлення відомих складових даної задачі та тієї складової, котру необхідно знайти – невідома частина (аналіз); 3) підбір та варіювання можливих шляхів вирішення учбової задачі (пошукова активність); 4) розв'язання учбової задачі – знаходження невідомої частини.

На основі сформованого авторського розуміння поняття «творча ініціатива» та визначених етапів розв'язання учбової задачі, в дисертаційній роботі представлена авторська модель формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, де автором виділені такі психолого-педагогічні умови та засоби формування. До основних психолого-педагогічних умов автор відносить: встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем та учнем; створення сприятливого навчального середовища для виявлення ініціативи підлітками, що включає можливість висловлення особистої думки, безумовне прийняття та повага до суб'єктивного досвіду учня, відсутність оціночного ставлення з боку вчителя

(в контексті навішування ярликів); забезпечення мотивації учнів до пошуку творчих способів вирішення учбових задач. Серед засобів формування творчої ініціативи учнів ми виокремлюємо такі: ділові та рольові ігри, театралізовані інсценізації, групові дискусії, конференції, проектно-орієнтовані завдання, психолого-педагогічний тренінг. Всі перераховані засоби мають інтерактивну спрямованість, передбачають взаємодію між групами учнів, між учнями та вчителем з метою вирішення поставлених завдань.

У другому розділі дисертаційного дослідження представлено обґрунтування методології дослідження творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, комплекс психодіагностичного інструментарію, відповідно до кожного визначеного змістового компоненту творчої ініціативи підлітків. На основі проведеного математично-статистичного аналізу представлено інтерпретацію отриманих результатів констатувального дослідження.

За результатами проведеного констатувального дослідження та проведеної математичної обробки отриманих даних, нами були встановлено кореляційні взаємозв'язки між такими парами показників творчої ініціативи підлітків: «творче мислення» – «оцінка особистісних творчих характеристик», «творче мислення» – «діяльнісний компонент», «оцінка особистісних творчих характеристик» – «вольова організація», «оцінка особистісних творчих характеристик» – «діяльнісний компонент».

За результатами емпіричного дослідження виявлено прямопропорційний взаємозв'язок між фактичним рівнем розвитку творчого мислення та рівнем особистісної оцінки підлітками власних творчих характеристик, а також мірою прояву готовності учня зовнішньо представити варіант розв'язку задачі (діяльнісний компонент). Визначено, що рівень оцінки особистісних творчих характеристик корелює з рівнем суб'єктивної оцінки учнями власних вольових якостей. Чим вища оцінка особистісного рівня розвитку творчого мислення, тим більша вірогідність надання високої

оцінки й рівню розвитку вольових якостей підлітків. Визначено наявність значимого кореляційного зв'язку діяльнісного компоненту з кожним іншим змістовим показником творчої ініціативи учнів: суб'єктивною оцінкою, навчальною мотивацією, творчим мисленням, вольовою організацією особистості підлітка.

Експериментально встановлено, що високий рівень розвитку кожного із виокремлених змістових компонентів у своїй інтегративній сукупності призводить до розвитку творчої ініціативи підлітка.

У третьому розділі дисертаційної роботи автором визначені основні етапи формування творчої ініціативи підлітків: підготовчий, діагностичний та формувальний; обґрунтовано та представлено тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач. Зміст тренінгової програми включає систему психолого-педагогічних засобів розвитку кожного з 5 виділених змістових компонентів творчої ініціативи підлітка: мотиваційного – через формування позитивного образу навчальної діяльності, підвищення рівня навчальної мотивації; особистісно-оціночного – через формування адекватного рівня самооцінки, навичок саморефлексії та самовдосконалення; творчого – через розвиток креативності мислення, формування вербально-комунікативної креативності; емоційно-вольового – через розвиток ініціативності, самостійності та наполегливості, як вольових якостей особистості; діяльнісного – через набуття позитивного досвіду вираження творчої ініціативи, формування внутрішньої готовності.

Ефективність розробленої тренінгової програми підтвердили результати формувального експерименту, після завершення якого показники формування творчої ініціативи достовірно зросли в експериментальній групі ( $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$ ), тоді як у контрольній групі такого їх зростання на статистично достовірному рівні не спостережено. Результати формувального експерименту підтвердили можливість цілеспрямованого сприяння формуванню творчої ініціативи підлітків в умовах навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше: обґрунтовано та верифіковано теоретичну модель формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, емпірично встановлено особливості взаємозв'язку між показниками творчої ініціативи підлітків. Розроблено та апробовано тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач. У дисертаційній роботі уточнено поняття творчої ініціативи підлітків як інтегративного показника творчої активності учня, її складові компоненти, змістові характеристики та критерії формування.

Подальшого розвитку набули уявлення про психолого-педагогічні умови та засоби формування творчої ініціативи підлітків у навчальній діяльності.

Практичне значення дисертаційного дослідження полягає у розробці тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків, яка в своєму повному обсязі може бути використана практичними психологами закладів освіти, працівниками психологічних служб з метою розвитку творчості та ініціативності учнів. Окремі елементи програми можуть бути корисними у практичній діяльності педагогів, практичних психологів, соціальних працівників, тренерів, батьків та самих підлітків.

Матеріали дослідження можуть бути використані для організації психолого-педагогічних семінарів, проведення методичної, педагогічної ради у закладах освіти, проведення позашкільних заходів, а також під час викладання навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Психологія творчості», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія» для студентів ЗВО.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у напрямку розширення методичної бази, пошуку, розробки та вдосконалення шляхів, методів оптимізації формування творчої ініціативи учнів різних вікових категорій.

Ключові слова: творча ініціатива, підліток, учбова задача, навчання, модель та програма формування творчої ініціативи.

## ANNOTATION

**Khabirova L. I. Formation of creative initiative of teenagers in the in the process of solving educational tasks.** – Manuscript.

Dissertation for degree of the Candidate of science in Psychology, specialty 19.00.07 – pedagogical and developmental psychology. – National University of Ostroh Academy, Ostroh, 2019.

The dissertation is devoted to theoretical and experimental study of the formation of creative initiative of teenagers in the process of solving educational problems.

The first section presents a theoretical and methodological analysis of the psychological content of the «creative initiative» concept, provides insight into psychological peculiarities of the formation of creative initiative of adolescence and defines the main psychological conditions and means of its formation. The author's understanding of the notion of creative initiative is presented as a supra-situational orientation of the individual's activity performance that results in a subjectively qualitatively new and original product (object) that is personally significant to the subject. We believe that the adding «creative» defines the initiative orientation, namely - the focus on the transformation of a situation or object of activity.

On the basis of the conducted theoretical and methodological analysis, the author developed and presented a structured content model of the definition of «creative initiative», in which five content components are identified: 1) motivational component that includes the main motivations that encourage students to learn and, in particular, solve learning tasks; 2) personality assessment component, which is a representation of the adolescent about himself as a personality, his strengths and weaknesses, personal capabilities, the level of development and the formation of certain knowledge, skills and abilities; 3) creativity component as a level of development of creativity of thinking, ability to generate new and original ideas, to find and implement in practice the unusual

and non-standard methods for solving problems for the subject; 4) emotional willpower component that represents resolve, autonomy, emotional stability, persistence of the student, which manifests itself in the ability to offer new ways of solving the problem, not to stop searching for a solution even in the case of previously proposed false variants; 5) activity component, as a person's readiness to identify creative initiative in the process of solving problem situations, ability to overcome barriers and realize creative ideas. The relationship of the abovementioned content components forms such a form of manifestation of personality activity as a creative initiative.

Under the process of educational task completion, the author understands the progressive, extended in time use of certain actions by student in order to find the answer to the question (unknown part of the problem). Within the context of educational task completion as a process, we have identified the following stages: 1) familiarization with the conditions of the problem (diagnostics); 2) the identification of the known components of the problem and the component that is necessary to find - x-part (analysis); 3) selection and variation of possible ways of solving the problem (search activity); 4) solving the educational problem – finding the part of «x».

On the basis of the author's understanding of the concept of «creative initiative» and certain stages of educational tasks completion, the author presents in the dissertation work the model of formation of the creative initiative of teenagers in the process of educational tasks completion, where the author identifies such psychological and pedagogical conditions and means of formation. The author refers to the main psychological and pedagogical conditions: the establishment of subject-to-subject relation between the teacher and the student, the creation of a favorable pedagogical environment for teenagers to develop initiative, providing students with motivation to find creative ways to complete educational tasks. Among the means of the creative initiative development in students, we highlight the following: business games and role play, performance, group discussions, conferences, project-oriented tasks, psychological and



pedagogical training. All of these facilities are interactive, involving team work between groups of students, between students and teachers in order to solve the tasks.

The second section of the dissertation research presents the explanations of the methodology of studying the creative initiative of teenagers in the process of educational task completion, a complex of psycho diagnostic tools, in accordance with each defined content component of the creative initiative of teenagers. On the basis of the conducted mathematical-statistical analysis the interpretation of the obtained results of the observational study are presented.

According to the results of the observational study and the mathematical processing of the data obtained, we have established correlation relationships between the following pairs of indicators of creative initiative of adolescents: «creative thinking» - «assessment of personal creative characteristics», «creative thinking» - «activity component», «assessment of personality creative characteristics» - «volitional organization», «assessment of personal creative characteristics» - «activity component».

According to the results of empirical research, a direct proportional relationship between the actual level of creative thinking and the level of personal evaluation by adolescents of their own creative characteristics, as well as the degree of readiness of the student to externalize the variant of the solution of the problem (activity component) has been revealed. It is determined that the level of evaluation of personal creative characteristics correlates with the level of subjective evaluation by students of their own volitional qualities. The higher the assessment of the personal level of development of creative thinking, the greater the probability of giving a high rating and the level of development of volitional qualities of adolescents. The presence of a significant correlation of the activity component with each other content indicator of the students' creative initiative is determined: subjective assessment, educational motivation, creative thinking, volitional organization of the personality of the adolescent.

It has been experimentally established that the high level of development of each of the isolated content components in its integrative aggregate leads to the development of the creative initiative of the teenager.

In the third section of the dissertation, the author identified the main stages of formation of creative initiative of teenagers: propedeutic, diagnostic and forming; The training program of formation of creative initiative of teenagers in the process of educational tasks completion is grounded and presented. The content of the training program includes a system of psychological and pedagogical means for the development of each of the 5 selected content components of the creative initiative of the teenager: motivation - through the formation of a positive image of educational activities, raising the level of educational motivation; personality assessment - through the formation of an adequate level of self-esteem, self-reflection skills and self-perfection; creativity - through the development of creativity thinking, the formation of verbal and communicative creativity; emotional willpower - through the development of initiative, independence and persistence, as volitional personality traits; activity - through the getting of positive experience of expressing creative initiative, the formation of intrinsic availability.

The effectiveness of the developed training program confirmed the results of the educational experiment, after which the indicators of creative initiative formation increased significantly in the experimental group ( $p < 0,05$ ,  $p < 0,01$ ), while such growth was not observed at the statistically significant level in the control group. The results of the educational experiment confirmed the possibility of targeted assistance in forming the creative initiative of teenagers in the educational process in educational institutions.

The scientific novelty of the research is that for the first time: the theoretical model of formation of the creative initiative of adolescents in the process of solving educational problems is substantiated and verified and the peculiarities of the relationship between the indicators of creative initiative of adolescents are empirically established. A training program for the formation of creative initiative of adolescents in the process of solving educational tasks has been developed and

tested. In dissertation work the concept of creative initiative of adolescents as an integrative indicator of student's creative activity, its constituent components, content characteristics and criteria of formation is specified.

Further development of the psychological and pedagogical conditions and means of formation of creative initiative of teenagers in educational activity became acquainted.

The practical importance of the dissertation research is to develop a training program for the formation of a creative initiative of teenagers, which can be used by practical psychologists of educational institutions, employees of psychological services in order to develop the creativity and initiative of students in full. The single elements of the program may be useful in the practice of teachers, practical psychologists, social workers, trainers, parents and teenagers.

The materials of the research can be used for the organization of psychological and pedagogical seminars, conducting a methodological and pedagogical council in educational institutions, conducting extracurricular activities, as well as teaching the subjects «Psychology», «Psychology of creativity», «Age psychology», «Pedagogical psychology».

The priority direction of further development of research subject is expanding the methodological basis of diagnosing and forming the creative initiative of students of different age groups in the process of educational tasks completion.

*Key words:* creative initiative, teenager, educational task, study, model and program of formation of creative initiative, psychological and pedagogical means.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Статті, надруковані у виданнях, що затверджені як фахові в галузі психології:*

1. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичні аспекти дослідження творчості в психологічній науці», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Видавництво «Фенікс», Київ, Випуск 22, Том XII, С. 307–316.

2. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча активність як умова особистісного розвитку школярів підліткового віку», *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, Видавничий дім «Гельветика», Херсон, Випуск 3, С. 102–106.

3. Хабірова, Л. І. (2017) «Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків в процесі навчання», *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України і Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Видавництво «Аксиома», Кам'янець-Подільський, Випуск 38, С. 409–421.

4. Хабірова, Л. І. (2018) «Реалізація творчого потенціалу підлітка в процесі розв'язання навчальних задач», *Збірник «Теорія і практика сучасної психології»*, Видавництво Класичного приватного університету, Запоріжжя, Випуск 2, С. 182–185.

5. Хабірова, Л. І. (2018) «Психолого-педагогічні засоби формування творчої ініціативи підлітків у навчальній діяльності» [Електронний ресурс], *Електронний журнал «Технології розвитку інтелекту»*, Київ, Випуск 9 (20), Доступно:[http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova\\_L\\_I\\_Psykhologo\\_pedagogichni\\_zasoby\\_formuvannia\\_tvorchoyi\\_initsiatyvy\\_pidlitkiv\\_u\\_navchalniy\\_diyalnosti.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova_L_I_Psykhologo_pedagogichni_zasoby_formuvannia_tvorchoyi_initsiatyvy_pidlitkiv_u_navchalniy_diyalnosti.pdf).

*Публікації у виданнях інших держав:*

6. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль толерантності педагога в формуванні творчої ініціативи школярів в умовах освітньої євроінтеграції», *Modern Science, Moderní věda*, Praha, Česká republika, Nemoros, 2, С. 85–90. (ISSN 2336-498X).

*Публікації в інших наукових виданнях та матеріалах конференцій:*

7. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичний аналіз поняття творчої особистості в українській психологічній науці», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали I*

*Міжнародного науково-практичного семінару, Медобори, Камянець-Подільський, С. 110–112.*

8. Хабірова, Л. І. (2016) «Учебна задача як механізм розвитку творчості учня», *Альманах QN (Qvestiones Naturales)*, Видавничий дім «Ельдорадо», Суми, С. 79–83.

9. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічні особливості учбової задачі як засобу розвитку творчості учнів», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 103–106.

10. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічний зміст поняття творчої ініціативи учня в навчальній діяльності», *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Південна фундація педагогіки», Одеса, С. 44–47.

11. Хабірова Л. І. (2016) «Психологічні особливості творчої ініціативи як форми прояву пізнавальної активності учня», *Розвиток науки і освіти у сучасному світі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Київ, С. 40–44.

12. Хабірова, Л. І. (2016) «Творча ініціатива учнів як умова формування екологічної свідомості», *Обласний науково-практичний семінар «Формування екологічного світогляду та розвитку екологічної культури в середній та вищій школі»*, Полтава, С.91-93.

13. Хабірова, Л. І. (2016) «Творча ініціатива учнів та здоровий спосіб життя», *Досягнення та перспективи дослідження феномену здоров'я у сучасній психологічній науці: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 186-190.

14. Хабірова, Л. І. (2017) «Формування творчої ініціативи учнів як психолого-педагогічна проблема здоров'язбереження», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових*

*матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 201–204.

15. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча ініціатива учнів як умова формування природничо-наукової компетентності», *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи. Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції*, Глухів, С. 105-109.

16. Хабірова, Л. І. (2018) «Особливості навчальної мотивації підлітків з різним рівнем розвитку творчого мислення», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 164-169.

17. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль особистісної рефлексії у формуванні творчої ініціативи підлітка», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 183-186.

18. Хабірова, Л. І. (2018) «Творча ініціатива особистості як механізм подолання інтолерантності», *IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики»*, ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 202-206.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	16
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ</b>	
<b>ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІДЛІТКІВ</b>	
<b>У ПРОЦЕСІ РОЗВ’ЯЗАННЯ УЧБОВИХ ЗАДАЧ</b> .....	
	24
1.1. Теоретико-методологічний аналіз розуміння поняття творчої ініціативи в психологічній науці.....	24
1.2. Психологічні особливості формування творчої ініціативи у підлітковому віці .....	39
1.3. Психологічні умови та засоби формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв’язання учбових задач .....	56
Висновки до першого розділу.....	73
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ</b>	
<b>ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ’ЯЗАННЯ УЧБОВИХ ЗАДАЧ</b> .....	
	76
2.1. Обґрунтування методології дослідження творчої ініціативи підлітків у процесі розв’язання учбових задач .....	76
2.2. Аналіз та інтепретація результатів емпіричного дослідження .....	87
Висновки до другого розділу .....	115
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ</b>	
<b>ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ’ЯЗАННЯ</b>	
<b>УЧБОВИХ ЗАДАЧ</b> .....	
	118
3.1.Зміст та структура тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв’язання учбових задач .....	118
3.2. Організація та аналіз результатів формувального експерименту.....	160
Висновки до третього розділу.....	171
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	177
ДОДАТКИ.....	193

## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дослідження.** Розвиток сучасного українського суспільства, його спрямованість до євроінтеграції, характеризуються глобальними економічними перетвореннями, науково-технічним прогресом, широтою і насиченістю інформаційного поля та багаторівневістю суспільних відносин. Така динамічність перебігу суспільного життя диктує свої вимоги до соціуму в цілому та ставить нові задачі для кожної окремої особистості, зокрема й до підлітків, перед якими стоїть питання професійного та життєвого самовизначення.

Сучасне реформування освітньої системи базується на компетентнісному підході, суть якого полягає не стільки в сумі засвоєних знань учнями, скільки в умінні використовувати і застосовувати отримані знання у практичній діяльності. Нині, щоб бути конкурентоспроможним на ринку праці, недостатньо володіти певним об'ємом знань, сучасні тенденції суспільного розвитку вимагають від людини вміння творчо, нестандартно та самостійно мислити. У зв'язку з цим, особливої важливості набуває проблема психологічних особливостей розвитку творчості школяра у сучасних освітніх закладах. Формування творчої ініціативної особистості, здатної до критичного мислення та вияву творчої активності, базованої на генеруванні нових оригінальних ідей є однією із ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації учнів у навчанні, професії, й у суспільстві в цілому.

Проблема формування творчої ініціативи є інтегративною. Окремі її аспекти досліджують у контексті психічного розвитку особистості та діяльнісної сутності творчості (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, В. О. Моляко, О. Н. Лук, С. Л. Рубінштейн та ін.); психологічних механізмів розвитку творчої особистості (І. М. Біла, Д. Б. Богоявленська, Г. Б. Гандзілевська, З. С. Карпенко, В. В. Клименко, М. А. Кузнецов, С. Д. Максименко, Н. Ф. Портницька, В. В. Рибалка, В. А. Роменець, С. П. Яланська та ін.); творчої самодіяльності особистості



(К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, А. В. Брушлінський та ін.); психологічних положень щодо творчого потенціалу особистості (І. П. Маноха, Я. О. Пономарьов, О. К. Чаплигін та ін.); психологічних механізмів розвитку особистості (І. Д. Бех, Л. І. Божович, В. В. Давидов, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, С. Б. Кузікова, В. Ф. Моргун, М. О. Орап, М. В. Савчин, М. І. Томчук та ін.); мотивації творчої діяльності (А. Адлер, І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков, К. Левін, О. М. Матюшкін, О. О. Музика, В. С. Ротенберг, З. Фрейд, К. Юнг, П. М. Якобсон та ін.); екзистенційно-гуманістичного розуміння поняття творчості (А. Маслоу, Б. С. Братусь, Г. Оллпорт, Т. М. Титаренко, Р. Мей, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін.); концепції креативності як універсальної творчої здібності (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг); у контексті впливу навчальної діяльності (Г. Г. Ващенко, Т. Ф. Волобуєва, І. А. Зязюн, І. А. Каїров, Н. В. Кічук, А. К. Маркова, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. О. Сисоєва та ін.).

Враховуючи велику кількість досліджень із розвитку творчості особистості, все ж варто зазначити неоднозначність підходів до визначення поняття «творча ініціатива» та теоретико-методологічної розробленості проблеми формування творчої ініціативи підлітків в умовах навчальної діяльності.

Динамічні суспільні процеси, модернізація освітнього середовища та недостатня теоретико-методологічна розробленість даної проблематики обумовили вибір теми дослідження: *«Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач»*.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане в межах науково-дослідницької теми кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка «Психологія розвитку особистості в освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0114U002501).

Тема дисертації затверджена вченою радою Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол №3 від 29.10.2015 р.) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук (протокол №2 від 23.02.2016 р.).

**Мета дослідження:** на основі проведеного теоретичного аналізу та емпіричного дослідження визначити психологічні умови та засоби формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач; розробити та апробувати тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі навчальної діяльності.

Відповідно до мети дисертаційного дослідження, у роботі були поставлені наступні **завдання:**

1) на основі теоретичного аналізу існуючих наукових підходів та досліджень творчої ініціативи, визначити її психологічний зміст та структуру;

2) розробити теоретичну модель формування творчої ініціативи учнів підліткового віку у процесі розв'язання учбових задач;

3) емпірично дослідити рівневі та структурні особливості творчої ініціативи підлітків та виокремити психолого-педагогічні умови формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач;

4) розробити та апробувати в умовах навчально-виховного процесу тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків.

**Об'єкт дослідження** – формування творчої ініціативи підлітків.

**Предмет дослідження** – психологічний зміст, структура, умови та засоби формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс методів дослідження, а саме:

*теоретичні*: аналіз, синтез, індукція, порівняння, узагальнення, систематизація, моделювання – під час розробки теоретичної моделі формування творчої ініціативи підлітків;

*емпіричні*: спостереження, бесіда, аналіз документації (для визначення міри прояву творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач; для дослідження діяльнісного змістового компоненту творчої ініціативи), констатувальний експеримент (для дослідження змістових компонентів творчої ініціативи, їх рівнів розвитку); психодіагностичні методики: тест особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса (для дослідження особистісно-оціночного змістового компоненту творчої ініціативи підлітків); методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів за Б. К. Пашневим (для визначення мотиваційного змістового компоненту творчої ініціативи); тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса (для дослідження творчого змістового компоненту); методика дослідження вольової організації особистості за А. А. Хохловим (для визначення емоційно-вольового змістового компоненту творчої ініціативи, зокрема: рівня розвитку ціннісно-сислової організації, рішучості, наполегливості, вміння організовувати власну діяльність, самовладання, самостійності); формувальний експеримент (для уточнення психолого-педагогічних умов та засобів формування творчої ініціативи учнів у процесі розв'язання учбових задач; для перевірки тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків).

*математико-статистичні*: кількісний та якісний аналіз отриманих емпіричних даних, кореляційний аналіз із наступною якісною інтерпретацією та узагальненням, з використанням пакету електронних таблиць Microsoft Excel для статистичного аналізу за критерієм Пірсона (для обчислення та встановлення кореляційних взаємозв'язків), критерієм Ст'юдента (для статистичної обробки діагностичних даних, отриманих до і після впровадження програми формування творчої ініціативи підлітків) та

критерієм Фішера-Снедекора (для перевірки формувального впливу тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків);

**Експериментальна база дослідження:** дослідження проводилося протягом 2015 – 2018 років на базі закладів освіти Полтавської області: Калашниківського навчально-виховного комплексу, Полтавської гімназії №13, Полтавської гімназії «Здоров'я» №14, Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка; на базі закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської області: Нікопольського навчально-виховного комплексу №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня – гімназія»; Полтавського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Дослідження за темою дисертаційного дослідження проводилося у три етапи впродовж 2015-2018 рр. Об'єм вибірки складає 472 особи – учні 8-11 класів.

На першому етапі (2015–2016 рр.) було здійснено вивчення та аналіз психолого-педагогічної літератури з тематики дослідження, методологічні підходи до вирішення поставлених наукових завдань, визначено модель формування творчої ініціативи учнів підліткового віку. Сформовано теоретичну концепцію дослідження, здійснено підбір методичної бази констатувального етапу дослідження. На другому етапі (2016–2017 рр.) проведено констатувальні дослідження, за результатами якого були зібрані, кількісно та якісно оброблені та інтерпретовані дані. Розроблено тренінгову програму формувального експерименту. На третьому етапі (2017–2018 рр.) на базі загальноосвітніх навчальних закладів організовано та проведено формувальний експеримент, досліджено ефективність розробленої програми формування творчої ініціативи підлітків. Тренінгова програма була впроваджена у навчально-виховний процес закладів освіти Полтавської та Дніпропетровської області, впроваджено у роботу Полтавського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Проведено аналіз та обробку результатів формувального експерименту, підготовлено текст дисертації.

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що *вперше*:

– обґрунтовано та верифіковано теоретичну модель формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв’язання учбових задач; емпірично встановлено особливості взаємозв’язку між показниками творчої ініціативи підлітків; розроблено та апробовано тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв’язання учбових задач;

– *уточнено* поняття творчої ініціативи підлітків як інтегративного показника творчої активності учня, її складові компоненти, змістові характеристики та критерії формування;

– *подальшого розвитку* набули уявлення про психолого-педагогічні умови та засоби формування творчої ініціативи підлітків у навчальній діяльності.

**Практичне значення** дисертаційного дослідження полягає у тому, що запропонована тренінгова програма формування творчої ініціативи підлітків в її повному обсязі може бути використана практичними психологами закладів освіти, працівниками психологічних служб з метою розвитку творчості та ініціативності учнів. Окремі елементи програми можуть бути корисними у практичній діяльності педагогів, практичних психологів, соціальних працівників, тренерів, батьків та самих підлітків.

Матеріали дослідження можуть бути використані для організації психолого-педагогічних семінарів, проведення методичної, педагогічної ради у закладах освіти, проведення позашкільних заходів, а також під час викладання навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Психологія творчості», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія» для студентів ЗВО.

**Результати дослідження впроваджено** у навчальний процес: Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (довідка № 1527/01-60/24 від 07.05.2018 р.),

Полтавської гімназії №13 (довідка № 108 від 06.06.2018 р.), Полтавської гімназії «Здоров'я» №14 (довідка № 01-30/183 від 21.05.2018 р.), Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38 (довідка №330 від 23.05.2018 р.), Калашниківського навчально-виховного комплексу (довідка № 95 від 01.06.2018 р.), Нікопольського навчально-виховного комплексу №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня – гімназія» (довідка №72 від 30.05.2018 р.). Результати дослідження були використані в роботі Полтавського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (довідка №05/1268 від 29.12.2017 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження були представлені на: I Міжнародному науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі» (м. Кам'янець-Подільський, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток науки і освіти у сучасному світі» (м. Київ, 2016), V Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики» (м. Вінниця, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (м. Київ, 2017), I Міжнародній науково-практичній конференції «Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи» (м. Глухів, 2017), III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі» (м. Кам'янець-Подільський, 2018), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики» (м. Вінниця, 2018); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2016), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Досягнення та перспективи дослідження

феномену здоров'я у сучасній психології» (м. Вінниця, 2017), II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2017), III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2018); Обласному науково-практичному семінарі «Формування екологічного світогляду та розвитку екологічної культури в середній та вищій школі» (м. Полтава, 2016).

**Особистий внесок здобувача.** Усі сформульовані в дисертації положення та висновки обґрунтовано на основі власних досліджень, а всі теоретичні позиції інших авторів, які представлені у роботі, мають відповідні посилання і були використані лише з метою наукового підкріплення основних ідей здобувача. Автором було самостійно розроблено та апробовано модель та тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків.

**Публікації з теми дисертації.** За результатами дисертаційної роботи опубліковано 18 наукових праць, з яких: 5 статей у виданнях, що входять до переліку фахових видань України з психології (із яких 3 статті у збірниках, що входять до міжнародних наукометричних баз), 1 стаття у науковому періодичному виданні іншої держави, 12 – опубліковані у збірниках наукових конференцій.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (177 найменувань, з них 14 – іноземною мовою), 7 додатків (на 56 сторінках). Дисертаційна робота містить 10 рисунків і 12 таблиць на 11 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 253 сторінки, основний її зміст викладено на 161 сторінці.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ УЧБОВИХ ЗАДАЧ

У даному розділі представлений теоретико-методологічний аналіз проблеми формування творчої ініціативи підлітків. На основі аналізу й узагальнення психолого-педагогічних джерел та даних експериментального дослідження розкрито зміст понять «творчість», «активність», «ініціатива», «ініціативність», «творча ініціатива». З'ясовано теоретико-психологічні особливості розвитку особистості в підлітковому віці та визначено модель формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

### **1.1. Теоретико-методологічний аналіз розуміння поняття творчої ініціативи в психологічній науці**

Розвиток сучасного українського суспільства характеризується швидкими та інтенсивними формаціями: соціально-економічні перетворення, високий рівень конкуренції на ринку праці, потужна інформаційна насиченість та швидкоплинність змін інформації, політична ситуація в країні. Все це вимагає від особистості гнучкості та здатності досить швидко адаптуватися до нових умов життєдіяльності, відповідно до нових соціальних та суспільних вимог. У зв'язку з цим, особливо актуальним нині є питання формування творчої ініціативи учнів та створення відповідних освітніх умов для ефективного вирішення поставленого завдання.

Поняття творчої ініціативи складається із двох складових дефініцій: «творчість» та «ініціатива». Перш ніж переходити до спроби визначення вище згаданого інтегративного поняття, слід проаналізувати кожен його складову окремо.



В психологічній науці поняття творчості не має єдиного визначення, сутнісні характеристики творчого процесу вченими розглядаються по-різному.

Розробник культурно-історичної теорії, Л. С. Виготський, писав, що творчість – є діяльність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [37, с. 165; 38].

За С. Л. Рубінштейн: «Творчість – це діяльність людини, метою якої є творення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають суспільну значимість» [126, с. 372]. У своєму розумінні процесу творчості вчений приділяє особливу увагу критерію суспільної значущості. Завершальний продукт творчості має нести соціальну цінність в історії розвитку не тільки самого творця, але й в історії розвитку науки та мистецтва [126].

О. О. Леонтьєв підтримує трактування творчості як діяльності, але розуміє її не як процес створення нового, а як здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях». Умовою цієї здатності є самореалізація (самовизначення) особистості, що передбачає самостійне налагодження системи відносин між окремою особистістю та соціальним і предметним світом, опосередковано перетворюючи їх через власну діяльність [84].

В інтерпретації Б. Г. Ананьєва, творчість – це специфічно людська діяльність, принципово нова, що перетворює дійсність [6, с. 8]. Підкреслюючи провідну роль діяльності в розвитку творчої особистості, Б. Г. Ананьєв вбачав особливу роль спілкування в розвитку особистості, разом з пізнанням і працею. Відповідно до цієї концепції, необхідно, описуючи процес навчання, відокремлювати не лише діяльнісний аспект, а й аспект спілкування [6].

Надзвичайно цінною є концепція творчості як психічного процесу, запропонована Я. О. Пономарьовим, який розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості. Я. О. Пономарьов трактував творчість у широкому значенні як процес

взаємодії, що веде до розвитку [117; 134]. Вчений визначає творчість як «механізм продуктивного розвитку», як одну «із конкретних форм вияву механізмів продуктивного розвитку», він не схильний вважати новизну – суспільну значущість продукту творчості – вирішальним критерієм, що визначає таку діяльність, посиляючись при цьому на творчість дітей [117].

Вчений визначає творчість як одну з двох основних функцій психіки по відношенню до зовнішнього світу, в основі якої лежить зміна існуючих зовнішніх умов та створення нової реальності. Творчість, у розумінні Я. О. Пономарьова, виступає дихотомічною протилежністю іншої функції психіки – адаптації (як процесу пристосування до існуючої реальності) [52; 117]. Вчений визначав зв'язок творчості з психічними якостями особистості та визначив цей феномен як «взаємодію, що веде до розвитку» [52; 148]. Творчість сприяє психічному розвитку особистості шляхом матеріальної реалізації суб'єктивних (внутрішніх) творчих задумів та ідей, тобто через можливість екстеріоризації (як можливості надати предметність власній ідеї).

До концепцій, котрі розкривають творчість як джерело внутрішньої активності психіки можна віднести концепції В. С. Ротенберга і Д. Лаверта, Д. Б. Богоявленської.

В. С. Ротенберг є автором концепції пошукової активності. Під останньою вчений розуміє активну поведінку людини в умовах невизначеності, коли вона не має можливості зі стовідсотковою впевненістю прогнозувати чи будуть успішними результати її активності. І саме творчість, на думку автора, виступає типовим зразком пошукової активності під час вирішення складних інтелектуальних завдань [69].

Надзвичайно цінною у розмінні сутнісних характеристик творчості є концепція креативності Р. Стернберга і Д. Лаверта – «теорія інвестування». З позиції авторів вищезазначеної концепції, креативними можна називати тих людей, які здатні «купувати ідеї за низькою ціною і продавати за високою». «Купувати за низькою ціною» означає займатися невідомими, невизнаними,

малопопулярними ідеями. Основна задача полягає в тому, щоб вірно оцінити потенціал їхнього розвитку і можливий попит. Творча людина, на думку Р. Стернбера і Д. Лаверта, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, наполягає на визначених ідеях і «продає їх за високою ціною». Після досягнення ринкового успіху така людина переходить до іншої непопулярної або нової ідеї [69; 149]. Р. Стернберг визначає шість основних детермінант творчого прояву, до яких відносить: інтелект (як здібність), знання, стиль мислення, індивідуальні риси особистості та її мотивація, особливості зовнішнього середовища [69].

Творчість, з точки зору Д. Б. Богоявленської, є як ситуативно нестимульована активність, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми, так і готовність до пізнання за рамками вимог заданої ситуації, тобто як здатність до розвитку діяльності [69].

На думку Д. Б. Богоявленської, одиницею аналізу творчого процесу є інтелектуальна активність, яка виступає інтегральним утворенням процесуальної взаємодії інтелектуальних та мотиваційних компонентів особистості. Мірою прояву такої активності може бути інтелектуальна ініціатива (тобто продовження інтелектуальної активності за межами ситуативної заданості), не зумовлена ні практичними потребами, ні суб'єктивною негативною оцінкою праці [19; 51, с. 28]. Творчість, з погляду Д. Б. Богоявленської, є ситуативно нестимульованою активністю, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми [52].

Безперечно цінною у розумінні поняття творчості є концепція В. А. Петровського та О. С. Огнева, в якій автори дещо ототожнюють творчість з феноменом активної неадаптивності, однією з «форм єдиного циклу самоцінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта» [134, с. 17]. Науковці трактують творчість як процес розвитку особистості людини, що характеризується її самонародженням в якості суб'єкта новоутворення [111; 134, с. 17].

Розглядаючи проблему розвитку творчості особистості, надзвичайно важливим є аналіз концепцій креативності як універсальної пізнавальної творчої здібності.

Дж. Гілфорд та Е. П. Торренс у представленій авторами концепції креативності розглядають останню як універсальну пізнавальну творчу здібність.

Дж. Гілфорд визначав два принципово відмінних типи розумових операцій: конвергенцію та дивергенцію. Конвергентне мислення передбачає розв'язання задачі в основу якої покладена множина умов, серед яких необхідно знайти правильний варіант вирішення задачі. Конкретних рішень може бути й декілька, але ця кількість завжди обмежена.

Дивергентне мислення є протилежністю конвергентного і визначається автором як «тип мислення, що йде в різних напрямках». Дивергенція має місце у тому випадку, коли варіювання шляхів вирішення проблеми та оперування різними способами її вирішення призводить до неочікуваних висновків і результатів. Дж. Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності, поряд з операціями перетворення та імплікації [148].

Надзвичайно цінними у науковому та практичному розумінні сутнісних аспектів поняття «творчість» є погляди сучасних українських науковців.

Особливої уваги у розумінні поняття творчості заслуговує генетико-психологічна теорія С. Д. Максименка, де автор підкреслює роль онтогенезу в психічному розвитку особистості.

С. Д. Максименко зазначає, що вищою формою активності людини, глибинною й абсолютно природною ознакою особистості є креативність [91]. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється; креативність виражається в прагненні особистості виразити свій внутрішній світ [90].

Вагомий внесок у розуміння творчості привнесла наукова концепція механізму творчості українського науковця В. В. Клименка, згідно з яким

це механізм перетворення дискомфорту (задачі, проблеми) в гармонію (різноманітні відкриття, винаходи, створення художніх образів) [75, с. 4].

Відомий український науковець В. А. Роменець розглядає творчість у контексті вчинку. Трансдукція, як перехід із суб'єктивно-психічної (від задуму) до матеріально-речової (втіленої у певному предметі задуму) системи В. А. Роменець називає головним психологічним механізмом творчості. Вчинок особистості й виявляється у переході з суб'єктивно-психічної до матеріально-речової системи. В основі творчості лежить механізм зіставлення двох подій – принципове зближення віддалених і таке ж розмежування близьких.

До головних особливостей творчості В. А. Роменець відносить:

- 1) наявність яскраво вираженої самоорганізації особистості;
- 2) комунікативність (як найважливіша функція творчості), адже автор твору призначає його іншим людям (у ньому творець виражає певну ідею і хоче передати її іншій людині);
- 3) аксіологічність (ціннісність), оскільки поза ціннісним аспектом творчість втрачає всілякий сенс; цінність творчості заключається у позитивній продуктивності творця;
- 4) причинна зумовленість, адже у творчій діяльності людина прагне реалізувати свою свободу [124].

Академік В. О. Моляко розглядає творчість як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові). Головним у творчості є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого [100, с. 4].

Український науковець В. В. Рибалка зазначає, що творчість постає не тільки як процес створення індивідуального і суспільно ціннісного продукту, але й як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості – на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [120; 148, с. 53].

Надзвичайно цінною для розуміння поняття творчості є концепція багатовимірного розвитку особистості В. Ф. Моргуна. Творча особистість, на думку науковця, – це людина, яка володіє активністю, освоює і цілеспрямовано перетворює природу, суспільство і свою суть, володіє унікальним динамічним співвідношенням просторово-часових орієнтацій, потребо-вольових переживань, змісту, рівнів і форм власної діяльності, яке забезпечує свободу вибору вчинків і міру відповідальності за їх наслідки перед природою, суспільством і своєю совістю [97].

Визначення змісту поняття «творчість» висвітлено в роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: творчість як діяльність визначають Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. О. Леонт'єв, Б. Г. Анан'єв, В. О. Моляко; творчість як механізм особистісного розвитку та механізм перетворення дійсності розглядають Я. О. Пономар'єв, В. В. Клименко; творчість як форму активності особистості досліджують С. Д. Максименко, В. С. Ротенберг, Д. Лаверт, Д. Б. Богоявленська, А. В. Петровський, О. С. Огнєв. Водночас, Я. О. Пономар'єв вбачає взаємозв'язок творчості з особливостями психічних якостей особистості, Дж. Гілфорд та Е. П. Торренс пов'язують творчість з рівнем інтелекту особистості, зокрема з рівнем прояву інтелектуальної активності (Д. Б. Богоявленська).

На основі проведеного теоретичного аналізу різних підходів та концепцій щодо розуміння творчої діяльності, вважаємо, що творчість – це діяльність людини, результатом якої є якісно новий та оригінальний продукт (для суб'єкта цієї діяльності), що має особистісне (в першу чергу) та суспільне значення [141].

Проаналізувавши одну із складових інтегративного поняття «творча ініціатива», перейдемо до другої її частини – дефініції «ініціатива».

В енциклопедичному словнику ініціатива (франц. initiative, від лат. initium – початок) – почин, внутрішнє спонукання до нових форм діяльності;

керівна роль у будь-яких діях; заповзятливість, здатність до самостійних активних дій [23, с. 450].

Термін «ініціатива» семантично ніби включає в себе поняття активності, починання, прагнення, дії. Тому, доцільно спершу проаналізувати сутність категорії «активність».

Методологічний аналіз даної проблеми демонструє різні підходи щодо розуміння сутності активності, що пояснюється її багатосторонністю, багаторівневістю та складністю.

О. Ф. Лазурський, представник так званого «енергетизму», поняття «активність» ототожнює з поняттям «нервово-психічна енергія». Вчений підкреслює принципову відмінність між волею людини і активністю енергії, де остання виступає як внутрішнє джерело, що визначає рівень психічної діяльності. Автор підкреслює, що енергія і активність – це не вольові зусилля, а дещо набагато ширше, що лежить в основі всіх без винятку душевних процесів і проявів [19].

О. Ф. Лазурський розглядає рівень прояву активності основним критерієм класифікації особистостей. Кількість нервово-психічної енергії, або, іншими словами, ступінь активності, розглядається О. Ф. Лазурським як підстава для класифікації рівнів пристосування особистості до зовнішнього середовища. Так, науковцем виділено три основних рівня:

1. Нижчий психічний рівень виявляється у нездатності людини належним чином пристосуватися до особливостей зовнішнього середовища, ситуація ніби повністю підпорядковує собі слабку психіку малообдарованої людини. У результаті особистість не дає і того малого, що могла б дати.

2. Середній рівень виявляється у тих випадках, коли людина може досить добре пристосуватися до особливостей та вимог зовнішнього середовища, знайти в ньому місце для себе, яке б відповідало внутрішньому психічному складу людини («ендопсихіка»).

3. Вищий рівень спостерігається тоді, коли людина відрізняється бажанням та прагненням переробити зовнішнє середовище відповідно до

своїх потягів і потреб, саме на цьому рівні є яскраво вираженим процес творчості. До вищого рівня, на думку О. Ф. Лазурського, відносяться таланти і генії [19].

Таким чином, третій, вищий рівень учений пов'язує не стільки з рівнем пристосування до зовнішнього середовища, скільки з перетворюючою діяльністю людини. В основі такої діяльності є перш за все активність, ініціатива, породження нових ідей, до яких має пристосовуватися суспільство. Ми повністю погоджуємося з О. Ф. Лазурським в тому, що вищий прояв таланту полягає не в пристосуванні до умов зовнішньої ситуації, а в продукуванні нових оригінальних ідей [19].

Проблема активності висвітлена в багатьох роботах великих психологів-науковців. Зокрема, Л. С. Виготський розглядав вплив історичного досвіду людства на формування активності людини. С. Л. Рубінштейн сформулював принцип єдності свідомості та діяльності, вчений розглядав активність не як властивість свідомості, а як якість суб'єкта і особливості особистості як суб'єкта діяльності [1, с. 10; 125]. На думку Д. Б. Богоявленської якісним показником, що визначає міру взаємодії особистості з оточуючим світом, виступає творчий (продуктивний) або репродуктивний (пасивний) характер прояву активності у конкретному акті діяльності [19].

К. О. Абульханова поняття активності визначає як типовий для даної особистості, узагальнений, ціннісний спосіб відображення, вираження і здійснення життєвих потреб. До числа останніх відносяться: потреба в об'єктивації (С. Л. Рубінштейн, Д. Н. Узнадзе) як потреба в активному, життєвому самовираженні, потреба у визнанні. Активність особистості – це її функціонально-динамічна якість, яка інтегрує всю її психологічну структуру (певним чином пов'язуючи потреби, здатність, свідомість і волю), що, в свою чергу, забезпечує особистості можливість по-своєму структурувати життєдіяльність (спілкування, діяльність, пізнання), життєвий шлях. Активність – це не тільки спосіб вираження потреб, але й цілісний і



ціннісний спосіб самовираження, самоздійснення особистості, яким забезпечується її суб'єктність [1, с. 10].

В. Г. Леонт'єв визначає активність як реалізуючу здатність до перетворення зовнішнього і внутрішнього середовища людини відповідно до поставленої нею мети [82].

В. Д. Небиліцин під поняттям активності розуміє групу особистісних якостей людини, які обумовлюють внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного освоєння зовнішньої дійсності, до самовираження відносно зовнішнього світу. Така потреба людини, на думку науковця, може бути реалізована або в розумовому, або в соціальному плані, і у відповідності з цим можуть бути виокремлені декілька видів загальної активності [107, с. 22].

Даючи таке визначення активності, В. Д. Небиліцин зазначає, що психічну активність він розглядає як властивість, як структурний компонент темпераменту. Вчений підкреслює, що параметр психічної активності має відношення лише до динамічної сторони психічної діяльності. Це узгоджується з висловлюваннями Б. Ф. Теплова про те, що основні властивості нервової системи швидше визначають процесуальну, але не змістовну сторону діяльності індивіда [107].

В. Д. Небиліцин відрізняє психічну активність від особистісної активності, для характеристики якої необхідно враховувати три сторони цього явища: а) результативну сторону (реальні досягнення, які стали результатом тієї чи іншої конкретної діяльності, дії або вчинку); б) змістовну сторону (комплекс моральних та інтелектуальних спонукань, установок, інтересів і мотивів); в) динамічну сторону (формальні характеристики виконуваної індивідом діяльності за такими її якостями, як темп, інтенсивність і розподіл у часі) [19; 107].

Одне із головних питань полягає у тому, що саме спонукає особистість до вияву такої активності при певних зовнішніх умовах, в тій чи іншій

життєвій ситуації. Для визначення психологічного механізму вияву активності, слід проаналізувати її внутрішні джерела.

Вирішення проблеми внутрішніх джерел активності особистості пов'язане з розглядом потребнісно-мотиваційної складової. За К. О. Абульхановою, потреби та спрямованість є психологічними модальностями діяльності, які одночасно виступають особистісними і діяльнісними квантами її активності [1, с. 40].

Рівень прояву активності опосередкований ставленням особистості до конкретної діяльності, до її цілей та завдань. Так, в моделі семантичного інтегралу (контуру) активності К. О. Абульханова розглядає задоволеність як результуючу складову активності, необхідну для її організації та прояву [1; 17, с. 229].

А. В. Петровський підкреслює головну специфічну якість активності особистості – інтенціональність. Тобто, джерело активності знаходиться в ній самій, організація активності підпорядковується принципу самопричинності [111].

Ініціатива в психологічній науці розглядається як один із рівнів активності [1, с. 12]. Остання виражається у взаємодії складових елементів психічної реальності, тобто як базове відношення особистості до оточуючого світу та до самого себе [17, с. 228].

Ініціатива розглядається як вільна форма самовираження і реалізація власних потреб суб'єкта; спонукаючий аспект діяльності, спілкування, пізнання [1, с. 31].

Зокрема, К. О. Абульханова, Т. В. Коновалова, О. О. Погоніна, Н. А. Тертична та ін., розглядають ініціативу як форму активності особистості. За визначенням К. О. Абульханової, ініціатива – це форма активності, якість, котра розвивається у індивіда у більшому чи меншому ступені в залежності від того, наскільки суспільством йому надана свобода і наскільки він приймає суспільну необхідність. Ця форма активності особистості розвивається у суспільному житті та на реальному життєвому

шляху. Ініціатива являє собою випереджаючу зовнішні вимоги або зустрічну по відношенню до них вільну активність суб'єкта, котра потім реалізується в інтелектуальній або практичній сферах [1, с. 109; 133].

На думку К. О. Абульханової, активність включає ініціативу, яка виходить із потреб, домагань, відношення особистості, і відповідальність, в формі якої особистість враховує об'єктивну життєву необхідність. Активність структурує за ціннісними і часовими параметрами життєвий, міжособистісний, соціально-психологічний простір, проектує діяльність, поведінку і спілкування особистості [1].

К. О. Абульханова розуміє ініціативу як зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності [1; 17].

Педагог В. П. Теплінський у своїй роботі вказує, що ініціатива є поєднанням не лише вольових, але й інтелектуальних якостей особистості, що виявляються в готовності боротися за справу за власною ініціативою, а при зустрічі з труднощами знаходити шляхи і засоби їх подолання [128].

На думку Г. В. Молчанової, ініціатива – це спонукальна сила особистості, що виявляється в особистому почині й пошуку раціональних шляхів і методів реалізації запропонованого, здатності й волі до здійснення задуманого. При цьому актуалізуються особистісні якості, пробуджується почуття нового й оригінального [78, с. 67].

До речі, Д. Б. Богоявленська привносить у поняття креативності ще одне значення – ініціативність, що виникає як самостійна, не стимульована ззовні активність суб'єкта у вигляді постановки проблеми самому собі, коли час, темп дій перестають відігравати роль значущого чинника [19; 63, с. 144].

Поняття «ініціативність» є похідним від поняття «ініціатива» (від лат. *initium* - початок) – здатність людини до починань в різних сферах життя [118].

Ініціативність – риса особистості, що характеризується здатністю і схильністю до самостійних, активних дій; позитивна якість особистості, що

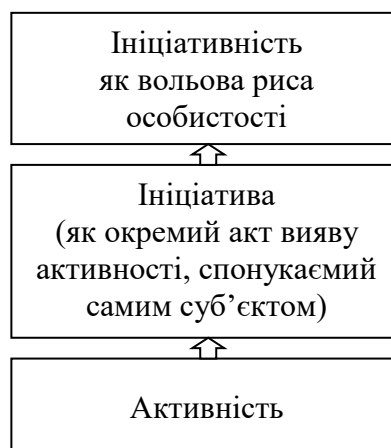
виявляється як внутрішнє спонукання і здатність почати нову справу, зробити перший крок, самостійно прийняти рішення при виникненні особистих або суспільних проблем [118].

У «Педагогічній поемі» А. С. Макаренка визначав, що «ініціативність буде тоді, коли є задача, відповідальність за її вирішення, відповідальність за витрачений час, коли є вимога колективу» [89]. Характерною ознакою ініціативи відомий педагог вважав готовність до самостійної дії.

С. Л. Рубінштейн визначав ініціативність як вольову якість людини: «вміння добре й легко взятися за справу з власного бажання, не чекаючи стимуляції ззовні» [125, с. 204]. Істотну роль відіграє інтенсивність і яскравість спонукань. Велика кількість і яскравість нових ідей та планів, багатство уяви, яка малює емоційно привабливі картини тих перспектив, які нова ініціатива може відкрити, поєднані з інтенсивністю спонукань і активністю прагнень [125].

Проаналізувавши поняття «активність» та «ініціатива», ми приходимо до висновку, що дані дефініції є взаємопов'язаними, схожими за своїми структурними та функціональними значеннями, але не є тотожними.

Схематично наше розуміння співвідношення понять «активність», «ініціатива» та «ініціативність» представлено на рис. 1.1.



**Рис. 1.1** Активність, ініціатива, ініціативність

Найширшим, на наш погляд, поняттям є поняття «активність», яка може мати як ситуативну спрямованість (відповідь на вимоги ситуації, спосіб

адаптуватися до зовнішньої дійсності), так і надситуативну спрямованість (вихід за межі ситуації, з метою змінити останню – творчий прояв активності).

Ініціатива є вужчим, на нашу думку, поняттям, оскільки визначає конкретний самостійний вияв активності, виходячи за межі зовнішньої ситуації та заданих в цій ситуації умов. Іншими словами, прояв активності ще не є проявом ініціативи, але прояв ініціативи завжди передбачає і включає в себе прояв активності.

Ми у своєму дослідженні приймаємо точку зору С. Л. Рубінштейна, А. С. Макаренка згідно якої ініціативність, як якість особистості, визначає можливість, здатність людини до самостійного прояву активних дій.

На наш погляд, ініціатива – це не відповідь на зовнішній виклик (вимогу ситуації, особливості зовнішніх умов), а, перш за все, внутрішній імпульс, готовність, що характеризується суб'єктивною значимістю (опосередковується особистісним ставленням) та виявляється у мірі прояву активності.

На основі аналізу теоретичних підходів та концепцій щодо визначення поняття ініціативи, ми вважаємо, що творча ініціатива виступає інтегративним показником творчої активності особистості.

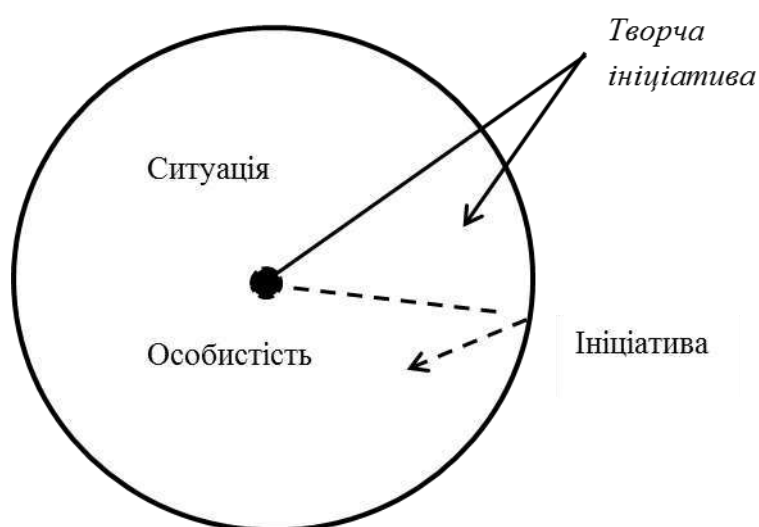
А. Є. Поличка визначає творчу ініціативу як самостійний вияв творчості при виконанні певного завдання. Творча ініціатива при цьому виражається у способі виконання роботи, характеризується мінімізацією шаблонних та репродуктивних дій [51].

Н. А. Короткова, П. Г. Нежнова розглядаючи творчу ініціативу дошкільників визначають її як включеність дитини у сюжетну гру, як основну діяльність дошкільника. Автори зазначають, що необхідною умовою розвитком ініціативної поведінки є виховання особистості в умовах розвиваючого, а не авторитарного спілкування. Педагогічне спілкування, засноване на принципах любові, розуміння, терпимості стане умовою повноцінного розвитку позитивної свободи і самостійності дитини [109].

А. В. Карпов виокремлює творчу ініціативу як третій, найвищий рівень інтелектуальної активності, як самостійну, нестимульовану зовні постановку задачі і знаходження її вирішення [63].

Так, головними відмінними особливостями такого поняття як «творча ініціатива» науковці відмічають: самостійність вияву, відсутність стимуляції, своєрідного запиту ззовні, внутрішня обумовленість (ініціатива обумовлена внутрішнім стимулом).

Схематично наше розуміння поняття «творча ініціатива» представлено на рис. 1.2.



**Рис. 1.2 Прояв творчої ініціативи особистості**

Додаток «творча» до дефініції «ініціатива», на наш погляд, характеризує повну спрямованість, характер прояву останньої, результатом чого виступає суб'єктивно оригінальний та новий продукт – як зовнішній, матеріальний (картина, твір, пісня, створення приладу, обладнання), так і внутрішній (нова ідея, умовивід, судження і т.ін.) [148].

Творча ініціатива передбачає вихід за рамки зовнішньої ситуації, пошукову активність, яка ніби виходить за межі заданих умовностей, розширює зовнішні та внутрішні можливості [142].

У нашому розумінні, творча ініціатива – надситуативна за своєю спрямованістю форма вияву активності особистості, результатом чого

виступає суб'єктивно якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта. Слово «творча» в даній дефініції визначає характер ініціативи, її спрямованість. На нашу думку, творча ініціатива направлена саме на перетворення ситуації або об'єкту діяльності; це прояв активності, яка виходить за межі ситуації – є надситуативною.

## **1.2. Психологічні особливості формування творчої ініціативи у підлітковому віці**

Одним із визначних факторів сутності творчості є розуміння психологічних особливостей розвитку особистості на кожному віковому етапі: особливості соціальної ситуації розвитку, зміст провідної діяльності, характерні новоутворення того чи іншого віку. Розуміння рушійних сил розвитку людини, закономірностей переходу людини від одного вікового етапу до іншого дозволяє «підійти» ближче до розкриття сутності творчості.

У енциклопедичних словниках поняття «розвиток людини» визначають, як процес кількісних та якісних змін, який охоплює становлення людини в біологічному, психічному та соціальному плані. Він характеризується фізичними (морфологічними, біохімічними, фізіологічними), психічними змінами (появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових якостей), розширенням та поглибленням взаємозв'язків різних властивостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій рішень особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо [23].

У своїх наукових працях А. В. Петровський виділяє два типи закономірностей вікового розвитку. «Перший: психологічні закономірності розвитку особистості, джерелом якого є протиріччя між потребою індивіда в персоналізації (потреба бути особистістю) і об'єктивною зацікавленістю референтних для нього спільностей приймати лише ті прояви індивідуальності, які відповідають задачам, нормам, цінностям і умовам розвитку цих спільностей (фази адаптації-деадаптації; індивідуалізації-

деіндивідуалізації; інтеграції-деінтеграції). Другий: закономірності розвитку, що обумовлюють формування особистості як в результаті входження в нові для неї групи, які стають для індивіда референтними, виступаючи як інститути його соціалізації, так і внаслідок зміни його соціальної позиції, що залежить від обставин всередині відносно стабільної групи...» [112, с. 21].

Г. С. Костюк визначав роль внутрішніх джерел та рушійних сил психічного розвитку людини, а саме: внутрішню необхідність, логіку й можливості самоздійснення людини [71]. Вчений зазначав, що роль власної активності у розвитку особистості з віком підвищується, актуалізуючись у підлітковому віці, що виражається у прагненні до самовиховання, самовдосконалення в процесі власної діяльності [72, с. 116].

Один із ключових загальнофілософських та психологічних принципів, принцип розвитку, полягає у розгляді та дослідженні особистості у процесі закономірних та динамічних змін – у процесі розвитку.

Для кожного вікового періоду існує певне місце в системі стосунків, яке визначається системою соціальних очікувань та норм поведінки, що включають у себе способи та норми оволодіння «суспільними» діяльностями. Л. С. Виготський писав: «Соціальна ситуація розвитку є вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом певного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи по якому дитина набуває нових і нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності, як із основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним» [36, с. 258]. Л. С. Виготський підкреслює: «Одна з найбільших перешкод для теоретичного і практичного вивчення дитячого розвитку – неправильне вирішення проблеми середовища і його ролі в динаміці віку, коли середовище розглядається як щось зовнішнє по відношенню до дитини, як обстановка розвитку, як сукупність об'єктивних, безвідносно до дитини існуючих умов, що впливають на неї самим фактом свого існування» [36, с. 258]. Учений зазначає: «Середовище визначає



розвиток дитини через переживання середовища. Отже, найсуттєвішою є відмова від абсолютних показників середовища; дитина є частиною соціальної ситуації, ставлення дитини до середовища і середовища до дитини подається через переживання...» [37, с. 383].

Істотним у розумінні розвитку особистості є погляди С. Л. Рубінштейна, який розуміє розвиток через взаємодію, діалектику суб'єкта і об'єкта, яка передбачає одночасність змінювання суб'єктом об'єкта і зворотного впливу цих змін на розвиток суб'єкта. Зрештою, найістотніше: суб'єкт діяльності ніколи не може бути зведений до самої діяльності, він завжди багатший, ніж ті конкретні форми, в яких він об'єктивується. У даному контексті існує ще одне розуміння поняття «розвиток особистості» – через призму потенційного, як ще не реалізованого особистістю, через призму потенційного як проблемного, але ще не розкритого людиною [77, с. 49.].

Найбільший інтерес, зі сторони вчених, педагогів та практичних психологів визиває підлітковий вік, який називають складним, критичним, «гострим», кризовим. Підлітковий вік – етап переходу від дитинства до дорослості, який характеризується певними суперечливими тенденціями у поведінкових проявах підлітків. У цей період відбувається якісний стрибок у розвитку психіки: усвідомлення своєї індивідуальності, становлення стійкого уявлення про себе (Я-образ), формування самосвідомості, пошук відповідей на головне питання «хто я?». У цей віковий проміжок розвитку людини відбувається ніби народження особистості.

В сучасній психологічній науці немає чітко визначених вікових кордонів підліткового періоду розвитку особистості. Так, у періодизації Д. Б. Ельконіна цей вік представлений у два етапи: 1) 12-14 років – молодший підлітковий вік; 2) 15-17 років – старший підлітковий вік [55]. Л. С. Виготський визначає підлітка у вікових межах 13-17 років [38], Е. Ерікон називає віковий проміжок у 12-18 років [104], Л. І. Божович – 12-17 років [21], Г. Крайг до підліткового періоду відносить особистостей 12-19

років [104]. Підлітковий вік класифікують по-різному в залежності від країни, особливостей національного менталітету та культури, статі. В середньому цей віковий проміжок сягає 12-17 років. Однак, сучасні практичні психологи та педагоги все частіше говорять про зниження нижнього кордону підліткового віку, іншими словами, серед фахівців-практиків сьогодення, хто працює з підлітками та їх батьками, існує думка про раніший початок входження дітей в пубертат.

Р. С. Немов, досліджуючи особливості підліткового віку, визначає головну мотиваційну лінію цього вікового періоду: активне прагнення підлітка до самовдосконалення через самопізнання, самовираження та самоствердження [104].

До особливостей психічного життя підлітка відносять залежність самоставлення від зовнішнього оцінювання та значні зміни у структурі цінностей і відношення до життя, орієнтування на отримання нового соціального досвіду (Л. І. Божович, Г. І. Давидова, І. С. Кон, В. С. Мухіна, Н. В. Соловйова, М. К. Павлова та ін. [22; 48; 104], що зумовлює суттєві зміни у осмисленні життя учнями підліткового віку.

Якщо проаналізувати соціальну ситуацію розвитку учня підліткового віку, ззовні нічого не змінюється: підліток так само, як і на попередніх вікових етапах, продовжує ходити до школи та навчатися, виховується в тій же сім'ї, ходить, як правило, до тієї ж школи, іншими словами – ззовні умови можуть залишатися незмінними. Проте, змінюється внутрішня позиція підлітка стосовно цих умов та вимог зовнішньої ситуації, в тому числі процесу навчання в освітньому закладі.

Наявність достатньо потужної кризи нійбільш точно являє собою переломний етап в онтогенетичному розвитку особистості. За тривалістю ця криза більше, ніж всі інші кризові періоди. Л. І. Божович вважає, що це пов'язано з більш швидким темпом фізичного і розумового розвитку підлітків, що призводить до утворення потреб, які не можуть бути задоволені в силу недостатньої соціальної зрілості школярів [22]. Кризовий характер

переходу від одного етапу формування особистості до іншого обумовлений тим, що потреби та стремління, які виникають у зв'язку з виникненням нових психологічних структур, зустрічають перепони на шляху їх задоволення та реалізації. Таким чином, на цьому етапі розвитку особистості депривація потреб виражена найсильніше та пов'язана як з внутрішніми (звички, риси характеру і т.ін.), так і з зовнішніми факторами (контроль з боку батьків, надмірна опіка і т.ін.) [22].

У періодизації Д. Б. Ельконіна підлітковий вік виявляється сензитивним для мотиваційно-потребової сфери, яка в свою чергу має активізувати процеси соціалізації. Враховуючи існування певних складнощів серед науковців, дослідників та психологів щодо визначення провідної діяльності підлітків, Д. Б. Ельконін все ж зазначає, що «провідною діяльністю в цей період розвитку є діяльність спілкування, що полягає в побудові стосунків з товаришами на основі певних морально-етичних норм, які опосередковують вчинки підлітків» [55, с. 73.]. Спілкування з однолітками у цьому віковому проміжку є інтимно-особистісним за своїм змістом, в ході якого відбувається відтворення етичних норм дорослих людей, що в свою чергу сприяє самопізнанню особистості підлітка, розвитку самосвідомості та формування життєвих планів [59].

Вперше, ідея провідної діяльності була запропонована А. М. Леонтьєвим та отримала подальший розвиток в роботах Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова. Провідна діяльність, на думку науковців, характеризується тим, що в ній виникають і перетворюються інші види діяльності, перебудовуються основні психічні процеси, відбувається розвиток особистості. Всередині провідного типу діяльності дитини відбувається формування окремих психічних процесів. Зміна провідних типів діяльності пов'язана з виникненням нових мотивів, які формуються всередині провідної діяльності, що передують даній стадії розвитку. Нові мотиви спонукають дитину до зміни свого положення в системі відносин з іншими людьми [48; 55; 83].

Д. Б. Ельконін визначаючи провідною діяльністю у підлітковому віці інтимно-особистісне спілкування зазначає, що саме на початку підліткового віку діяльність спілкування, свідоме експериментування у будіванні та підтримці взаємовідносин з іншими людьми (пошуки друзів, з'ясування відносин, конфлікти і примирення, зміна компаній) виділяється у відносно самостійну сферу життя. Це пов'язано з головною потребою підліткового віку, яка полягає у спробах знайти своє місце в суспільстві, відчувати свою значущість в соціальному оточенні (особливо серед друзів та близьких), та реалізується в співтоваристві однолітків. Інтимно-особистісне спілкування з однолітками - це діяльність, в якій відбувається практичне освоєння моральних норм і цінностей, формується самосвідомість як основне психічне новоутворення підліткового віку [55].

У підлітковому віці спілкування з батьками, вчителями та іншими дорослими починає складатися під впливом новоутвореного почуття дорослості. Підлітки починають чинити опір по відношенню до раніше виконуваних вимог з боку дорослих, активніше відстоювати свої права на самостійність, що ототожнюється в їх розумінні з дорослістю [104].

Л. С. Виготський зазначає, що почуття дорослості є новоутворенням свідомості – стрижневою особливістю особистості, її структурним центром, оскільки виражає нову життєву позицію підлітка по відношенню до себе, до інших людей та до світу в цілому [36].

Т. В. Драгунова, Д. Б. Ельконін, в роботах яких найбільше зустрічається вивчення почуття дорослості, як характерного центрального новоутворення цього вікового періоду надають йому вирішальне значення як у виникненні кризових переживань підлітка, так і в розвитку особистості в цілому. Так, Д. Б. Ельконін підкреслює, що якщо характер відносин дорослих до дитини не змінюється, то «почуття дорослості, яке виникає, призводить до «вибуху», різноманітних труднощів зтяжного характеру» перехідного періоду [50; 55].

Д. Б. Ельконін зазначав, що почуття дорослості є новоутворенням свідомості, за допомогою чого підліток порівнює себе з іншими (дорослими чи однолітками), знаходить зразки для засвоєння, будує свої взаємовідносини з іншими людьми, перебудовує та переорганізовує свою діяльність. Д. Б. Ельконін вважає, що: «Формування дорослості можливе лише через ставлення старших до підлітків як вже до дорослих, а не маленьких» [55].

Д. І. Фельдштейн відмічає, що почуття дорослості виявляється в тому, що рівень домагань підлітка передбачає майбутнє його положення, якого фактично він ще не досягнув. Саме на цьому ґрунті в підлітка виникають типові конфлікти з дорослими (з батьками, педагогами) [136].

Л. І. Божович відмічає, що стрижневим новоутворенням підліткового віку є процес розвитку самосвідомості. Також вчена підкреслює істотну роль мислення, яке в підлітковому віці породжує більш широкий погляд на світ і призводить до виникнення рефлексії [22]. Існуюча схильність підлітка до самоаналізу та самопізнання виявляється у оцінюванні підлітком своїх переваг та недоліків, порівнянні себе з іншими або/і з деяким вибудованим ідеалом, в ролі якого можуть виступати однолітки або значущі дорослі [22].

Д. Й. Фельдштейн зазначає важливість становлення самосвідомості підлітків, яку тісно пов'язує з формуванням особистості у підлітковому віці. Вплив соціальної ситуації розвитку у зв'язку з цим здійснюється в три етапи.

На першому етапі (9-11 років) розвиток підлітка опосередкований потребою отримати схвалення з боку дорослих відносно його вже збільшених можливостей. «Звідси, – пише Д. Й. Фельдштейн, – прагнення до виконання конкретних справ, що мають реально дорослий характер, пошук таких видів діяльності, які мають суспільно-корисне значення і отримують суспільну оцінку» [135, с. 36].

Зміст другого етапу (12-13 років) полягає у знаходженні суспільно-корисної діяльності і вивченні своїх можливостей у ній. При цьому здійснюється не лише усвідомлення своїх обов'язків, але й прав, зокрема права на самостійний вибір діяльності для самореалізації.

На третьому етапі (14-15 років) домінує «прагнення застосувати свої можливості, проявити себе, що веде до активного пошуку шляхів розвитку практичної діяльності» [135, с. 37].

В. С. Мерлін підкреслює, що самосвідомість (уявлення про себе), не виникає у людини відразу сама по собі, а формується поступово, протягом життєдіяльності особистості під впливом численних соціальних впливів. За В. С. Мерліном самосвідомість включає 4 компоненти: 1) усвідомлення відмінності себе від інших людей та світу в цілому; 2) усвідомлення «Я» як активного початку суб'єкта діяльності; 3) усвідомлення своїх психічних властивостей; 4) соціально-моральна самооцінка, самоповага, яка формується на основі накопиченого досвіду спілкування та діяльності [66].

За С. Л. Рубінштейн, самосвідомість – вищий вид свідомості, що виникає як результат розвитку свідомості. Не свідомість народжується з самопізнання, з «Я», а самосвідомість виникає в ході розвитку свідомості особистості [125]. Вчений зазначає, що дитина не одразу усвідомлює себе як «Я», протягом перших років життя дитина сама називає себе по імені, від третьої особи; дитина спочатку існує для себе скоріше як об'єкт для інших людей, аніж як самостійний по відношенню до них суб'єкт [126].

За Е. Еріксоном, підлітковий вік проходить та будується на фоні кризи ідентичності, яка складається з безперервного циклу соціокультурних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікації і самовизначень, характеризується емоційною нестійкістю, активним творчим пошуком, бажанням творчої самореалізації і ствердженням естетичних ідеалів, процесами етнокультурації [144].

Е. Еріксон виділяв у психосоціальному розвитку індивіда вісім стадій, які характеризуються сильними і слабкими сторонами, а також психосоціальними кризами. Підлітковий вік, на думку вченого, характеризується рольовими зсувами та его-ідентичністю. Підліткам необхідно зібрати воедино ті знання про себе, які з'являються на новому віковому етапі, та інтегрувати ці численні образи себе в особисту

ідентичність. Остання, з точки зору Еріксона, представляє усвідомлення як минулого, так і майбутнього. Особливо підкреслюється конфлікт між Я-ідентичністю і рольовим зміщенням.

Е. Еріксон акцентує увагу на становленні «Я» підлітка, і на те, як на нього впливає суспільство, особливо групи однолітків. Вчений зазначає, що підлітки насамперед намагаються зміцнити свої соціальні ролі, оскільки розміють і відчують невідповідність власних уявлень та бачення себе з тим, як виглядають в очах дорослих. У цьому віці учні досить часто стурбовані тим, яким чином можна поєднувати ті ролі і навички, які вони розвивали у себе раніше, до сьогоденних вимог. Інтеграція в формі ідентичності виступає сумою внутрішнього досвіду, набутого раніше. Ідентичність – зростає впевненість підлітка в тому, що його здатність зберігати внутрішню тотожність і цілісність узгоджується з оцінкою його тотожності і цілісності, даної іншими [66]. Е. Еріксон вважав підлітковий та юнацький вік центральними періодами у вирішенні завдань особистісного самовизначення та досягнення ідентичності

Активність підлітків значною мірою орієнтована на те, щоб посісти певне місце у соціальній групі. Б. Г. Ананьєв писав: «Статус і соціальні функції – ролі, мотивація поведінки і ціннісні орієнтації – все це характеристики особистості, що визначають її світогляд, життєву спрямованість, суспільну поведінку, основні тенденції розвитку» [8, с. 312]. При цьому науковець зазначає: «Однак, вже при вивченні статусу особистості виявляється, що по мірі його формування і розвитку зростає міра її активності в зберіганні чи перетворенні власного статусу. Діяльна, суб'єктивна сторона статусу виступає у вигляді позиції особистості, яку вона займає в умовах певного статусу» [6, с. 288].

А. В. Петровський вважає провідною соціальною потребою підлітків потребу в персоналізації, тобто «процес, в результаті якого суб'єкт отримує ідеальну представленість в життєдіяльності інших людей і може виступити в суспільному житті як особистість» [111, с. 271]. Ми повністю

погоджуємося з зауваженням А.В. Петровського про те, що «потреба в персоналізації постає як глибинна і не завжди усвідомлена основа неутилітарних форм спілкування між людьми (альтруїзму, афіліції, прагнення до самовизначення і т.п.)» [111, с. 42.].

Досить часто батьки, педагоги, шкільні психологи, психотерапевти відмічають емоційність, підвищену збудженість, нервовість, роздратованість підлітків у процесі спілкування, що може протягом невеликого проміжку часу змінюватися на прямо протилежні поведінкові прояви. Наявність певної мінливості настрою підлітка може призводити до дещо неадекватних реакцій учня на зауваження батьків, педагогів та навіть однолітків. Реакція емансипації, яка характерна для більшості підлітків та виявляється в прагненні вивільнитися з-під опіки старших може приймати достатньо крайні форми вираження (наприклад, втечі з дому). Вищезгадана реакція є спробою звільнитися від нагляду дорослих, затвердити своє право на власну самостійність, самоствердитися. Інколи, ми можемо спостерігати дещо інфантильні поведінкові прояви підлітків, що представлені дитячими реакціями, неконструктивною взаємодією і т.н.

В підлітковому віці особливості характеру часто загострюються. Це пов'язано з особливостями пубертатної кризи, особливостями фізіологічного розвитку, особистісною нестабільністю. Крім того, підлітковий період є надзвичайно сензитивним до різних впливів.

А. В. Петровський підкреслює, що інтенсивність соціалізації у підлітковому віці підвищує рівень інтенційності потреби у персоналізації. Підлітковому віку притаманний активний пошук соціальних груп і соціально детермінованих діяльностей з метою максимальної персоналізації. Дану тенденцію цього вікового періоду А. В. Петровський пояснює постулатом максимізації, механізм якого полягає в: 1) будь-яке переживання, яке сприймається індивідом як таке, що має цінність в плані позначення його індивідуальності, актуалізує потребу в персоналізації і визначає пошук значимого іншого, в якому індивід міг би набути ідеальної



представленості; 2) в будь-якій ситуації спілкування індивід намагається визначити і реалізувати ті сторони своєї індивідуальності, які в кожному конкретному випадку доступні персоналізації (неможливість їх здійснення веде до пошуку нових можливостей в самому собі чи предметній діяльності); 3) із двох чи більше партнерів по спілкуванню суб'єкт за інших рівних умов віддає перевагу тому, хто забезпечує максимально адекватну персоналізацію [111, с. 53].

Ми повністю погоджуємося з думкою науковців (Г. С. Костюк, Б. Г. Ананьєв, Д. І. Фельдштейн, Д. А. Леонтьєв та ін.), що соціалізація є основою, фундаментом будь-якої індивідуалізації. Шляхом вибіркового присвоєння суспільного досвіду формується індивідуальність особистості, що проявляється в її активності та життєвій позиції [6; 71; 83; 136].

Вплив процесів соціалізації на розвиток мотивації експериментально був доведений дослідженнями Дж. Вероффа. Поклавши в основу класифікацію мотивів Г. Келлі, науковець довів, що в дошкільному віці дітям притаманний автономний мотив досягнення. У 7-9 років його змінює так званий соціальний або нормативний мотив досягнення. В підлітковому віці, після 10 років відбувається інтеграція цих мотивів. Це у свою чергу виступає додатковим аргументом, який доводить сензитивність підліткового віку до творчої діяльності [101, с. 95].

Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, І. Ю. Кулагіна у своїх наукових працях відмічають чутливість підліткового віку до розвитку творчості, що пов'язано з сензитивністю даного вікового періоду до розвитку уяви [37; 38; 126]. Істотні зміни у розвитку уяви підлітків відзначав Л. С. Виготський, який вважав, що під впливом абстрактного мислення уява переходить у сферу фантазії. У підлітка фантазія звернена до особистісно-інтимної сфери, яка зазвичай приховується від інших людей, яка стає виключно суб'єктивною формою мислення, виключно для себе [37]. На цьому віковому етапі, враховуючи всю його складність та бурхливість перегляду, гостроту

поставлених підлітком особистісних питань, фантазія виконує компенсаторну функцію.

Л. С. Виготський, розглядаючи фантазію та уяву як синоніми, виділив декілька характерних її особливостей, притаманних дитячому та підлітковому віку. Для дитини уява практично невідділена від гри, образи уяви будуються виключно з реальних елементів, почерпнутих з практичної гри, найближчого оточення. Підліткам же властивий процес інтелектуалізації уяви, їх фантазія є більш абстрактною і творчою. Причому фантазія підлітка рухається від конкретно-наочного образу через абстрагування до уявного образу [38]. На думку Л. С. Виготського, саме для підлітка характерний перехід від пасивного наслідування у своїх фантазуваннях, яке притаманне дитині, до активної і довільної фантазії. Вчений вважав, що найсуттєвішою рисою фантазії у підлітковому віці є її роздвоєння на суб'єктивну і об'єктивну уяву [37]. Іншими словами, якщо дитина не відмежовує фантазію від речей, з якими вона грає, то підліток усвідомлює її як особливу суб'єктивну діяльність, що дає особисте задоволення .

Розглядаючи питання формування творчої ініціативи підлітків, зарубіжні науковці В. Л. Штерн та Дж. Дьюї зазначають, що фантазія підлітка набагато яскравіша та наповненіша за фантазію дорослої людини та дитини. Фантазуючи, підліток уявляє картинки свого майбутнього, ніби то «програє» в своїй уяві різноманітні конкретні та можливі ситуації, тим самим тренуючись перед їх реальною реалізацією [144]. Розуміємо й важливість створення відповідних психолого-педагогічних умов у освітньому просторі. Так, А. Н. Лук зазначав головною умовою творчу спрямованість самого вчителя. Вчений писав: «... якщо вчитель володіє вищими творчими можливостями, то обдаровані учні мають змогу досягти блискучих успіхів». Якщо ж вчитель немає такої спрямованості, то й від своїх учнів він буде вимагати виключно репродуктивного рівня засвоєння та відтворення знань. Відповідно, такий вчитель не має змогу, на думку А. Н. Лука, створити

сприятливі психолого-педагогічні умови для розвитку творчої, активної, ініціативної особистості учня [88].

Другою важливою умовою, на думку В. О. Левіна, є створення можливості у реалізації творчої діяльності в процесі навчання, відсутність виключної орієнтації на засвоєння знань, вмій та навичок. На думку вченого, актуальність розвитку творчої діяльності саме в підлітковому віці обумовлена тим, що підліток прагне до вирішення максимально важких для себе завдань [3]. Враховуючи провідну діяльність підлітка, особливо ефективною є така творча діяльність, яка може бути реалізована в процесі спілкування.

Представники гуманістичної психології К. Роджерс, А. Маслоу виділяють внутрішні та зовнішні умови, що сприяють розвитку творчої активності учнів. До внутрішніх дослідники відносять: відкритість особистості учня новому досвіду та позитивна оцінка самого процесу творчості. Зовнішні ж, це переважно, забезпечення психологічної безпеки та відсутність оцінювання [95;123].

В. М. Дружинін головною умовою визначає наявність позитивного прикладу (ким можуть бути вчитель, батьки, однолітки) та соціальне підкріплення творчої поведінки [52].

Одним з факторів, що визначає розвиток творчої активності особистості, є мотивація. Аналізуючи проблему провідної діяльності, А. В. Петровський підкреслює значення соціальних мотивів і роль соціальних груп у їх реалізації. Творчість на початку є не метою, а засобом задоволення статусних потреб. Лише пройшовши деякий шлях еволюції, творчість стає самодостатньою цінністю і починає визначатися внутрішніми мотивами [101].

Зарубіжний науковець А. Роу проводила дослідження по темі творчості, вивчаючи біографії 64 видатних вчених, творців, поетів, художників. За результатами проведеної роботи, А. Роу знайшла істотну спільну ознаку в їх біографіях – залучення до радості творчого відкриття в

підлітковому віці. Авторка вважає, що розвиток творчості підлітка починається з формування у нього потреби в пізнанні [65].

У підлітковому віці, як зазначають Л. І. Божович, В. М. Дружинін, І. С. Кон, С. Л. Рубінштейн, Д. І. Фельдштейн підвищується значимість системи особистісних цінностей, розвиток самопізнання, самосвідомості, що виражається у підвищеній саморефлексії, усвідомленні власних мотивів, інтимізації внутрішньо-особистісного життя [21;52;126;135]. І. С. Кон підкреслював, що саме неоднозначність уявлень про себе та навколишній світ активізує пошук нових шляхів для розуміння світу та свого місця в ньому. Все це сприяє активізації творчого потенціалу підлітка [65].

О. М. Леонтьєв відзначав сензитивність підліткового віку до формування світогляду та смисложиттєвих орієнтацій. «Особистість народжується двічі» – писав видатний психолог; і другий раз припадає саме на підлітковий вік. Самосвідомість, як центральне новоутворення цього вікового періоду, тісно пов'язана зі становленням ціннісно-сислової сфери особистості [83].

Б. С. Братусь розглядає смислову сферу особистості як ціле, при цьому підкреслюючи значення зв'язків між її окремими рівнями та психологічними системами. В структурі психічного апарату Б. С. Братусь виділяє особливий, вищий рівень, який відповідає за смислові орієнтації, визначення сенсу свого життя, свого призначення, відношення до інших та до себе. З цим рівнем вчений пов'язує ядро особистості [29].

Д. О. Леонтьєв підкреслює, що творча особистість є більш збагаченою, має ширший, глибший погляд на себе, на інших, на навколишній світ [83].

Отже, до основних психологічних особливостей підліткового віку можна віднести: при зовні незмінній соціальній ситуації розвитку, істотно змінюється внутрішня позиція підлітка, яка обумовлена розвитком ключового новоутворення даного вікового періоду – почуттям дорослості. Провідною діяльністю на цьому етапі є інтимно-особистісне спілкування, що обумовлює процес самопізнання підлітка, становлення його

самосвідомості, засвоєння етичних норм та правил. Головною соціальною потребою учнів підліткового віку є потреба в персоналізації (певна представленість у суспільному житті), тому у навчальній діяльності підлітки, перш за все, імпонують таким формам навчальної роботи, які б дозволяли їм відчутти себе дорослими та самостійними.

Головним завданням в процесі особистісного становлення підлітка є знаходження відповіді на запитання «хто я?», що напряду обумовлює «народження» особистості, її становлення, формування ієрархії цінностей, системи відношень до себе, до іншого та до світу в цілому. Саме у цей період учні цікавляться будь-якою діяльністю, яка би могла допомогти їм знайти відповідь на це запитання. Шкільні психологи, до речі, відмічають підвищену зацікавленість підлітків психологічними методиками з метою діагностування особистісних рис характеру, схильностей, здібностей, темпераменту і т. ін. Порівняно з учнями іншої вікової категорії, саме підлітки схильні виявляти великий інтерес та бажання до співпраці з шкільними психологами.

Для підлітків характерними є самопізнання (за допомогою процесів рефлексії та саморефлексії), самовираження (як реалізація власних потенційних можливостей, здібностей та уподобань) та самоствердження. Рефлексія як механізм саморозвитку дозволяє підлітку пізнати себе, свій внутрішній психологічний стан, особливості психічних актів.

Доведено взаємозв'язок творчої діяльності та рефлексії (В. Л. Давидов, Я. О. Пономарьов, І. М. Семенов та ін.), оскільки рефлексія передбачає як критичне, так і евристичне мислення та виступає джерелом нового знання. У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях (Г. О. Балл, В. І. Бондар, С. П. Литвиненко, Н. М. Ничкало, О. Я. Савченко, М. В. Савчин, Н. В. Чепелева та ін.) наголошується на важливості розвитку рефлексії в особистому становленні, професійній підготовці й досягненні рівня професійної майстерності [14; 48; 117].

С. Д. Максименко наголошує на тому, що рефлексія як один з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини, робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу [90, с. 8].

Рефлексія як механізм зняття проблеми конфлікту може бути охарактеризована як культуротвірною здатністю особистості. З цих позицій рефлексію можна визначити як процес і результат самоаналізу суб'єктом свідомості, поведінки, внутрішніх психічних актів і станів, власного досвіду, особистісних структур [12].

Часто серед підлітків спостерігається тенденція до реалізації бажання бути кращим, ніж підліток себе бачить та відчуває нині, що обумовлює відповідні прояви поведінки. Жага до самовдосконалення в даному випадку є свідомим цілеспрямованим розвитком та формуванням психологічних рис та якостей, звичок, навичок та умінь, які найчастіше є пріоритетними та значимими в референтній для підлітка групі, на правила, норми та цінності якої він орієнтується. Це все аргументовано доводить сензитивність даного вікового періоду до формування творчої ініціативи.

Саме творча діяльність, ми вбачаємо, дає можливість для: пізнання своєї особистості (в процесуальному контексті та через готовий продукт творчої діяльності), самовираження (через зовнішню реалізацію внутрішніх замислів та задумів, так би мовити зовнішня матеріалізація внутрішнього, суб'єктивного світобачення особистості) та саморозвитку (можливість реалізувати свої потенційні можливості, що сприяє особистісному розвитку та самостановленню). Вихід за межі ситуації сприяє саморозвитку підлітка, формуванню його індивідуальності.

Екстеріоризація (як опредметнення внутрішнього задуму, ідеї у матеріальному просторі) виражається в прагненні особистості привнести себе у зовнішній оточуючий світ. Вперше це поняття зустрічається в роботах Л. С. Виготського в контексті терміну «оволодіння», під яким вчений розумів процес свідомої цілеспрямованої активності особистості з

метою зміни навколишньої дійсності та себе [77, с. 176]. У процесі оволодіння новим, особистість змінює уявлення про себе, розширюючи свої чуттєві кордони, власні особистісні межі, кордони власного «Я».

Процеси рефлексії та екстеріоризації виступають механізмами саморозвитку особистості підлітка з метою усвідомленого внесення особистісних змін, самовдосконалення та самоствердження.

Вивчення психологічних особливостей розвитку підлітків дозволяє нам визначити ключові аспекти формування творчої ініціативи учнів підліткового віку. Першу суттєву умову ми вбачаємо у створенні такого освітнього простору (в рамках конкретного уроку), який би давав можливість учневі виражати пошукову активність та діяти творчо. Однак, чи може створити такі умови вчитель, спрямований на чітку регламентацію та цінність репродуктивної складової навчання. Ми рахуємо, що ні. Саме тому, другою, не менш суттєвою, а можливо й більш значною умовою формування творчої ініціативи підлітків, є особистість самого вчителя. Педагог, в професійній ієрархії пріоритетів якого є всебічний розвиток особистості свого учня, розвиток креативності та нестандартності його мислення, розвиток самостійності та рішучості у навчальному процесі здатен створити відповідні умови для формування творчої ініціативи підлітків.

Основним соціальним середовищем підлітка залишається школа. Вплив даного інституту виховання на розвиток та становлення особистості підлітка є беззаперечним. Головна мета сучасних освітніх закладів полягає у створенні оптимальних умов для розвитку особистості, коли набуття знань для підлітка є суб'єктивно значимим, необхідним та важливим. Врахування особливостей підліткового віку, соціальної ситуації розвитку особистості підлітка, провідної діяльності та якісних новоутворень особистості, дозволить створити оптимальні умови навчальної діяльності, підвищить можливість формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

### **1.3. Психологічні умови та засоби формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач**

Процес соціалізації у підлітковому віці не вичерпується ситуативною взаємодією особистості із референтними особами та соціальними групами. Одним із найважливіших інститутів соціалізації була й залишається школа.

У педагогічній психології розрізняються три взаємопов'язаних поняття, в основі яких лежить набуття нового досвіду та знань, формування умінь та навичок: научіння, навчання, учіння.

Поняття «научіння» вперше виникло в наукових роботах американського психолога Е. Л. Торн-Дайка, представника зоопсихології. Научіння виступає процесом і результатом здобування індивідуального досвіду. У людини научіння полягає у пізнавальному процесі, який полягає у засвоєнні соціального досвіду практичної і теоретичної діяльності [79].

Слід абсолютно чітко розводити 2 головних поняття навчальної діяльності – «навчання» та «учіння». Дані дефініції є взаємопов'язаними, дуже схожі за значенням, але не тотожні. Особлива відмінність між ними полягає у функціональному значенні кожного процесу.

Навчання - це цілеспрямовано організоване научіння. Це процес взаємодії між тим, хто навчає і тим, кого навчають [79]. Навчання - це доцільно організована, методично правильно побудована й змістовно насичена цілеспрямована діяльність суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, спрямована насамперед на свідоме, міцне й глибоке опанування системи професійних знань, навичок і вмінь, виховання, розвиток і формування певної сукупності морально-психічних, професійних і громадянських якостей, необхідних у процесі життєдіяльності [34].

Д.Б. Ельконін визначає навчальну діяльність як діяльність спрямовану, яка за своїм змістом полягає у оволодінні узагальненими способами дій у сфері наукових понять. На думку науковця навчальну діяльність можна розглядати як специфічну, оскільки вона спрямована на самого учня як її суб'єкта [36].



В психологічній та педагогічній літературі виділяють, як правило, такі види навчання: пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване та комп'ютерне [25; 79].

Ознайомившись з інформаційними джерелами, приходимо до розуміння, що пояснювально-ілюстративне навчання передбачає активну позицію вчителя, на протипагу пасивній позиції учня. Задача вчителя в контексті даного виду навчання полягає у подачі навчального матеріалу, наданні роз'яснень у поєднанні з демонструванням наочності. Пояснювально-ілюстративне навчання спрямоване на такі пізнавальні процеси як сприймання та пам'ять (особливо – процеси запам'ятовування та відтворення). Беззаперечними перевагами цього виду навчання є: економія часу (оскільки навчальний матеріал переважно подається вже у «готовому» вигляді), чітке управління навчанням з активної позиції вчителя. Однак, розуміємо, що такий вид навчання має ряд недоліків: пасивна позиція учнів, відсутність орієнтованості на особистісні особливості кожного окремого учня, відсутності потреби у пошуковій активності учнів. До того ж, ми вважаємо, що в контексті даного виду навчання учень розглядається скоріше як об'єкт, на якого здійснюють систематичний та цілеспрямований вплив. Рахуємо, що головним недоліком пояснювально-ілюстративного навчання є спрямованість на репродукцію, тобто чітке відтворення отриманої інформації, активізація мисленнєвої діяльності учнів, на наш погляд, у даному виді зведена до мінімуму.

Проблемне навчання, навпаки, передбачає створення проблемних ситуацій та завдань з метою активізації пошукової активності учнів, стимулюванні їх самостійності, ініціативності, наполегливості та ін. В контексті цього виду навчання учневі відводиться активна самостійна позиція, при дотриманні якої учень може досягти вирішення проблемної задачі. Проаналізувавши даний вид навчання, однозначними перевагами можемо назвати: орієнтованість на учня, спрямованість на активізацію процесів мислення, стимулювання пошукової активності, наявність активної позиції

учня (як суб'єкта навчальної діяльності), практичний аспект формування нових знань, умінь та навичок. Вважаємо, що саме такий вид навчання сприяє розвитку творчого креативного мислення учнів, формуванню ініціативності, самостійності, наполегливості. Однак, ми розуміємо, що такий вид навчання має низку недоліків: можливо великі затрати часу, менш чіткі кордони управління навчальною діяльністю з боку вчителя.

Програмоване навчання будується на принципах логічності, послідовності та порціональності. Навчальний матеріал подається учневі невеликими порціями з наявністю постійного проміжного контролю. Даний вид навчання відрізняється чіткою регламентацією та управлінням навчальним процесом. До характерних переваг можемо віднести: індивідуальний темп в опрацюванні та засвоєнні навчального матеріалу, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного учня, чітка послідовність та логічність у поданні матеріалу. Однак, існують і недоліки такого виду навчання: порціональна подача навчального матеріалу звужує можливість до його цілісного сприйняття учнями, відсутність особистісної творчої активності учнів. Програмоване навчання також дещо унеможливорює особистісну взаємодію учнів у процесі навчальної діяльності.

Комп'ютерне навчання передбачає організацію та подачу навчального матеріалу учням за допомогою технічного засобу – комп'ютера. В рамках даного виду навчання існує можливість створення спеціальних програм та тестів, які б могли максимально враховувати індивідуальний темп та особистісні можливості кожного учня. Також, використання даного технічного засобу дозволяє чітко відстежувати динаміку рівнів успішності засвоєння та відтворення знань учнями, виконання тих чи інших завдань відповідно до представленої теми. Однак, «чисте» використання даного виду навчання дещо обмежую особистісну взаємодію між учнями, між учнем та педагогом, зводить позицію вчителя до пасивної.

Розуміємо, що кожен окремий вид навчання має як свої переваги, так і недоліки. Однак, комбінування пояснювально-ілюстративного, проблемного,

програмованого та комп'ютерного навчання, залежно від навчальних цілей, дозволить досягти максимально ефективних результатів.

Останні декілька років в інформаційних джерелах все частіше висвітлюють такі інноваційні технології навчання [25; 79]: особистісно-орієнтоване навчання (яке максимально спрямоване на розвиток особистості, врахування її індивідуальних особливостей, особистісних властивостей), групова технологія (яка передбачає взаємодію учнів один з одним, роботу в групах, колективний пошук шляхів вирішення учбових задач), технології індивідуалізації навчання (що передбачає індивідуальне навчання одного учня, враховуючи особливості його психічного розвитку), ігрові технології навчання (які дозволяють в процесі моделювання тих чи інших ситуацій практично набувати та засвоювати нові знання), інтерактивне навчання (яке передбачає максимальну включеність у навчальний процес учнів та вчителів), модульно-рейтингова технологія навчання (де навчальний матеріал подається у вигляді певних блоків-модулів, що має свою логічну послідовність). Нині в сучасних закладах освіти все частіше використовують мультимедійні технології, що дозволяє розширяти можливості сприймання учнів (відео чи/та аудіо подача інформації) та мережеві технології, які розширюють кордони співпраці та спілкування в освітньому просторі.

Т. І. Левченко зазначає, що учіння – це власна діяльність того, хто навчається, це присвоєння знань, знаходження ефективно діючих стимулів, розвиток і накопичення індивідуального досвіду отримання знань та їх самостійний пошук, формування вміння вчитися, як єдність пасивного відтворювання і активного зовнішнього впливу, як реєстрація моделюючих стимулів, як репродуктивні, спонукальні, мотиваційні процеси, як процес індивідуальної переробки інформації, як оволодіння певними навичками і вміннями, як взаємодія, спонукання, підкріплення, інтеріоризація [80].

Учбова діяльність - це учіння школяра, що відбувається в умовах навчання. В. В. Давидов підкреслює, що це один із основних видів діяльності особистості, спеціально спрямований на оволодіння способами предметних і

пізнавальних дій, узагальнених за формою теоретичних знань [79]. А. К. Маркова зазначає, що учіння тоді можна вважати учбовою діяльністю, коли учень в процесі здобування знань оволодіває новими способами учбових дій, які впливають із самостійно поставлених учбових задач, засвоює прийоми самоконтролю і самооцінки своєї учбової діяльності [93]. Г. С. Костюк відмічає, що процес учіння як набування індивідуального досвіду відбувається через дії дитини. Учіння стає компонентом ігрової та початкової трудової діяльності дітей-дошкільників, стає провідною діяльністю в житті більшості дітей, коли вони вступають до школи. Учіння переходить в учбову діяльність по мірі того, як складаються його цілі, завдання, зміст, мотиви, способи дій та їх результати. Усвідомлюючи й приймаючи цілі учіння, школяр стає суб'єктом учбової діяльності [72].

Одним із найголовніших компонентів навчальної діяльності виступає учбова задача, як механізм практичної реалізації мети навчання.

Г. О. Балл розглядає учбову задачу як систему, обов'язковими компонентами якої є: вихідний предмет задачі (або його першопочатковий стан), модель предмету задачі, що вимагається (заключний, кінцевий стан предмету задачі). Задача представляється як складна система інформації про певне явище чи об'єкт, частина відомостей в якій визначена, а іншу частину необхідно знайти. Процес визначення невідомої частини інформації і вимагає пошуку нових знань або узгодження вже наявних [14, с. 29].

О. К. Анохін, Н. О. Берштейн визначають учбову задачу як складну систему інформації про будь-яке явище, об'єкт, процес, в якому чітко визначена лише частина відомостей, а решта невідома. Вона може бути знайдена лише на основі рішення задачі або відомостей, сформульованих таким чином, що між окремими поняттями є неузгодженість, протиріччя, які вимагають пошуку нових знань, доказів [26].

В. В. Давидов визначає учбову задачу, як таку, при розв'язанні якої школярі вирішують всі завдання даного класу; як таку, що вимагає розумового аналізу і теоретичного узагальнення [48].

Д. Б. Ельконін наголошував, що особливістю учбової задачі, яка відрізняє її від будь-якої іншої, є її мета: не зміна об'єкта діяльності, над якими виконується дія, а зміна суб'єкта діяльності, який виконує цю дію [55]. Таким чином, зміна об'єкта задачі опосередковує зміну самого суб'єкта (тобто перетворення об'єкта діяльності веде за собою якісні зміни у розвитку суб'єкта). Очевидно, що зміна суб'єкта є першочерговою метою будь-якої учбової задачі, що була задана в умовах навчальної діяльності.

Складовими учбової задачі за Г. О. Баллом є: 1) предмет задачі у його початковому стані; 2) модель необхідного стану задачі [14].

Л. М. Фрідман визначає такі головні компоненти учбової задачі:

- 1) предметна область, як клас фіксованих позначених об'єктів, про які йде мова;
- 2) відношення, зв'язки між цими об'єктами;
- 3) вимоги завдання, як деяка вказівка про мету вирішення завдання, те, що необхідно встановити в ході його розв'язання;
- 4) оператор завдання – сукупність тих дій (операцій), які необхідно виконати над умовою задачі, щоб розв'язати її [48].

Г. О. Балл поділяє задачі за їх відношення до суб'єкта на зовнішні і внутрішні. Вчений зазначає, що перехід від зовнішньої задачі до внутрішньої відбувається під час сприйняття навчальних задач учнями, супутником якого є перевизначення задачі. Перевизначення задачі означає заміну її іншою особливо тоді, коли вчитель належним чином не керує процесами їх сприйняття й розв'язування [14].

Систему здійснюваних суб'єктом операцій, яка забезпечує розв'язання певної задачі, називають способом її розв'язання. Коли модель способу розв'язання задачі передбачає виконання чіткої послідовності операцій, її називають алгоритмом. Задачу, яку можна розв'язати, оволодівши відповідним алгоритмом, називають неproblemною. Якщо цій задачі не відповідає алгоритм, вона називається problemною. Серед problemних задач

виокремлюють чіткі і нечіткі. Нечіткою слід вважати таку, коли учень не розуміє її вимогу [14].

У процесах учіння широко використовуються пізнавальні задачі. Специфічність цих задач полягає у тому, що вони сприяють розширенню кола знань учня, його уточненню, засвоєнню ґрунтовної інформації (таблиця множення, граматичні правила).

Пізнавальні та комунікативні задачі можуть бути закритими і відкритими. При розв'язуванні закритої задачі суб'єкт володіє інформацією про можливі варіанти розв'язку, а коли розв'язує відкриту задачу, він не має такої інформації. Відкриті й закриті задачі слід відрізняти від відкритих і закритих запитань. Запитання, як компонент задачі, це, в першу чергу, логічне, а не граматичне поняття, наприклад, питальне речення. Воно означає вимогу задачі. Характер самої задачі може не співпадати з вимогою. Так, задача може бути відкритою, а запитання закритим. До закритих запитань належать такі, що вимагають відповіді «так» або «ні». Вчителю потрібно мати на увазі, що пошук відповіді на закриті запитання може відбуватися шляхом вгадування, а тому для розвитку творчих здібностей учнів більшу цінність складає розв'язування відкритих задач та пошук відповідей на відкриті запитання [14].

Задачі також поділяють на продуктивні та репродуктивні (В. Є. Володарський, С. І. Зубов, І. Я. Лернер, А. І. Уман, Л. М. Фрідман, П. М. Ерднієв) [26; 48; 133]. Перші враховують творчу діяльність учнів, тобто при вирішенні таких завдань необхідно провести невелике дослідження або поставити уявний експеримент.

Залежно від того, яку мету переслідує вчитель на своєму уроці, він створює певний набір завдань. Д. Толлінгерова підкреслює, що завдання мають бути сформульовані так, щоб бути для учня закликком до вирішення. Для нього це повинна бути інформація, «з якою потрібно щось робити». Завдання саме тим відрізняється від повідомлення, що воно надає апеляційний вплив на приймаючого, воно його до чогось закликає, стимулює,

а в кращому випадку навіть прямо включає потрібні структури поведінки. Важливо, щоб навчальні завдання стимулювали і управляли когнітивною активністю учня, а тим самим її формували.

Другий тип задач дає можливість враховувати репродуктивну діяльність учнів. При вирішенні завдань такого типу необхідно або знати певну формулу, або згадати її. По суті, ці завдання - це просто набір певних формул, пов'язаних спільними невідомими.

Характер діяльності (репродуктивний, пошуковий, творчий) - це сутнісна характеристика діяльності учня. Ю. К. Бабанський виділяв репродуктивну, репродуктивно-пошукову, творчу навчально-пізнавальну діяльність учнів та зазначав, що завдання педагога - передбачити різні форми управління їх навчальною діяльністю, щоб досягти максимально можливих результатів за мінімальний час [133].

Спосіб вирішення задачі – це будь-яка процедура, використання якої призведе до вирішення поставленого завдання. Якщо при цьому учень вирішує завдання декількома способами, то для пошуку найбільш економічного і короткого рішення він задіє більший обсяг інформації, створюючи нові способи і прийоми для даної ситуації. Тоді у того, хто навчається відбувається накопичення нового досвіду застосування знань, розвиваються дослідницькі здібності, способи і прийоми логічного пошуку. Г. О. Бал пов'язує спосіб вирішення з поняттям процесу рішення задачі, оскільки при виконання операційних дій по вирішенню завдання враховуються витрати енергії і часу [14, с. 102.]. Учбова задача є механізмом розвитку особистості учня, знаряддям реалізації його творчого потенціалу.

Г. О. Бал визначає учбову задачу творчою, якщо:

- 1) застосовується принципово новий (для суб'єкта) спосіб вирішення задачі;
- 2) отримання певного кінцевого (або проміжного) результату, який є принципово новим для суб'єкта [14].

Учбова задача, як одиниця навчального процесу, є механізмом розвитку особистості учня, знаряддям реалізації його творчого потенціалу. Така задача, на наш погляд, повинна виступати певним «викликом» для учня, що активує мисленнєві операції з пошуку можливих шляхів вирішення проблемного питання. Це, в свою чергу, буде сприяти розвитку творчості учнів.

На наш погляд, формування творчої ініціативи підлітків передбачає врахування психологічних особливостей розвитку особистості учнів підліткового віку, використання спеціальних психолого-педагогічних засобів та створення оптимальних психологічних та педагогічних умов для здійснення навчальної діяльності, в рамках якої було б доцільно формувати та проявляти творчу ініціативу підлітків.

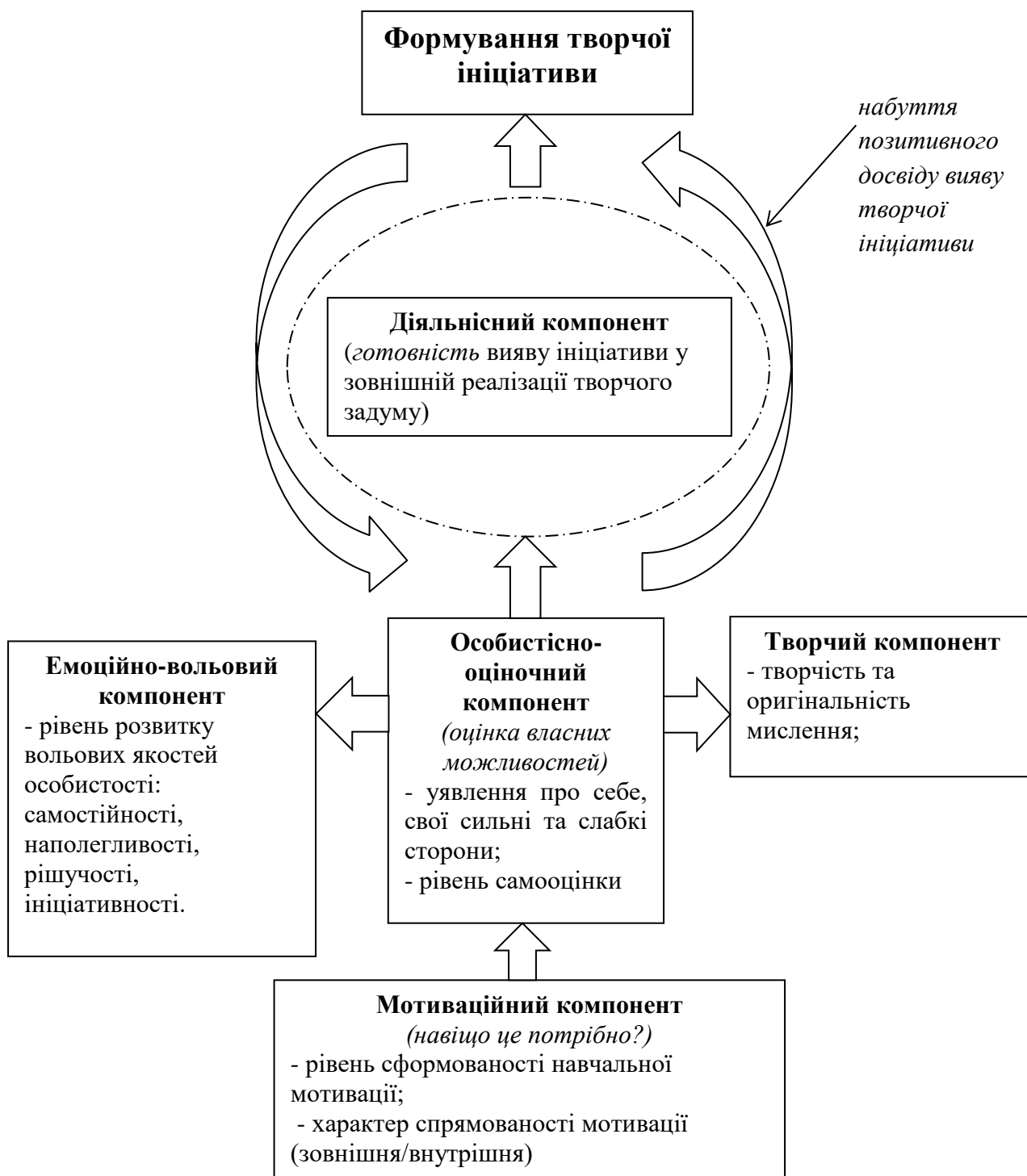
На основі аналізу теоретичних підходів та формування власного розуміння поняття «творча ініціатива», в структурі останньої ми виділяємо п'ять змістових компонентів:

- 1) мотиваційний;
- 2) особистісно-оціночний;
- 3) творчий;
- 4) емоційно-вольовий;
- 5) діяльнісний.

Взємозв'язок даних змістових складових утворює таку форму вияву активності особистості як творча ініціатива, структурно-змістова модель якої представлено на рис. 1.3.

Мотиваційний компонент включає в себе провідні мотиви, які спонукають учнів до навчальної діяльності та, зокрема – розв'язання учбових задач. Мотиви виступають тією базисною смислоутворюючою основою, яка лежить в основі будь-якої діяльності. Дана складова творчої ініціативи відповідіє на питання: «наскільки мені це потрібно?»





**Рис. 1.3 Структурно-змістова модель творчої ініціативи учнів**

Особистісно-оціночний компонент представляє собою уявлення підлітка про себе як особистість, свої сильні та слабкі сторони, особистісні можливості, рівень розвитку та сформованості тих чи інших знань, умінь та навичок. Даний компонент включає оцінку підлітком

власної особистості як окремо, так і у контексті взаємодії з іншими людьми, у процесі виконання тієї чи іншої діяльності. Дана складова творчої ініціативи учня відповідає на питання: «чи зможу я?».

Творчий компонент представляє собою рівень розвитку креативності мислення, вміння генерувати нові та оригінальні ідеї, знаходити та реалізовувати у практичній діяльності незвичні та нестандартні для суб'єкта способи вирішення задач, що в свою чергу веде до отримання нового результату, формування нового досвіду, а отже – розвитку учня.

Емоційно-вольовий компонент творчої ініціативи особистості включає рівень розвитку таких вольових якостей як рішучість, наполегливість, сміливість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, витримка, дисциплінованість.

Діяльнісний компонент представляє собою готовність особистості виявляти творчу ініціативу у процесі вирішення проблемних ситуацій, вміння долати бар'єри та реалізовувати творчі ідеї. Під психологічною готовністю тут ми розуміємо такий психологічний стан учня, котрий передбачає мобілізацію творчих, інтелектуальних, емоційно-вольових ресурсів особистості з метою зовнішньої реалізації (представленості) продукту творчих дій.

Під процесом розв'язання учбової задачі ми розуміємо поетапне, продовжене у часі, застосування учнем певних дій з метою знаходження відповіді на поставлене питання (невідомо складова задачі).

Розглядаючи процес розв'язання учбових задач, доцільно згадати теорію планомірно-поетапного формування розумових дій і понять за П. Я. Гальперінім [43]. Так, вчений виділяє 6 етапів у процесі формування розумової дії: 1) мотивація, як створення особистісного відношення до засвоєння дій; 2) формування орієнтовної основи майбутньої дії; 3) етап матеріальних (з реальними предметами) або матеріалізованих (з предметами-замісниками) дій; на даному етапі відбувається практичне засвоєння дії з використанням предметів; 4) зовнішньомовленнєві дії передбачають

засвоєння дій вже без опори на реальні предмети, тобто відбувається процес інтеріоризації зовнішньої дії (перенесення у внутрішній план); 5) перенесення процесу виконання дії у внутрішню мову, мову «про себе»; б) етап розумових дій, на якому завершується його перехід у внутрішній план (дія для свого виконання вже не вимагає мовної основи). Як зазначає П. Я. Гальперін, на кожному з виділених етапів дія виконується спочатку в розгорнутій формі, але поступово «згортається» (скорочується) [43].

Спираючись на погляди видатних психологів та педагогів, у процесуальному контексті розв'язання учбової задачі ми виділяємо такі етапи:

- 1) ознайомлення з умовами задачі (діагностика);
- 2) виокремлення відомих складових даної задачі та тієї складової, котру необхідно знайти – х-частина (аналіз);
- 3) підбір та варіювання можливих шляхів вирішення учбової задачі (пошукова активність);
- 4) розв'язання учбової задачі – знаходження частини «х».

Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач проходить цілу низку труднощів, характерних для розвитку особистості у підлітковому віці. По-перше, на думку більшості науковців, провідною діяльністю у підлітковому віці є інтимно-особистісне спілкування. Тому навчальна діяльність дещо втрачає для підлітків привабливість, особливо з точки зору реалізації статусних домагань [59]. Пріоритетного значення набуває референтна група, на цінності й критерії якої орієнтується підліток.

По-друге, як зазначає В. О. Моляко, навчальна діяльність – це у значній мірі регламентована діяльність, що не дає простору для самостійності і творчої активності [59, с.101.].

Розробляючи модель формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач (рис. 1.4), ми прийшли висновку, що *перший етап*, основа (фундамент) такої моделі лежить у площині мотиваційної складової самого учня, яка виступає смислоутворюючим компонентом будь-якої діяльності.

Л. І. Божович зазначає, що головні мотиваційні лінії підліткового віку пов'язані з прагненням до активного особистісного вдосконалення учня, самопізнання і досягнення особистісної ідентичності, самовираження і самоствердження [22].

Ініціатива передбачає певний внутрішній посыл, суб'єктивне спонукання, яке виступає деяким запусковим механізмом активності особистості, ініційованої нею самою. Іншими словами, перш ніж виявити ініціативу, особистість дає внутрішню відповідь на запитання «навіщо мені це потрібно?». Тому, навчальна діяльність та розв'язання учбових задач зокрема мають нести певне смислове навантаження для учня та бути особистісно значимим для нього. На першому етапі розв'язання учбової задачі, ознайомлення з умовами задачі, запускається мотиваційний змістовий компонент творчої ініціативи учня. Уже на першому етапі учень вирішує включатися чи не включатися у процес розв'язання учбової задачі. Пусковим механізмом тут можуть виступати як зовнішні так і внутрішні мотиви.

На *другому етапі* процесу розв'язання учбової задачі підліток намагається співвіднести особистісні можливості з вимогами ситуації, на основі виокремлення відомої та невідомої частини задачі, учень намагається зрозуміти можливість знаходження останньої, спираючись на власні знання, вміння, навички та можливості. На цьому етапі учень оцінює власні можливості відповідно до вимог задачі, відповідає на питання «чи зможу я?» Таким чином, підліток приймає або не приймає цю задачу, включає або не включає її у поле суб'єктивного значення.

*Третій етап* розв'язання учбової задачі власне передбачає пошукову активність підлітка, включення творчого змістового компонента (як здатність до нестандартного мислення) та емоційного змістового компонента творчої ініціативи особистості (як емоційна стійкість, наполегливість учня, яка проявляється у здатності пропонувати нові способи вирішення задачі, не припиняти пошук розв'язання навіть у разі попередньо запропонованих помилкових варіантів).



За Р. Стернбергом, розвиток творчості пов'язаний зі спроможністю йти на розумний ризик, передбачає готовність особистості долати перешкоди, високий рівень внутрішньої вмотивованості, психологічна готовність [127].

*Четвертий етап* (розв'язана учбова задача) передбачає психологічну готовність підлітка представити продукт творчої ініціативи зовні – реалізувати внутрішню творчу ідею у зовнішньому просторі, екстеріоризувати її, в чому проявляється діяльнісний компонент творчої ініціативи. Ми вважаємо, що сформований позитивний досвід, шляхом неодноразового вияву творчої ініціативи, сприяє формуванню ініціативності, як стійкої вольової риси особистості учня.

Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін констатують, що перехід до підліткового віку пов'язаний із глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини та роблять його сензитивним до творчої активності [22; 36; 55].

Однією із головних психолого-педагогічних умов формування творчої ініціативи підлітків є створення та підтримка *суб'єкт-суб'єктної взаємодії* між вчителем та учнем. Під такою взаємодією ми розуміємо рівність психологічних позицій кожного учасника освітнього процесу.

Доцільно проаналізувати поняття «суб'єктність». Так, С. Л. Рубінштейн трактує останню як здатність людини продукувати зміни не тільки у зовнішньому світі, але й в самому собі. До основних характеристик суб'єкта вчений відносить: активність, здатність до розвитку і інтеграції, самодетермінації, саморегуляції, саморуху і самовдосконалення [125].

Під «суб'єктністю» О. М. Леонтьєв розуміє певний набір якостей людини, які характеризують сферу його діяльнісних здібностей, його здатність до самодетермінації, творчої активності та ін [84].

Британський психолог та педагог Р. Харре зазначає: «Найбільш загальною вимогою до будь-якого індивіда, щоб його можна було вважати суб'єктом, є певний ступінь його автономії» [77].

В. М. Мясіщев та О. М. Волкова визначають суб'єктність через категорію «ставлення»: ставлення до себе як до активного діяча і таке ж відношення до інших [77]. О. М. Ільїн вбачає тісний зв'язок суб'єктності з свободою та відповідальністю [65].

Дуже цінною для розуміння поняття «суб'єктність» є позиція В. І. Слободчикова, який розуміє вищезазначений термін, як здатність людини управляти своїми діями, реально практично перетворювати свою діяльність, планувати способи дій, реалізовувати програми, контролювати хід і оцінювати результати своїх дій [77].

Таким чином, під суб'єкт-суб'єктною взаємодією вчителя та учня ми розуміємо співпрацю між всіма учасниками освітнього процесу, яка базується на принципах активності, рівноправної включеності, рівності психологічних позицій. Така взаємодія, на нашу думку, уможливорює взаємозбагачення навчальної діяльності, є двосторонньою за своїм характером (наявність постійного зворотнього зв'язку) та спільною за кінцевою метою.

Академік В. О. Моляко зазначає, що у творчій діяльності зворотній зв'язок про її успішність носить інформуючий характер, тобто містить інформацію, яка в першу чергу стосується рівня майстерності, компетентності, ступеня завершеності роботи. Такий характер зворотного зв'язку сприяє розвитку внутрішньої мотивації [59, с. 100.]. Якщо ж зворотній зв'язок має форму контролю, нав'язування завдань, норм і правил поведінки з наступним їх оцінюванням, це сприяє амотивації, що веде до формування комплексу завченої безпорадності [59].

Другою, не менш важливою умовою формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, є *створення сприятливого навчального середовища для виявлення ініціативи учнями.*

Цінними у розумінні поняття «сприятливість освітнього простору» є ідеї сучасної української вченої Л. М. Карамушки, яка визначає такі характерні його особливості:

- вільне висловлювання власної думки;
- поінформованість усіх про завдання колективу і стан їх виконання;
- можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі;
- наявність умов для активної навчальної і творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку;
- уболівання за колектив, сприяння його розвитку [34].

Під сприятливим педагогічним середовищем для виявлення ініціативи учнями ми розуміємо такі характерні риси останнього:

- 1) надання учням зі сторони вчителя свободи і можливості виявляти особисту думку та позицію;
- 2) безумовне прийняття та підтримка суб'єктивного досвіду кожного учня;
- 3) відсутність оціночного ставлення з боку вчителя (в контексті навішування ярликів);
- 4) заохочення та стимулювання виявлення ініціативи учнів.

Наступною важливою умовою є *забезпечення мотивації підлітків до пошуку творчих способів вирішення учбових задач.*

Дана умова передбачає врахування вікових, індивідуальних та групових (класу в цілому) особливостей учнів, використання вчителем таких засобів, в рамках яких учні могли б систематично взаємодіяти один з одним, пізнавати себе та виражати (зовні реалізувати) свої ідеї та задуми у всій повноті та суб'єктивності бачення.

Не менш важливою у забезпеченні даної умови є особистість самого вчителя, наскільки педагог спрямований на розвиток свого творчого нестандартного мислення та творчого мислення своїх учнів, розвиток їх індивідуальності, наполегливості та емоційної стійкості у пошуку оригінальних способів вирішення учбових задач.

В. О. Моляко вважає, і ми повністю погоджуємося з вченим, що становлення мотивації творчої активності підлітків залежить від особливостей педагогічного впливу, зокрема від способів контролю. Вчителі



мають давати можливість дітям самостійно вирішувати ті чи інші учбові задачі, помилятися, знову намагатися, варіювати способи можливого розв'язання, створювати умови для вираження пошукової активності учнів, зовнішньої реалізації творчого задуму за допомогою вираження творчої ініціативи. Така орієнтація сприяє розвитку внутрішньої, незалежної від соціальних впливів, мотивації [59]. В. І. Чирков, посилаючись на дослідження Е. Л. Десі, зазначає, що вчитель, орієнтований на підтримку автономності у дітей, буде посилювати їх внутрішню мотивацію, самоповагу і тенденцію до формування компетентності [131].

Розглядаючи проблему формування творчої ініціативи підлітків в умовах учбової діяльності, розуміємо, що крім змістовного складу предмету, який викладається, особливої уваги слід приділити формам та методам організації учбового процесу. А саме, інтерактивним методам, особистісно-орієнтованим технологіям, основним завданням яких є розвиток творчої, активної та ініціативної особистості учня.

### **Висновки до першого розділу**

На основі аналізу теоретичних підходів щодо визначення понять творчості та ініціативи, нами було сформовано та визначено психологічний зміст поняття «творча ініціатива».

Творча ініціатива – надситуативна за своєю спрямованістю форма вияву активності особистості, результатом чого виступає суб'єктивно якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта. Слово «творча» в даній дефініції визначає характер ініціативи, її спрямованість. На нашу думку, творча ініціатива спрямована саме на перетворення ситуації або об'єкту діяльності; це прояв активності, яка виходить за межі ситуації – є надситуативною.

В структурі творчої ініціативи нами було виділено такі основні змістові компоненти як: мотиваційний, особистісно-оціночний, творчий, емоційно-вольовий та діяльнісний.

На основі авторського розуміння поняття творча ініціатива нами була розроблена та представлена модель формування творчої ініціативи учнів. У моделі представлені етапи процесу розв'язання учбових задач, які повністю співвідносяться з головними змістовими компонентами творчої ініціативи. Серед головних психолого-педагогічних умов виділено: встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем та учнями, створення сприятливого навчального середовища для виявлення ініціативи учнями, забезпечення мотивації до пошуку творчих способів розв'язання учбових задач.

У моделі представлені засоби формування творчої ініціативи учнів: ділові та рольові ігри, театралізовані інсценізації, групові дискусії, конференції, проектно-орієнтовані завдання, психолого-педагогічний тренінг.

Зміст цього розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичні аспекти дослідження творчості в психологічній науці», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Видавництво «Фенікс», Київ, Випуск 22, Том XII, С. 307–316.

2. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча активність як умова особистісного розвитку школярів підліткового віку», *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, Видавничий дім «Гельветика», Херсон, Випуск 3, С. 102–106.

3. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичний аналіз поняття творчої особистості в українській психологічній науці», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару*, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 110–112.

4. Хабірова, Л. І. (2016) «Учбова задача як механізм розвитку творчості учня», *Альманах QN (Qvestiones Naturales)*, Видавничий дім «Ельдорадо», Суми, С. 79–83.

5. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічні особливості учбової задачі як засобу розвитку творчості учнів», *Психологічні координати розвитку*

*особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 103–106.

6. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічний зміст поняття творчої ініціативи учня в навчальній діяльності», *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Південна фундація педагогіки», Одеса, С. 44–47.

7. Хабірова Л. І. (2016) «Психологічні особливості творчої ініціативи як форми прояву пізнавальної активності учня», *Розвиток науки і освіти у сучасному світі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Київ, С. 40–44.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ УЧБОВИХ ЗАДАЧ**

У даному розділі представлений опис методологічних основ організації емпіричного дослідження, обґрунтовано вибір методичного інструментарію, відповідно до кожного визначеного складового компоненту творчої ініціативи підлітків. На основі проведеного математично-статистичного аналізу представлено інтерпретацію отриманих результатів констатувального дослідження.

#### **2.1. Обґрунтування методології дослідження творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач**

Даний розділ дисертаційного дослідження є логіко-послідовним продовженням попереднього розділу роботи, в якому був представлений теоретико-методологічний аналіз поняття творчої ініціативи у психологічній науці, психологічні особливості становлення особистості підлітка та особливості учбової задачі, як механізму розвитку творчого мислення учнів.

Виходячи з теоретичного аналізу окресленої проблематики серед основних завдань дисертаційного дослідження є: 1) підбір валідного психодіагностичного інструментарію; 2) організація та проведення констатувального дослідження в освітніх закладах; 3) кількісна обробка отриманих первинних даних з використанням відповідного коефіцієнту кореляції, з подальшим якісним інтерпретуванням.

В ході планування та організації емпіричного дослідження творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, ми керувалися такими основними методологічними принципами наукових досліджень, як: принцип єдності теорії та практики, принцип об'єктивності, принцип творчості, принцип системності, принцип детермінізму, принцип активної діяльності особистості.

Дотримання принципу єдності теорії та практики передбачало теоретичне опрацювання існуючих у психологічній науці концепцій, поглядів стосовно досліджуваної нами проблематики. Зокрема, теоретичний аналіз змісту поняття «творчість», «ініціатива», «творча ініціатива», як результат – формулювання авторського розуміння інтегративної дефініції «творча ініціатива». Теоретичний аналіз отриманих практичних результатів проведених раніше досліджень, підбір комплексу релевантного методологічного інструментарію. Всі обрані нами психодіагностичні методи та методики відповідають визначеним завданням емпіричного дослідження. Зазначений принцип передбачає, що теорії збагачується та розширюється на основі отриманих результатів проведених експериментальних досліджень, однак, теорія сприяє пошуку нових методів та шляхів вивчення тих чи інших конструктів та взаємозв'язків.

Розглядаючи шляхи розвитку теорії діяльності в контексті участі психологів у вирішенні завдань соціальної практики, В. В. Давидов зазначив своєрідність академічних та прикладних наукових досліджень. Вчений підкреслював необхідність вироблення психологічної теорії та методології, орієнтованих на забезпечення різних напрямів соціальної практики - в галузі освіти, соціально-економічного розвитку суспільства, політології, військової справи, охорони здоров'я тощо [48].

В.В. Давидов зазначав, що в теоретичній концепції має бути розкрито сутнісні відносини об'єкта та продукту впливу, а також адекватного їм предмета дослідження [48]. Це положення можна трактувати у контексті використання методологічного принципу єдності теорії і практики. Даний принцип реалізується з декількох сторін: по-перше, у формі впровадження в практику фундаментальних наукових концепцій, розроблених в логіці академічних наукових досліджень, по-друге, при русі наукової думки від завдань практики до розробки спеціальних, практико-орієнтованих наукових концепцій (які, втім, бажано пов'язувати з фундаментальними науковими теоріями) [48].

Б. М. Теплов, Є. А. Климов підкреслювали своєрідність практичної діяльності, практичного мислення в порівнянні з академічними науковими дослідженнями: це висока міра відповідальності за результат, обмеженість у часі, необхідність міждисциплінарного підходу, вимоги до комунікативних умінь практика, що виконує не тільки дослідні, а й організаційні функції та ін. [111].

Принцип об'єктивності полягає у організації, проведенні та обробці результатів дослідження з позиції професійності, мінімізації можливої суб'єктивності інтерпретації та надання висновків. З метою дотримання даного принципу, в ході проведення спостереження, нами був залучений додатковий спостерігач (як правило, шкільний психолог), який був проінструктований напередодні дослідження.

Принцип об'єктивності вимагає проникнення в суть психічного явища, не привносячи при цьому щось не властиве даному явищу іманентно, не привносячи в нього властивостей суб'єкта, що пізнає, того, що йде від самого дослідника - суб'єкта пізнання; тобто не вносячи в пізнання суб'єктивного. «Шлях дослідження чуттєвих явищ, що йдуть від зовнішнього світу, від речей, є шлях їх об'єктивного дослідження» (О. М. Леонтьєв) [82].

Це науковий принцип, який орієнтує дослідника на розуміння певної суб'єктивності тієї інформації, з якою йому доводиться працювати, вміння оцінити ступінь цієї суб'єктивності, вміння і прагнення мінімізувати будь-яку суб'єктивність, що спотворює реальний стан справ [5].

Р. Карнап вважає, що встановлення істинності наукової теорії можливе шляхом емпіричної перевірки за допомогою спостереження, діагностування та експерименту, які призначені верифікувати істинність наукового знання [21].

Принцип об'єктивності означає, що при вивченні психічних явищ завжди слід прагнути до встановлення матеріальних причин їх виникнення. В силу цього даний принцип вимагає, щоб будь-які психічні явища розглядалися в єдності з тими зовнішніми причинами і внутрішніми умовами, в яких вони виникають і проявляються. Побудова психологічних

досліджень відповідно до принципу об'єктивності означає практичну реалізацію одного з основних принципів психології - принципу детермінізму, причинної зумовленості психічних явищ [134].

Принцип детермінізму передбачає врахування обумовленості, причинності перебігу тих чи інших психічних процесів, демонстрування певних стилів поведінки досліджуваними (в ході проведеного нами спостереження), використання шаблонних чи/і оригінальних способів розв'язання учбової задачі внутрішніми чинниками, особливостями перебігу навчального процесу (зовнішніми факторами).

С. Л. Рубінштейн зазначав, що «психічні явища виступають в житті людини не тільки як обумовлені, але разом з тим і як зумовлюючі; визначаються умовами життя людини, психічні явища обумовлюють її поведінку, її діяльність» [126].

Дотримання принципу творчості передбачало орієнтацію на креативність, неоднозначність, варіативність, оригінальність, спонтанність учнів підліткового віку, відсутність шаблонів та готових стереотипів розв'язання учбових задач, вміння йти на розумний ризик, пропонувати нові способи вирішення задачі, долати внутрішні та зовнішні перешкоди з метою зовнішньої реалізації творчого задуму.

В. В. Сухомлинський писав: «Немає абстрактного учня, до якого можна було б вжити всі закономірності навчання і виховання». Педагог підкреслював, що самою сутністю творчості в ході навчання є думка, задум, ідея [40].

Принцип системності передбачає, що всі предмети та явища являють собою системи, характерними особливостями яких виступають: цілісність (система – це не сума всіх її окремих елементів та частин; залежність кожного елемента, властивостей і відносин системи від його місця, функцій усередині цілого), структурність, взаємозалежність системи і зовнішнього середовища. З психологічної точки зору, даний принцип виявляється у розумінні психіки як складної системи взаємопов'язаних психічних явищ [52].

Б.Ф. Ломов трактував принцип ситсемності як розуміння психічного в тій множині зовнішніх та внутрішніх відносин, в яких психічне існує як ціле [87].

Системний підхід є одним із методологічних напрямів сучасної психологічної науки, який полягає в уявленні, вивченні та конструюванні психологічних явищ і об'єктів як системи.

Системне дослідження характеризується: 1) підхід до досліджуваного явища, об'єкта як цілого; 2) розкриття стійких компонентів і зв'язків між ними, які утворюють структуру системи, тобто забезпечують її впорядкованість і організацію; 3) знаходження вертикальних і горизонтальних структур, перші з яких передбачають різні рівні та їх ієрархію; 4) управління, за допомогою якого розвивається система, реалізуються зв'язки між різними компонентами та рівнями.

Враховуючи предмет дисертаційного дослідження, особливо актуальним та цінним є принцип активної діяльності особистості, згідно з яким не тільки зовнішнє середовище формує та розвиває особистість учня, але й учень змінює та перетворює навколишній світ. Учбова задача, як засіб навчальної діяльності, сприяє особистісному перетворенню та розвитку учня, шляхом знаходження раніше невідомих способів розв'язання поставленої задачі, реалізації творчих задумів та ідей.

Принцип розвитку визначає розгляд психологічних явищ у їх зміні, динаміці перебігу, процесуальності, етапності становлення. Л. І. Анциферова відзначає: «Необхідність відображати, прогнозувати, передбачати мінливість умов різних форм соціально обумовленої діяльності людини породила особливий - фундаментальний, основний спосіб існування психіки: як безперервного (континуальної), постійно розвивається процесу» [10]. Ефективність формуючих впливів можлива, на наш погляд, лише враховуючи актуальний рівень розвитку досліджуваних психологічних явищ, конструктів.



Л. І. Божович, досліджуючи взаємозв'язок принципів активності, розвитку і системності, зазначала: «У процесі розвитку відбувається якісне перетворення самої особистості дитини, причому відбувається воно на основі його власної активної діяльності і його власного активного ставлення до середовищі» [22].

Аналізуючи методологічні підходи у дослідженні проблеми творчої ініціативи підлітків, можна визначити: особистісний підхід, аксіологічний, діяльнісний, системний, синергетичний.

Досліджуючи особливості формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, особливо важливими є ідеї представників особистісного підходу (І. Д. Бех, Г. О. Балл, О. Л. Кононко, К. Роджерс, Р. Бернс) згідно з яким педагог має ставитися до учня як до окремої автономної особистості, у всій неперевершеній єдності його особистісних рис, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку.

Представник гуманістичної психології та автор методу клієнтцентованої психотерапії, К. Роджерс, виокремив внутрішні та зовнішні умови творчої діяльності. До внутрішніх умов вчений відносив:

- 1) екзистенціоналізм, як відкритість новому досвіду;
- 2) внутрішній локус оцінювання;
- 3) здатність до синтезування незвичних елементів та створення незвичайних сполучень.

Зовнішніми умовами творчості, за К.Роджерсом, є:

- 1) психологічна безпека і захищеність, а саме – визнання безумовної цінності індивіда, створення таких умов навколишнього середовища, в яких відсутнє зовнішнє оцінювання;
- 2) психологічна свобода самовираження.

Супутніми компонентами творчого акту К. Роджерс вважав емоції (естетичні, евристичні, комунікативні, «відокремленості») [122; 144].

В основі аксіологічного підходу, людина є найвищою цінністю. В умовах освітнього простору мова йде про цінність творчого потенціалу

кожної особистості, його унікальність та неповторність. Система формуючих психолого-педагогічних впливів має бути спрямована на формування ціннісних орієнтацій особистості підлітка, зокрема на розвиток творчого мислення, ініціативності, безперервний саморозвиток та самовдосконалення.

Діяльнісний підхід (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. О. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв) спрямований на організацію таких умов навчального середовища, які передбачають активність учня, залучення підлітка до колективного спілкування з однолітками у процесі розв'язання учбової задачі (групова робота, інтерактивні методи), безпечність психологічного простору у змозі зовнішньої представленості творчого вирішення поставленої задачі.

У відповідності до системного підходу педагогічну систему слід розглядати як сукупність взаємопов'язаних компонентів: мета освіти, суб'єкти педагогічного процесу (педагог і учні), зміст освіти, форми і методи педагогічного процесу, засоби [40].

В основі синергетичного підходу є розуміння учня як самоорганізованої особистості, що здатна розвиватися за допомогою дії двох сил: самоорганізації та хаосу. З метою формування творчої ініціативи підлітків, синергетичний підхід, на думку С. С. Пальчевського, стосується оптимістичного підходу до можливостей найповнішого розвитку учня, розуміння його особистої здатності до самоорганізації.

У своєму дисертаційному дослідженні автор розглядає творчу ініціативу як інтегративний показник пізнавальної активності учнів, що опосередкована, зокрема, відношенням останнього до виконуваної діяльності – навчання. В моделі формування творчої ініціативи підлітків ми визначаємо 5 змістових компонентів: мотиваційний, особистісно-оціночний, творчий, емоційно-вольовий та діяльнісний компоненти.

Відповідно до кожного виокремленого компоненту нами був підібраний релевантний методологічний інструментарій (табл. 2.1).

Мотиваційний компонент представляє собою особливості навчальної мотивації учнів, рівень її сформованості та спрямованість. Для діагностики даного компоненту нами була обрана методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів за Б.К. Пашневим.

Таблиця 2.1

**Комплекс психодіагностичних методів та методик для дослідження змістових компонентів творчої ініціативи підлітків**

<b>Компоненти творчої ініціативи</b>	<b>Критерії творчої ініціативи</b>	<b>Діагностичний інструментарій</b>
Мотиваційний	Навчальна мотивація	Методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів (за Б. К. Пашневим)
Особистісно-оціночний	Самооцінка, саморефлексія	Тест особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса (в модифікації О. Є. Туник)
Творчий	Креативність мислення	Тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса (в модифікації О. Є. Туник)
Емоційно-вольовий	Ініціативність, самостійність, наполегливість	Методика дослідження вольової організації особистості (за А. А. Хохловим)
Діяльнісний	Готовність до виявлення творчої ініціативи у процесі розв'язання учбових задач	Метод спостереження, метод бесіди

Методика дозволяє діагностувати провідні мотиви навчальної діяльності респондентів. Бланк методики включає 28 пунктів, кожний з яких містить пари тверджень, які відображають зміст двох із восьми мотивів навчальної діяльності. Методом парних виборів опитувальник дає змогу визначити ставлення учнів до навчальної діяльності та визначити провідні мотиви навчання респондентів: мотив зовнішнього примусу, уникання

покарання, соціально орієнтований мотив обов'язку й відповідальності, пізнавальний мотив, мотив престижу, мотив матеріального добробуту, мотив отримання інформації, мотив досягнення успіху та мотив орієнтації на соціально залежну поведінку. Опитувальник сконструйований таким чином, щоб можна було співвіднести вісім основних мотивів навчальної діяльності та визначити мотиви, яким віддають перевагу учні. За результатами проведеного дослідження є змога проаналізувати групу домінуючих мотивів навчальної діяльності респондентів та визначити характер їх спрямованості (внутрішня або зовнішня).

Особистісно-оціночний компонент у нашому розумінні представляє собою уявлення підлітків про власний рівень розвитку творчого мислення та креативності, вміння адекватно співвіднести особистісні можливості, вміння та навички з вимогами зовнішньої ситуації (у даному випадку, з умовами учбової задачі). Для вимірювання даної складової нами був обраний тест особистісних творчих характеристик за Ф. Вільямсом.

Набір креативних тестів Ф. Вільямса, розроблений у 1980 році, дає змогу діагностувати когнітивні та особистісні характеристики креативності дітей та підлітків. Тести призначені для комплексної діагностики креативності респондентів віком від 5 до 17 років і оцінюють як характеристики, пов'язані з творчим мисленням, так і особистісно-індивідуальні креативні характеристики. Тест складається з трьох частин: 1) тест дивергентного (творчого) мислення, який дозволяє діагностувати продуктивність, гнучкість, оригінальність та розробленість мислення; 2) тест особистісних творчих характеристик (опитувальник для дітей та підлітків); 3) шкала Ф. Вільямса (опитувальник для батьків і педагогів). Набір креативних тестів Вільямса є надійним, валідним та зручним в проведенні психодіагностичним інструментом. Характерною перевагою даної методики є її призначеність для широкої вікової групи та можливість діагностики різних креативних характеристик респондента [98;129]. Для дослідження особистісно-оціночного компонента ми використали тест особистісних

творчих характеристик Ф. Вільямса, який дозволив визначити психологічні особливості суб'єктивної оцінки учнями власного рівня розвитку творчості мислення, зокрема – допитливість, рівень розвитку уяви, суб'єктивної готовності до вирішення складних завдань та схильність до ризику. Методика дозволяє інтерпретувати отримані дані як по кожному окремому фактору тесту, так і проаналізувати отриманий сумарний бал.

Творчий компонент включає рівень розвитку креативності мислення. Для діагностики творчого мислення нами був обраний тест дивергентного мислення за Ф. Вільямсом. Методика представляє собою 12 незавершених малюнків різного характеру. Респондентам пропонують завершити кожен із представлених малюнків, намагаючись продукувати якомога креативніші та оригінальніші ідеї. Досліджуваним дається установка намалювати та закінчити картинку так, щоб ніхто із групи не міг повторити презентовану ними ідею. Методика дозволяє інтерпретувати як загальний рівень розвитку творчого мислення, так і окремі його показники – продуктивність, гнучкість, оригінальність та розробленість.

Емоційно-вольовий компонент творчої ініціативи учня, в нашому розумінні, перш за все представляє особливості вольової організації особистості. Ініціатива є завжди самостійним (спонукаємим самою особистістю) виявом активності, яка виходить за межі зовнішньої ситуації і передбачає певну вольову дію зі сторони суб'єкта її виявлення. Вольова дія є результатом внутрішньої активності особистості, прийнятим рішенням суб'єкта діяльності. В нашому розумінні, вольові якості особистості визначають уміння людини дотримуватися своєї цілі та мети у реалізації власних дій, незалежно від зовнішніх обставин та умов. Саме тому для діагностики даного компоненту нами була обрана методика дослідження вольової організації особистості за А. А. Хохловим. У ході проведення дослідження респондентам пропонують дати відповіді на 56 тверджень. Можливі варіанти відповідей: безумовно, так; швидше так, ніж ні; швидше ні, ніж так; безумовно, ні. Даний опитувальник дає змогу визначити як

загальний рівень розвитку вольової організації особистості, так і окремих її компонентів: ціннісно-смилова організація особистості, організація діяльності, рішучість, наполегливість, самовладання, самостійність. Безумовною перевагою даної методики є наявність шкали достовірності отриманих результатів.

Діяльнісний компонент передбачає готовність учня до виявлення творчої ініціативи в умовах навчальної діяльності, зокрема – у процесі розв'язання учбових задач. Для діагностики діялісного компоненту нами був обраний метод спостереження та метод бесіди. Розглядаючи даний змістовий компонент, ми спиралися на результати проведеного нами спостереження за роботою учнів на уроках, особливо – у процесі вирішення самостійних завдань, контрольних робіт. Метод спостереження був обраний нами для отримання більш об'єктивних результатів та для уникнення деякої штучності у процесі дослідження – для автора дисертації було важливим спостерігати за поведінкою досліджуваних у природніх, реальних для них умовах перебігу навчальної діяльності. З метою уникнення суб'єктивності сприйняття експериментатора, втомлюваності та зниження рівня концентрації уваги, до спостереження був залучений ще 1 наглядач – шкільний психолог. Безперечно, перевагами спостереження як психологічного методу є: можливість фіксувати зовнішні прояви учнів у безперервному процесі навчальної діяльності, вибірковість фіксування результатів (відповідно до завдань дослідження), збереження природності умов діяльності. Наше спостереження мало констатувальний (фіксування значимих для дослідження фактів) та оціночний характер (з метою порівняння рівня розвитку кожного окремого компоненту творчої ініціативи учнів класу).

Після цього, були проведені бесіди з класними керівниками та іншими шкільними педагогами з метою отримання професійної педагогічної оцінки рівня сформованості та прояву творчої ініціативи кожного учня із досліджуваної нами вибірки респондентів.

Констатувальне дослідження проводилося протягом 2017 – 2018 років на базі Полтавської гімназії №13, Гімназії «Здоров'я» №14, Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38, Калашниківського навчально-виховного комплексу, Нікопольського навчально-виховного комплексу №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня – гімназія». Нами була сформована репрезентативна вибірка, об'єм якої складає 472 особи – учні 8-11 класів.

У наступному підрозділі представлені результати проведеного констатувального дослідження, на підставі здійсненого математико-статистичного аналізу отриманих результатів надається якісна інтерпретація психологічних особливостей розвитку кожного визначеного складового компоненту творчої ініціативи підлітків.

## **2.2. Аналіз та інтепретація результатів емпіричного дослідження**

Відповідно до визначеної нами структури та змістових компонентів творчої ініціативи, сформованого комплексу психодіагностичних методів та методик, нами було організовано та проведено констатувальне дослідження. Мета емпіричної частини дисертаційної роботи полягала у діагностиці рівня розвитку кожного із п'яти змістових компонентів творчої ініціативи підлітків. Спираючись на класичні періодизації вікового розвитку Д. Б. Ельконіна, Л. С. Виготського, досліджувану вибірку представляють учні 8-11 класів. Об'єм вибірки складає 472 особи.

На першому етапі констатувального дослідження ми вбачали за мету визначити фактичний рівень розвитку творчого мислення учнів та їх суб'єктивну оцінку особистого рівня оригінальності та креативності мислення. Для реалізації поставленого завдання нами був використаний набір тестів Ф. Вільямса: тест особистісних творчих характеристик та тест дивергентного (творчого) мислення. Результати проведених психодіагностичних методик представлені у табл. 2.2.

З табл. 2.2 видно, що переважну більшість досліджуваної вибірки складають респонденти з середнім рівнем розвитку творчості мислення

(78,2%), найменша частка – респонденти з високим рівнем розвитку дивергентного мислення (1,9%).

Таблиця 2.2

**Узагальнені результати розподілу респондентів за рівнем розвитку креативності мислення (за тестом дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса (в модифікації О.Є. Тунік)**

Рівні розвитку творчого мислення	Загальна кількість	
	n	%
Високий рівень	9	1,9
Середній рівень	369	78,2
Низький рівень	94	19,9
$\Sigma$	<b>472</b>	<b>100</b>

Наступне завдання констатувального дослідження ми вбачали у визначенні суб'єктивної оцінки учнів власних особистісних творчих характеристик, залежно від дослідженого фактичного рівня розвитку дивергентного мислення. Результати проведеного тесту особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса представлені у табл. 2.3.

Значних відмінностей у розподілі оцінок власних творчих характеристик не спостерігається у групах респондентів з середнім рівнем розвитку дивергентного мислення та з низьким рівнем розвитку. Серед обох груп досліджуваних переважна більшість респондентів власний рівень творчого мислення оцінюють як середній – 89,0% у респондентів з фактичним середнім рівнем розвитку дивергентного мислення та 85,1% у групі з низьким рівнем.

Іншими словами, переважна більшість підлітків у групі з реальним середнім рівнем розвитку творчості мислення оцінюють свої творчі характеристики на середньому рівні. Тобто, суб'єктивна оцінка респондентів відповідає фактичним отриманим результатами дослідження. Досліджувані цієї групи відмічають середній рівень розвитку таких показників творчого



мислення (за Ф.Вільямсом) як допитливість (82,1%), уява (81,1%), схильність йти на ризик (81,1%), здатність виконувати складні завдання (79,7%).

Таблиця 2.3

**Узагальнені результати дослідження особистісних творчих характеристик підлітків за рівнем розвитку креативності мислення (за тестом особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса (в модифікації О.Є. Тунік)**

Оцінка особистісних творчих характеристик		Рівні розвитку творчого мислення						Σ	
		Високий		Середній		Низький			
Показники	Рівень прояву	n	%	n	%	n	%	n	%
Допитливість	високий	1	14,3	5	1,4	1	1,4	472	100
	середній	8	85,7	303	82,1	73	77,0		
	низький	0	0	61	16,5	20	21,6		
Уява	високий	1	14,3	19	5,2	0	0	472	100
	середній	8	85,7	299	81,1	77	82,4		
	низький	0	0	51	13,7	17	17,6		
Складність завдання	високий	4	42,9	32	8,6	6	6,8	472	100
	середній	5	57,1	294	79,7	71	75,7		
	низький	0	0	43	11,7	17	17,5		
Схильність до ризику	високий	1	14,3	28	7,6	5	5,4	472	100
	середній	8	85,7	299	81,1	81	86,5		
	низький	0	0	42	11,3	8	8,1		
Загальний рівень оцінки	високий	1	14,3	10	2,7	1	1,4	472	100
	середній	8	85,7	329	89,2	80	85,1		
	низький	0	0	30	8,1	13	13,5		

У той же час, переважна більшість підлітків з встановленим низьким рівнем розвитку творчого мислення, також оцінюють свої творчі характеристики на середньому рівні (85,1%), що говорить про невідповідність суб'єктивної оцінки фактичним отриманим даним. Респонденти цієї групи схильні завищувати особистий рівень розвитку

оригінальності мислення. Так, переважна більшість досліджуваних цієї групи зазначають середній рівень розвитку допитливості (77,0 %), уяви (82,4%), особистої схильності йти на ризик (86,5%), здатність виконувати складні завдання (75,7%).

Така невідповідність отриманих фактичних результатів дослідження творчого мислення та суб'єктивної оцінки респондентів, вважаємо, може бути пов'язана з самим розумінням досліджуваними поняття «творче мислення», його складових та особливостей поведінкових проявів. Також, це може бути пояснено ефектом соціальної бажаності – бажанням сподобатися експериментатору, відповідати очікуванням дослідника, шляхом суб'єктивного завищення власних особистісних характеристик та рівня розвитку тієї чи іншої риси.

На противагу двом вищезазначеним групам респондентів, підлітки з фактичним високим рівнем розвитку творчого мислення оцінюють свої творчі характеристики на середньому рівні (85,7%), що говорить про невідповідність між фактичними отриманими результатами дослідження та суб'єктивною оцінкою респондентів. Це може бути пов'язано, на нашу думку, як з особливостями інтерпретації підлітками поняття «творче мислення», так і з особливостями самооцінки підлітків (схильність до заниженої самооцінки). Крім того, в цій групі респонденти відмічають переважно середній рівень розвитку допитливості (85,7%), уяви (85,7%), схильність йти на ризик (85,7%). Стосовно здатності виконувати складні завдання, 57,1 % респондентів відмічають середній рівень, 42,9 % – високий рівень.

Слід відмітити, що в даній групі досліджуваних не зафіксовано низької оцінки жодного із виділених Ф. Вільямсом компонентів творчого мислення, жоден підліток не оцінює свої творчі характеристики на низькому рівні. В той час, як у підлітків з дослідженим середнім та низьким рівнем творчого мислення 8,1% та 13,5% респондентів визначають свої творчі характеристики на низькому рівні.

Для обчислення та встановлення кореляційних взаємозв'язків, ми використовували пакет електронних таблиць Microsoft Excel. З метою визначення кореляційного зв'язку між фактичним дослідженим рівнем розвитку креативності мислення респондентів та їх суб'єктивною оцінкою особистих творчих характеристик, нами був використаний критерій – коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Даний коефіцієнт є універсальною формулою і широко використовується в науці для вимірювання ступеня лінійної залежності між двома змінними.

Кореляційні зв'язки було об'єднано за трьома групами досліджуваних респондентів: з низьким, середнім та високим рівнями розвитку творчого мислення при показниках  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ .

При аналізі кореляційного взаємозв'язку між змінними, ми отримали позитивний результат у двох групах досліджуваних – у респондентів з середнім та низьким рівнем розвитку креативності мислення. Так, у підлітків з середнім рівнем розвитку креативності мислення кореляційний зв'язок прослідковується по шкалам «допитливість» (0,20 при  $p \leq 0,01$ ), «уява» (0,14 при  $p \leq 0,01$ ) та «складність завдання» (0,12 при  $p \leq 0,01$ ). Тобто, чим вищий фактичний рівень прояву дивергентності мислення респондентів, тим більше досліджувані схильні високо оцінювати себе по зазначеним вище критеріям, а саме: інтерпретувати допитливість як бажання отримувати нові знання, цікаву інформацію, розширяти коло своєї обізнаності з певної проблематики або/і у певних галузях; відзначити різноманітність та широкий спектр власної уяви, здатність та прихильність до фантазування; вміння перейти до виконання завдань, передчасно знаючи та усвідомлюючи рівень його складності.

У цій групі досліджуваних спостерігається значущий кореляційний зв'язок між рівнем розвитку дивергентного мислення та оцінкою респондентами особистісних творчих характеристик (0,14 при  $p \leq 0,01$ ). Тобто, підлітки цієї групи адекватно оцінюють особистий рівень розвитку творчого

мислення. Чим вище фактичний рівень розвитку оригінальності мислення, тим вище рівень суб'єктивної оцінки.

У досліджуваних з низьким рівнем розвитку креативності мислення спостерігається кореляційний зв'язок по шкалі «ризик» (0,24 при  $p \leq 0,01$ ). Учні, які в ході виконання творчих завдань психодіагностичної методики, не проявили достатнього рівня креативності, схильні оцінювати себе як таких, які не здатні йти на ризик. Тобто, чим нижчий фактичний рівень розвитку творчого мислення, тим нижчий рівень оцінки суб'єктивної здатності йти на ризик. Учні відмічають, що не готові виконувати завдання, передчасно не розуміючи й не усвідомлюючи ймовірність отримання певного результату, будучи невпевними у власній можливості виконати завдання правильно.

По іншим компонентам дивергентного мислення (допитливість, уява, здатність виконувати складні завдання) та загальною суб'єктивною оцінкою підлітками кореляційний зв'язок з фактичним рівнем розвитку оригінальності мислення у цій групі досліджуваних не встановлено. Іншими словами, низький рівень розвитку оригінальності мислення не говорить про таку ж суб'єктивну його оцінку підлітками.

При аналізі групи підлітків з дослідженим високим рівнем розвитку оригінальності мислення, кореляційні зв'язки між суб'єктивною оцінкою загального рівня дивергентного мислення, суб'єктивною оцінкою його компонентів та фактичним рівнем розвитку не були встановлені.

Отримані в ході проведеного нами дослідження результати, і зокрема встановлені кореляційні зв'язки, частково можуть свідчити про особливості розуміння підлітками поняття «творчість» (відповідно до оцінених суб'єктивних критеріїв) та доводити важливість рівня сформованості самооцінки підлітка (уявлення про себе, свої сильні та слабкі сторони, оцінка себе, своїх можливостей, особистісних якостей, рівня успішності виконуваної діяльності).

Наступний етап інтерпретації отриманих результатів полягав у аналізі провідних мотивів навчальної діяльності, залежно від рівня розвитку оригінальності мислення. Одним із визначаючих компонентів навчальної діяльності є навчальна мотивація учнів, яка має свою специфіку на кожному віковому етапі. Підлітковий вік характеризується виникненням нових мотивів навчання, що пов'язано з усвідомленням підлітками життєвої перспективи, свого місця в майбутньому, професійних намірів, ідеалу.

В мотиваційній структурі навчальної діяльності учнів виділяють ряд різноманітних мотивів. В деяких наукових джерелах представлений поділ мотивів навчальної діяльності на дві основні групи: мотиви, які породжуються самою учбовою діяльністю і мотиви, які лежать за межами учбового процесу і пов'язані лише з результатами учіння. О. М. Леонтьєв розрізняє мотиви, які розуміють учні і реально діючі. Л. І. Божович виокремлює широкі соціальні мотиви і вузькі особистісні. Вчена вважає, що мотивами можуть виступати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття, переживання, тобто, все те, в чому знаходить втілення потреба [22].

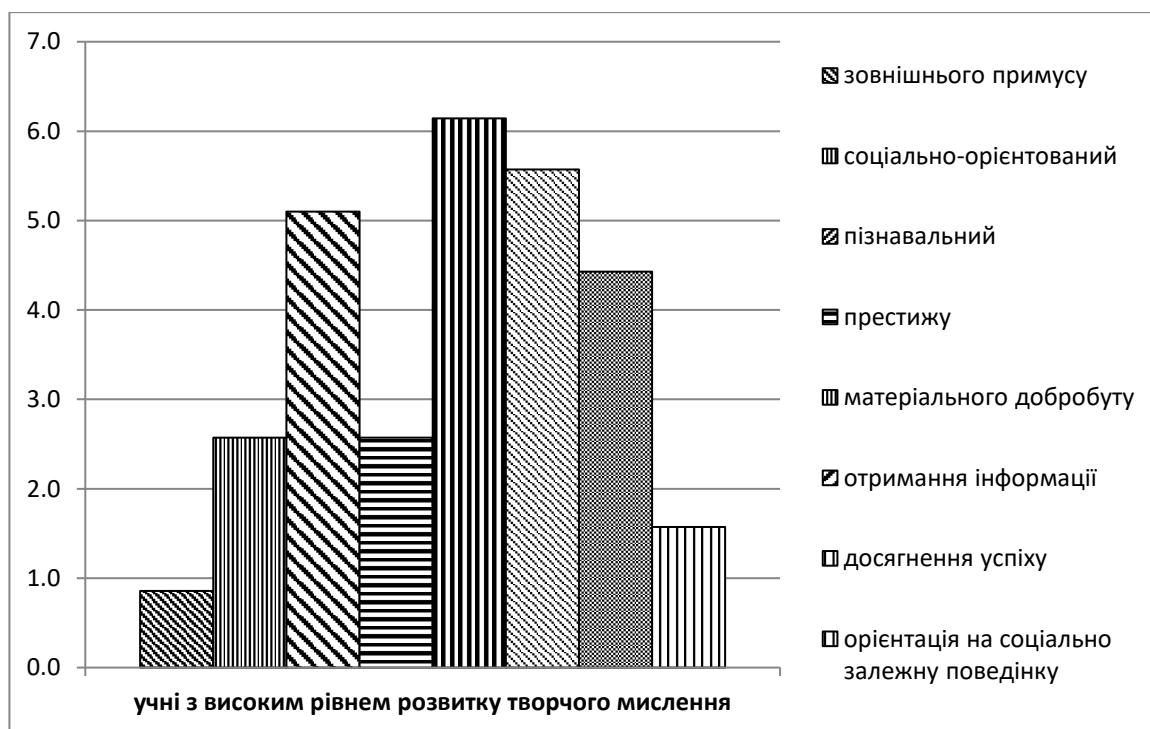
У період підліткового розвитку в мотиваційній структурі особистості виникають нові мотиви навчальної діяльності, які пов'язані з намаганням підлітка знайти своє місце в соціальному просторі, усвідомити можливі власні перспективи, формувати нові цілі та бажання відповідно до своєї ціннісної ієрархії. Саме у цей період постає питання професійного самовизначення учнів, формування професійних бажань та намірів, увлечення себе у майбутньому. У зв'язку з цим знання набувають особливої значущості для розвитку особистості підлітка, оскільки виступають тією цінністю яка забезпечує підлітку розширення власної свідомості та значущого місця серед однолітків [104].

Серед мотивів учбової діяльності є такі, які найбільш адекватні учбовим задачам. Якщо вони формуються у школяра, то його учбова діяльність стає осмисленою і адекватною. Д. Б. Ельконін називає їх учбово-

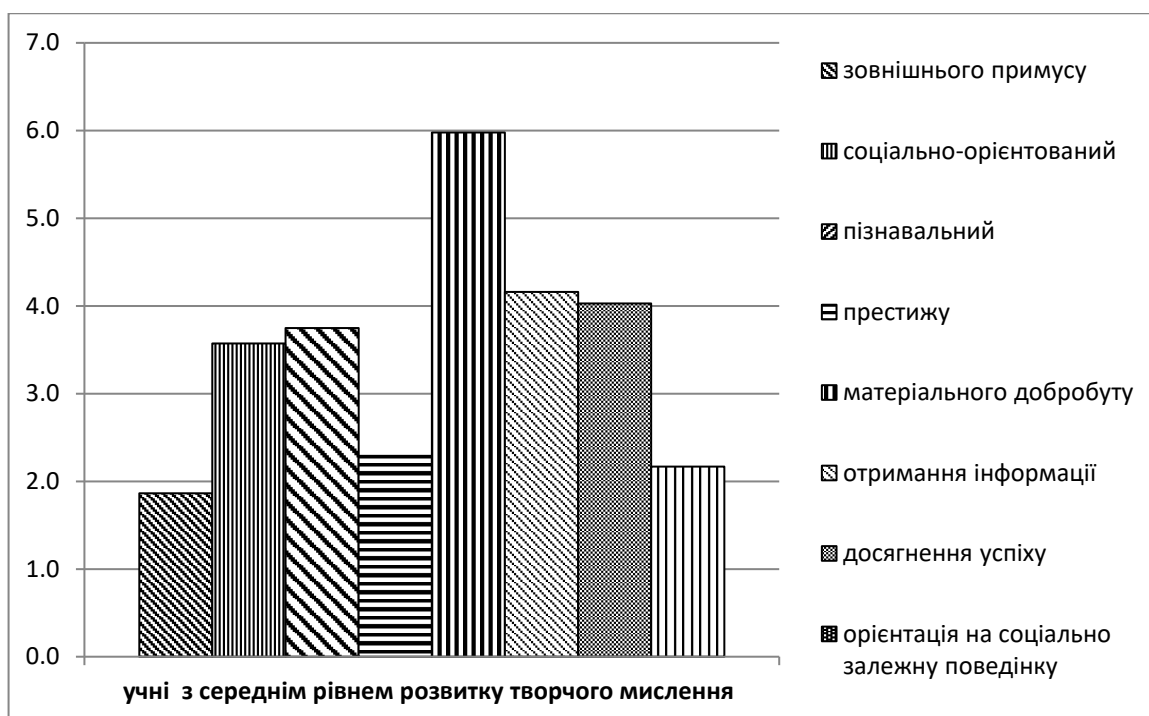
пізнавальними мотивами. В їх основі лежать пізнавальна потреба і потреба в саморозвитку. Дитина, на думку вченого, повинна бути мотивована не лише результатом, а й самим процесом учбової діяльності [93].

На думку А. К. Маркової, мотиваційна сфера учбової діяльності визначається характером самої учбової діяльності школярів, розгортанням та зрілістю її структури, сформованістю її компонентів (учбової задачі, учбових дій, дій самоконтролю та самооцінки), взаємодією упродовж учбової діяльності з іншими, смислом учіння для кожного учня, тобто його ідеалами, ціннісними орієнтаціями, характером мотивів учіння, зрілістю цілей, особливостями емоцій [93].

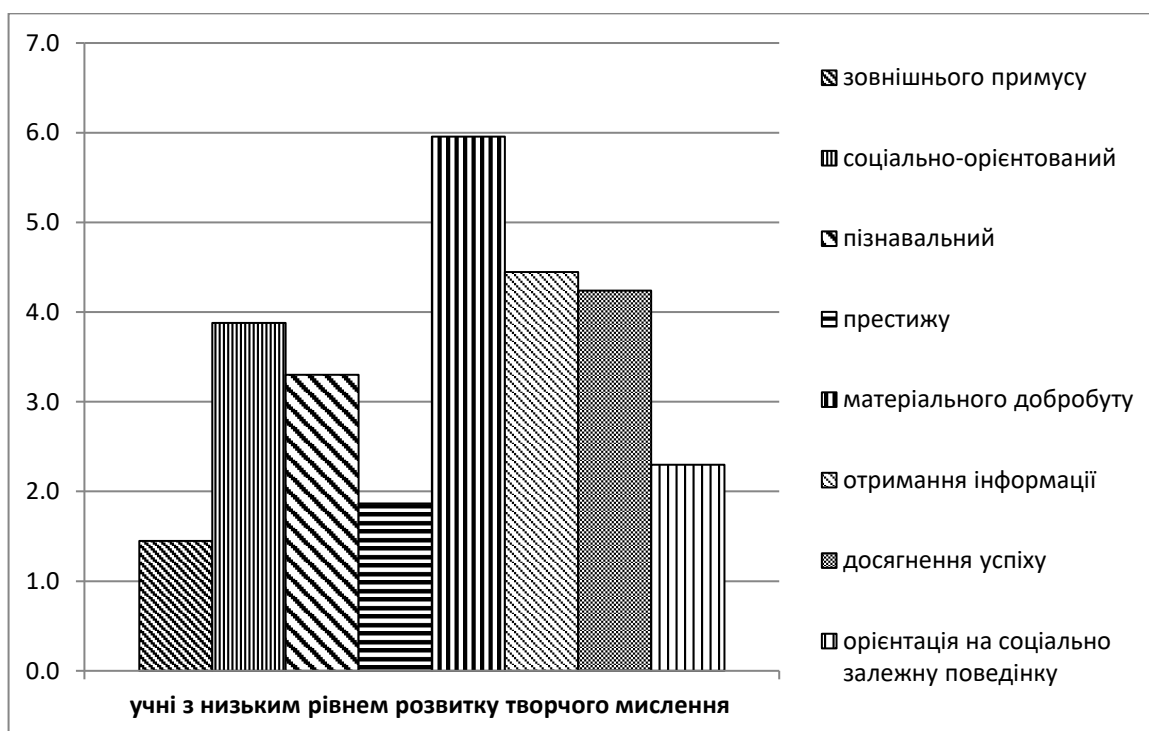
Для реалізації поставленого завдання ми використали методикку вивчення мотивів навчальної діяльності учнів за Б. К. Пашневим. Результати дослідження представлені у вигляді гістограм (рис.2.1., рис.2.2., рис.2.3.).



**Рис.2.1 Особливості навчальної мотивації учнів з високим рівнем розвитку творчого мислення**



**Рис.2.2 Особливості навчальної мотивації учнів з середнім рівнем розвитку творчого мислення**



**Рис.2.3 Особливості навчальної мотивації учнів з низьким рівнем розвитку творчого мислення**

За результатами дослідження визначено, що домінуючим мотивом навчальної діяльності сучасних учнів, незалежно від рівня розвитку творчого мислення, є мотив матеріального добробуту.

На нашу думку, отримані результати можуть бути інтерпретовані віковими особливостями респондентів та головними завданнями підліткового віку.

На цьому етапі, одним із головних завдань є визначення у професії, яку би хотів здобувати підліток у подальшому, планування конкретних дій (складання іспитів, вступ до тих чи інших навчальних закладів), деяка орієнтованість та будування планів стосовно свого подальшого майбутнього, визначення своїх пріоритетів та плану дій.

Вважаємо, що на цьому віковому етапі, отримані учнями знання в ході навчальної діяльності оцінюються підлітками з точки зору практичності та цінності для реалізації планів та поставлених завдань. Крім того, вважаємо, що домінування мотиву матеріального добробуту підлітків свідчить про практичну зорієнтованість учнів на отримання знань. Тобто, практичні знання як механізм оволодіння професією, та в подальшому – отримання матеріального добробуту.

Проте, з рис. 2.1 видно, що розрив у значеннях трійки домінуючих мотивів у респондентів з високим рівнем розвитку творчого мислення є незначним. Середній показник мотивації матеріального добробуту даної групи досліджуваних становить 6,1 бали (із 7 можливих балів). До домінуючих мотивів також можна віднести мотив отримання інформації (5,6 б.) та пізнавальний мотив (5,1 б.).

Домінування мотиву отримання інформації та пізнавального мотиву свідчить про бажання підлітків розширювати коло своїх знань, про допитливість, бажання отримувати новий досвід у процесі навчальної діяльності, підвищувати рівень особистої ерудиції та обізнаності. Домінування цих мотивів свідчить про внутрішню мотиваційну спрямованість підлітків в процесі навчальної діяльності, що свідчить про



спонукання базується самим змістом навчання (виконувана діяльність вже є задоволенням для учнів; входить в систему ключових цінностей особистості).

Найменш вираженими мотивами навчальної діяльності серед респондентів цієї групи є мотив зовнішнього примусу (1,6 б.) та мотив орієнтації на соціально-залежну поведінку (0,9 б.), які входять до групи мотивів зовнішньої спрямованості (спонукання до навчальної діяльності, мотивовано виключно зовнішніми факторами, як правило мотивування відбувається на основі заохочень/покарань).

Варто звернути увагу, що у респондентів з середнім та низьким рівнем розвитку творчого мислення трійка домінуючих мотивів є ідентичними: мотив матеріального добробуту, мотив отримання інформації та мотив досягнення успіху. Середній показник мотивації матеріального добробуту учнів з середнім рівнем розвитку творчого мислення становить 6,3 бали (із 7 max-можливих балів), мотив отримання інформації та мотив досягнення успіху мають несуттєву різницю у середніх значеннях – 4,2 бали та 4 бали.

У респондентів з низьким рівнем розвитку творчого мислення мотив матеріального добробуту має середній показник у 6,0 бали. Показники мотивів отримання інформації та досягнення успіху мають несуттєву кількісну різницю – 4,4 бали та 4,2 бали.

У двох вищезазначених групах досліджуваних в трійці домінуючих мотивів є мотив досягнення успіху, який входить в групу зовнішніх мотивів навчальної діяльності. Головною особливістю є зовнішнє визнання, висока оцінка та відповідне її визнання з боку оточуючих.

З результатів дослідження видно, що показник пізнавального мотиву збільшується прямо пропорційно рівню розвитку творчого мислення. У респондентів з високим рівнем розвитку творчого мислення середнє значення пізнавального мотиву складає 5,1 бали, у респондентів з середнім рівнем – 3,7 бали, у досліджуваних з низьким рівнем розвитку творчого мислення – 3,3 бали.

Проте, показник соціально-орієнтованого мотиву має обернено пропорційний зв'язок з рівнем розвитку творчого мислення. Учні з низьким рівнем розвитку творчого мислення мають найвищий показник соціально-орієнтованого мотиву – 3,9 бали, в той час як в учнів з високим рівнем розвитку творчого мислення цей показник становить 2,6 бали.

Така ж тенденція спостерігається відносно мотиву орієнтації на соціально залежну поведінку. Учні з низьким рівнем розвитку творчого мислення мають найвищий показник мотиву орієнтації на соціально залежну поведінку – 2,3 бали, в той час як у респондентів з високим рівнем розвитку творчого мислення цей показник є найнижчим – 1,6 бали.

Мотив зовнішнього примусу має найменше значення у респондентів з високим рівнем розвитку творчого мислення – 0,9 бали, у респондентів з середнім та низьким рівнем розвитку творчого мислення ці показники становлять 1,9 та 1,4 бали.

По результатам проведеного емпіричного дослідження можна спостерігати цікаву тенденцію, прямопропорційного типу: чим вищий рівень розвитку оригінальності мислення, тим менша зовнішня спрямованість навчальної мотивації і навпаки (чим нижчий рівень розвитку оригінальності мислення, тим вища зовнішня спрямованість навчальної мотивації).

Домінування мотиву здобуття знань свідчить про силу внутрішньої мотивації, що може бути опосередковано пізнавальною потребою учня: орієнтація на здобуття нових знань, методів засвоєння та отримання цікавої інформації. Перевага внутрішньої мотивації, яка характеризується особистісним смислом, – запорука саморозвитку та самовдосконалення особистості учня, основа самоосвіти.

Домінування ж зовнішньої мотивації наче витісняє сам предмет навчальної діяльності на другий план, у цьому випадку він виступає лише засобом задоволення інших особистих потреб та зацікавленостей учня. У цьому випадку мотивація навчання направлена на зовнішні чинники, а не на сам об'єкт навчальної діяльності.

При аналізі кореляційного взаємозв'язку між змінними, ми отримали позитивний результат у одній групі досліджуваних – у респондентів з низьким рівнем розвитку креативності мислення. Так, значиму кореляцію ми знайшли у відношенні до таких мотивів навчальної діяльності, як мотив отримання інформації (0,20 при  $p \leq 0,01$ ) та досягнення успіху (0,20 при  $p \leq 0,01$ ).

Проте, варто зазначити, що в ході обрахунків кореляційних зв'язків ми отримали негативну кореляцію між рівнем розвитку креативності мислення та рівнем прояву соціально-орієнтованого мотиву навчальної діяльності підлітків. Така тенденція спостерігається у всіх групах досліджуваних: у респондентів з високим рівнем розвитку дивергентного мислення (-0,59 при  $p \leq 0,01$ ), у респондентів з середнім рівнем (-0,11 при  $p \leq 0,01$ ) та у респондентів з низьким рівнем розвитку дивергентного мислення (-0,20 при  $p \leq 0,01$ ). Тобто, чим нижчий фактичний рівень розвитку дивергентного мислення, тим вищий рівень прояву соціально-орієнтованого мотиву.

Для діагностики вольової організації особистості нами була обрана методика дослідження вольової організації особистості за А. А. Хохловим (табл. 2.4).

З таблиці 2.4. видно, що підлітки з високим рівнем розвитку творчого мислення переважно оцінюють свої вольові якості на середньому рівні розвитку, зокрема: ціннісно-смилова організація, що включає особливості ціннісних орієнтацій особистості учня (85,7%), організація діяльності, як вміння визначати актуальні пріоритети (85,7%), наполегливість, як вольова риса (57,1%), самовладання, як вміння контролювати свої вчинки (71,4%) та самостійність (71,4%). Загальний рівень розвитку вольової організації більшість респондентів відмічають на середньому рівні (71,4%). Спостерігаємо, враховуючи вищеописані результати дослідження, що респонденти з фактичним високим рівнем творчого мислення, схильні оцінювати себе на середньому рівні (творчі характеристики, вольову організацію).

**Узагальнені результати дослідження показників вольової організації підлітків з різним рівнем розвитку креативності мислення (за методикою А. А. Хохлова)**

Вольова організація особистості		Рівні розвитку творчого мислення						Σ	
		Високий		Середній		Низький			
Показники	Рівень прояву	п	%	п	%	п	%	п	%
Ціннісно-смилова організація	високий	1	14,3	42	11,4	3	3,5	472	100
	середній	8	85,7	270	73,2	76	80,7		
	низький	0	0	57	15,4	15	15,8		
Організація діяльності	високий	1	14,3	24	6,5	2	1,8	472	100
	середній	8	85,7	312	84,6	86	91,2		
	низький	0	0	33	8,9	6	7,0		
Рішучість	високий	5	57,1	89	24,0	10	10,5	472	100
	середній	4	42,9	265	71,9	84	89,5		
	низький	0	0	15	4,1	0	0		
Наполегливість	високий	4	44,0	57	15,4	13	14,0	472	100
	середній	5	56,0	271	73,6	68	72,0		
	низький	0	0	41	11,0	13	14,0		
Самовладання	високий	3	28,6	44	11,8	10	10,5	472	100
	середній	6	71,4	287	78,0	79	84,2		
	низький	0	0	38	10,2	5	5,3		
Самостійність	високий	3	28,6	89	24,0	23	24,6	472	100
	середній	6	71,4	270	73,2	69	73,7		
	низький	0	0	10	2,8	2	1,7		
Загальний рівень оцінки	високий	3	28,6	33	8,9	7	7,0	472	100
	середній	6	71,4	328	89,0	87	93,0		
	низький	0	0	8	2,1	0	0		

Однак, переважна більшість респондентів (57,1%) даної групи відмічають у себе високий рівень розвитку рішучості, як особистісної вольової якості. Рішучість трактується як вольова риса особистості, вольова

якість, що полягає у здатності особистості своєчасно приймати рішення, самостійно виконувати дії, спрямовані на реалізацію запланованого [23].

Слід зазначити, що серед респондентів з високим рівнем розвитку творчого мислення не зафіксовано низького рівня оцінки показників вольової організації.

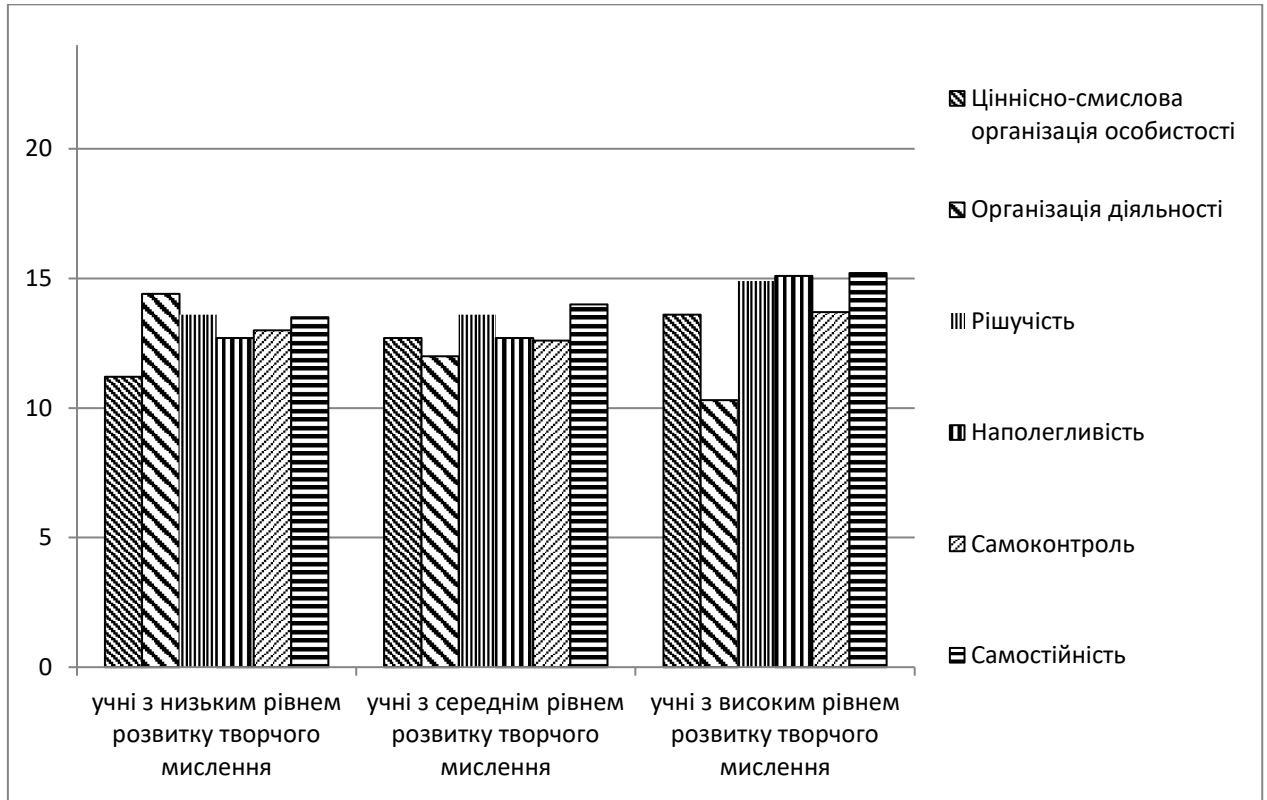
З таблиці 2.4 видно, що підлітки з середнім рівнем розвитку дивергентного мислення переважно оцінюють свої вольові якості на середньому рівні розвитку, зокрема: ціннісно-смилова організація (73,2%), організація діяльності, як вміння визначати актуальні пріоритети (84,6%), рішучість, як здатність своєчасно приймати рішення та реалізовувати заплановане (71,9%), наполегливість, як вольова риса (73,6%), самовладання, як вміння контролювати свої вчинки (78,0%) та самостійність (73,2%). Загальний рівень розвитку вольової організації більшість респондентів відмічають на середньому рівні (89,0%).

Серед респондентів з низьким рівнем розвитку творчого мислення переважно оцінюють свої вольові якості на середньому рівні розвитку, зокрема: ціннісно-смилова організація (80,7%), організація діяльності (91,2%), рішучість (89,5%), наполегливість (72,0%), самовладання, як вміння контролювати свої вчинки (84,2%) та самостійність (73,7%). Загальний рівень розвитку вольової організації більшість респондентів відмічають на середньому рівні (93,0%).

Графічна представленість отриманих результатів відображена у вигляді гістограм (рис. 2.4).

Шкала «ціннісно-смилова організація особистості» за А. А. Хохловим включає морально-етичні та особистісні цінності людини. З рис. 2.4 видно, що найвищий рівень розвитку даної властивості у себе відмічають учні з високим рівнем розвитку креативності мислення (середній показник – 13,6 бали). Показник групи учнів з середнім рівнем розвитку складає 12,7 бали, учнів з низьким рівнем – 11,2 бали.

Наявність рішучості та наполегливості у своїх вчинках та діях, як вольових якостей особистості, найвище оцінюють учні з високою креативністю (14,9 бали та 15,1 бали). Інші дві групи респондентів мають однаковий показник (13,6 бали та 12,7 бали).



**Рис.2.4 Особливості вольової організації підлітків з різним рівнем розвитку креативності мислення**

По шкалі «самоконтроль» спостерігається дещо інша тенденція. Найвище здатність до самоконтролю оцінюють респонденти з високим рівнем креативності (13,7 бали), респонденти з низьким рівнем креативності оцінюють вміння контролювати себе у 13,0 бали (середнє значення), учні з середнім рівнем – 12,6 бали.

Найвище самостійність, як незалежність від сторонніх впливів та думок, а також як здатність самостійно йти до поставленої мети, у себе відмічають підлітки з високим рівнем креативності мислення (15,2 бали).

За шкалою «організація діяльності» (за автором методики – здатність особистості до структурування та визначення пріоритетів) спостерігається протилежно пропорційний зв'язок. Учні з високим рівнем розвитку креативності мислення мають найнижчий показник (10,3 бали), в той час як учні з низьким рівнем – найвищий (14,4 бали).

З рис. 2.4 видно, що значення шкал вольової організації особистості й рівень розвитку креативності мислення респондентів переважно мають прямо пропорційний зв'язок. Окрім значень по шкалі «організація діяльності». Також варто відзначити, що середній показник по шкалі «рішучість» та «наполегливість» є однаковим для учнів з середнім та низьким рівнем розвитку креативності мислення.

Для встановлення кореляційних зв'язків між рівнем творчого мислення та факторами вольової організації особистості, ми об'єднали респондентів за трьома групами: з низьким, середнім та високим рівнями розвитку креативності мислення при показниках  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ .

При аналізі кореляційного взаємозв'язку між змінними у респондентів з низьким рівнем розвитку дивергентного мислення ми знайшли зворотній кореляційний зв'язок по шкалі «організація діяльності» (- 0,28 при  $p \leq 0,01$ ). Це свідчить про обернено пропорційну залежність: чим вищий рівень розвитку креативності мислення, тим нижчий рівень розвитку здатності до організації власної діяльності і навпаки.

З метою діагностики діяльнісного компоненту творчої ініціативи підлітків нами був використаний метод спостереження і додатково – метод бесіди. Спостереження були організовані у кожному навчальному закладі, у тих класах, де проводилося дослідження. Для забезпечення об'єктивності отриманих результатів та враховуючи можливі особистісні особливості експериментатора (втомлюваність, суб'єктивність оцінки і т. ін.) до спостереження додатково були залучені шкільні психологи.

Організація спостереження передбачала певну підготовку, зокрема співпрацю з шкільними психологами у роз'ясненні авторського розуміння

дефініції «творча ініціатива», її складових компонентів, їх змістових характеристик, ознайомлення з картою спостережень, особливостями оцінювання кожного показника і т.ін. Головною метою підготовчого етапу було формування максимально тотожного розуміння творчої ініціативи шкільним психологом та експериментатором (автором дисертації), розуміння та прийняття системи оцінювання кожного показника діяльнісного компоненту творчої ініціативи. Спостереження проводилося протягом 1 місяця, з охопленням всіх предметів, представлених у шкільній програмі. Головна мета спостереження експериментаторів полягала у фіксації особливостей прояву творчої ініціативи учнів саме у процесі розв'язання учбових задач. Під процесом у даному випадку ми розуміємо будь-які дії та операції, які використовуються учнем з метою вирішення представленої задачі.

У процесуальному контексті розв'язання учбових задач ми виділяємо наступні етапи:

- 1) ознайомлення з умовами задачі (діагностика);
- 2) виокремлення відомих складових даної задачі та тієї складової, котру необхідну знайти – х-частина (аналіз);
- 3) підбір та варіювання можливих шляхів вирішення учбової задачі (пошукова активність);
- 4) розв'язання учбової задачі – знаходження частини «х».

Для зручності фіксації поведінкових проявів діяльнісного компоненту творчої ініціативи підлітків, нами була створена карта спостереження, яка включає ряд показників та оцінку рівнів їх вираженості (додаток Е).

До головних показників діяльнісного компоненту ми віднесли:

- 1) Швидкість включення учня у процес розв'язання учбової задачі (час, необхідний учневі для того, щоб почати розв'язувати задачу). Шкала оцінювання: від швидкого включення у процес розв'язання учбової задачі (максимальний бал) до досить повільного включення (можливо з допомогою мотивування вчителем) або невключення у процес взагалі (мінімальний бал).



2) Частота піднятої руки учнем (з метою надання варіанту відповіді), як характерний прояв активності та ініціативності. Шкала оцінювання: велика кількість наданих варіантів відповіді (максимальний бал), відсутність запропонованих варіантів відповіді (мінімальний бал).

3) Оригінальність і креативність запропонованих варіантів вирішення учбової задачі. Шкала оцінювання: учень пропонує креативні, раніше не застосовувані ним шляхи розв'язання учбової задачі (максимальний бал), учень вирішує завдання, орієнтуючись на чіткі приклади або користуючись допомогою інших учнів (мінімальний бал).

4) Наполегливість і цілеспрямованість у розв'язанні учбової задачі. Шкала оцінювання: учень схильний до варіювання різних можливих варіантів, наявність цілеспрямованих подальших спроб вирішення учбової задачі у разі попередньої помилки (максимальний бал), учень використовує один можливий варіант вирішення задачі, а в разі його неправильності не шукає іншого способу розв'язання задачі (мінімальний бал).

5) Швидкість розв'язання учнем учбової задачі та готовність представити готовий варіант рішення. Шкала оцінювання: швидке самостійне розв'язання (максимальний бал), повільне вирішення завдання з зовнішньою допомогою або невирішення задачі взагалі (мінімальний бал).

Система оцінювання передбачала три рівні прояву: високий (3 бали), середній (2 бали) та низький (1 бал). Оцінка надавалася спостерігачем відповідно до кожного показника діяльнісного компоненту творчої ініціативи. Після цього, вираховувалося середнє арифметичне значення та визначався загальний рівень прояву діяльнісного компоненту. Спостереження проводилося протягом 1 місяця, в ході якого заповнювалися карти спостережень. Після цього, отримані результати спостереження по кожному учню від двох експериментаторів аналізувалися, математично опрацьовувалися, що дозволяло визначити рівень прояву діяльнісного компоненту творчої ініціативи кожного респондента. Після проведеного констатувального дослідження, проаналізувавши та обробивши отримані

результати, підраховувався загальний рівень прояву творчої ініціативи кожного учня підліткового віку.

Для отримання більш об'єктивних та достовірних результатів, нами були проведені додаткові тематичні бесіди-зустрічі не тільки зі шкількими психологами (які виступали додатковими спостерігачами) з метою роз'яснення авторського розуміння поняття «творча ініціатива» та її змістових компонентів, але й з класними керівниками та педагогами учнів. Бесіда мала експериментальну спрямованість та полягала у перевірці отриманих результатів в ході проведеного констатувального дослідження та зафіксованих фактичних рівнів прояву творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

Під час організації до проведення спостереження, для нас було важливим максимально ефективно використати час з метою діагностування рівня прояву творчої ініціативи учнів. Саме тому, ми враховували, що в процесі навчальної діяльності, застосовуються задачі як продуктивного творчого характеру, так і репродуктивного (В. Є. Володарський, С. І. Зубов, І. Я. Лернер, А. І. Уман, Л. М. Фридман, П. М. Ерднієв) [26; 48;133]. Важливими для нас були саме продуктивні задачі, при вирішенні яких учням необхідно провести певне дослідження, аналіз, уявний експеримент, ті задачі, розв'язання яких не є алгоритмічно вибудованим та передбачає творчу пошукову навчально-пізнавальну діяльність учнів.

Так, в процесі спостереження ми намагалися аналізуватися за розв'язанням задач з категорії: «поясніть...», «аргументуйте...», «змоделюйте...», «порівняйте...», «визначте критерії...», «розробіть модель...», «знайдіть спільне та відмінне», «уявіть, що ви...», «знайдіть закономірності...», «класифікуйте об'єкти за спільною рисою, яку необхідно знайти...», «перетворіть задачу...» і т.ін. Крім того, в ході нашого спостереження, вчителі пропонували учням скласти задачі самостійно як з відомими умовами, так і з відсутніми або зайвими даними, також учням

пропонувалися дослідницькі нестандартні творчі завдання, за етапністю розв'язання яких ми спостерігали.

Як приклад, наводимо задачу, яка була запропонована вчителем біології Полтавської Гімназії «Здоров'я» №14: «Поясніть важливість кальцію для організму людини. Для здорового функціонування організму, яку кількість кальцію людина має споживати на добу? З огляду на це, складіть приблизний добовий раціон харчування для людини» (робота в малих групах).

Під час спостереження за виконанням представленого завдання, ми спостерігали досить цікаві поведінкові прояви безпосередньо серед учнів з високим та низьким рівнями творчого мислення. Так, зокрема, учень Баглай М., який в ході дослідження продемонстрував низький рівень розвитку творчого мислення, виявляв більш рішучу поведінку та більше наполегливості з точки зору готовності представити групові відповіді та варіант розв'язання. Учень був досить емоційним, намагався мотивувати групу вирішувати задачу швидко і представити її класу, оскільки «потрібно швидше сказати вчителю, що ми вже виконали, ми повинні бути першими» (слова учня).

В той же час учениця, яка працювала у цій же групі Гагаріна Н., респондент, який продемонстрував високий рівень креативності мислення, варіювали різноманітні варіанти розв'язку задачі і постійно наголошувала на тому, що «це банально та нецікаво, давайте додамо в раціон екзотичних продуктів; пропоную під раціоном зробити зноску типу на телефон лікаря, який зможе надати кваліфікаційну послугу; давайте зробимо так, це буде нашої родзинкою». Гагаріна Н. постійно переймалася рівнем оригінальності представленого розв'язку завдання, пропонувала оформити варіант вирішення як «рекламну брошурку».

Варто зазначити, що коли група дійшла до групового узгодженого варіанту учениця Гагаріна Н. була першою, хто сказав про свою неготовність самостійно представляти варіант розв'язку задачі перед вчителем та іншими

групами. Це може бути пов'язано з певними змінами, які були внесені групою у той варіант розв'язку, який був запропонований ученицею.

Як приклад, наводимо задачу, яка була запропонована вчителем хімії у Полтавській ЗОШ I-III ступенів №38: «Кожному учневі пропоную на прикладі двох прочитаних параграфів з підручника, скласти дві задачі для самостійної роботи. Старайтеся сформулювати задачі таким чином, щоб розв'язок можна було представити за допомогою графічного зображення. Після цього, ми об'єднаємося у чотири групи, навмання кожній групі буде представлена задача для її подальшого вирішення. У процесі розв'язання користуватися підручниками буде заборонено» (спочатку індивідуальна робота кожного учня, потім – робота в малих групах).

Психолог Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38 за результати дослідження зазначала: «Учні з середнім та високим рівнем розвитку творчого мислення достатньо швидко включалися у розв'язання задачі, були активними та ініціативними у груповому обговоренні. Намагалися аргументувати власні позиції, підбирали можливі варіанти вирішення. Якщо перший варіант був неправильним, учні швидко включалися у пошук іншого нового шляху розв'язку, задавали уточнюючі питання вчителю, моделювали можливі результати, активно використовували той підручний матеріал для графічного зображення варіанту розв'язку, який був наданий вчителем. Декілька учениць питали дозволу застосувати певні свої шкільні приладдя (маркери, наклейки) для того, щоб «більш креативно та функціонально» представити свій варіант розв'язку.

В той же час, деякі учні, переважно ті, які демонстрували низький рівень розвитку творчого мислення, не включалися у груповий процес, на мотивування з боку вчителя не відповідали».

Як приклад, наводимо задачу, яка була запропонована вчителем біології в Калашниківському навчально-виховному комплексі Полтавського району Полтавської області: «Кожному учневі я роздам 2 малюнки, на яких зображено рослинна та тваринна клітина. Визначте, на котрому з малюнків

зображена тваринна клітина, а на котрому – рослинна. Яких структурних елементів не вистачає на малюнках? В чому вони спільні та відмінні?» (індивідуальна робота для кожного учня).

Психолог Калашниківського навчально-виховного комплексу Полтавського району Полтавської області за результати спостереження відмічала: «Панчук О. (учениця, за результатами дослідження якої було виявлено високий рівень творчого мислення) швидко включилася у розв'язання учбової задачі. У процесі спостереження, я помічала, як дівчина постійно записувала, а потім закреслювали варіанти відповіді. У процесі розв'язання не радилася з однокласниками, весь час працювала самостійно. Я навіть спостерігала певне проговорювання Панчук О. для себе аргументованих речень на захист тих чи інших своїх тверджень. Також, вона була першою у класі, хто задав питання вчителю, чи у двох малюнках є елементи, яких не вистачає, оскільки вона вважає, що такий малюнок лише один. Після відповіді вчителя, учениця одразу виявила готовність представити варіант розв'язання учбової задачі.

В той же час, учень Козарін М. (респондент з низьким рівнем розвитку творчого мислення) після того, як переглянув два малюнки, відклав їх у сторону та відмовився виконувати це завдання, аргументуючи своєму товаришу по парті небажанням та відсутністю настрою».

Як приклад, наводимо задачу, яка була запропонована вчителем історії України в Полтавській гімназії №13: «Складіть політичний портрет П. Ю. Шелеста. Дайте власну оцінку його політичній діяльності» (робота в групах).

Після оголошеного вчителем завдання, учениця Лучко М. (респондент з низьким рівнем розвитку творчого мислення та встановленим в ході дослідження високим рівнем вольової організації) швидко включилася у виконання задачі. Через 15 хв., учениця була готова представити перед вчителем та класом виконане завдання. В ході демонстрування складеного нею політичного портрету, дівчина поводи́ла себе впевнено та рішуче,

активно наполягала та намагалися аргументувати власну позицію. Після завершення представлення, вчитель акцентувала увагу учениці на тому, що вона допустила суттєву помилку під час підготовки завдання та дещо сплутала історичні факти. На це зауваження Лучко М. попросила пояснити вчителя в чому її помилка, й після того зазначила «добре, я зрозуміла свою помилку, однак я готова протягом 10 хвилин представити відредагований політичний портрет у відповідності з зауваженнями». При цьому учениця попрохала вчителя не ставити їй поки що оцінку, оскільки вона готова швидко виправити представлений нею варіант політичного діяча.

Як приклад, наводимо задачу, яка була запропонована вчителем української літератури Гімназії «Здоров'я» №14: «Оберіть будь-який уривок з твору Івана Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» та підготуйте театральну інсценізацію цього уривку. Перед цим, визначтеся у кожній групі з акторськими ролями, також можете обрати режисера постановки» (групова робота).

Психолог Гімназії «Здоров'я» №14 за результатами спостереження відмічала: «Коли вчитель оголосила завдання, два учні з однієї із груп Оніщенко М. (респондент, який продемонстрував високий рівень фактичного розвитку творчого мислення, проте низьку суб'єктивну його оцінку) та Ткаченко О. (респондент, який продемонстрував низький рівень фактичного розвитку творчого мислення, проте середній рівень суб'єктивної його оцінки) не могли вирішити 10 хвилин, хто з них буде виконувати роль режисера, оскільки кожен хотів брати участь у вирішенні завдання, але не бажали грати на сцені.

Активно та з великим бажанням до акторської ролі приступили учні, які продемонстрували високий та середній рівень розвитку творчого мислення, високий та середній рівень суб'єктивної оцінки особистісних творчих характеристик».

В ході проведеного спостереження було встановлено, що 70,0% респондентів, у яких за результатами проведених психодіагностичних методик був діагностований високий рівень прояву креативності мислення,

були ініціативними та допитливими на уроках, та в процесі вирішення самостійних завдань. У процесі проведеної бесіди з класними керівниками та педагогами, які викладають ті чи інші предмети у класах респондентів, нами були отримані досить суперечливі дані. 30,0% досліджуваних з високим рівнем дивергентного мислення, не були віднесені до цієї групи вчителями шкіл, у яких навчаються учні. Навпаки, педагоги відмічали деяку пасивність 30,0% учнів даної групи та відсутність ініціативи у вирішенні навчальних задач.

Психолог Полтавської Гімназії Здоров'я №14 відмічала: «В процесі спостереження помітила, що учень Волин М., який продемонстрував високий рівень розвитку творчого мислення за результатами проведеного дослідження, на деяких уроках (переважно, алгебра, фізика та хімія) поводить себе достатньо стримано, і навіть в'яло, не проявляє ініціативу, і більше того, не відповідає на задане питання зі сторони вчителя. Хоча, як психолог, якому доводилося неодноразово працювати з М. хочу відмітити, що хлопець любить ходити до школи, брати участь у позашкільних заходах, більше того, М. відвідує математичні гуртки, про що неодноразово розповідав з захватом. А зараз, я спостерігаю абсолютну відстороненість та небажання розв'язувати задані вчителем задачі. Для мене це дещо неочікувано...».

Такі результати можуть свідчити про неготовність респондентів виявляти високий рівень творчості на уроках, що може бути пов'язано як з об'єктивними, так і з суб'єктивними чинниками.

Учні з низьким рівнем креативності мислення не виявляли активності, ініціативності, зацікавленості та особистої вмотивованості на уроках, не брали участі у групових обговореннях, дебатах у процесі вирішення проблемних питань, самостійні завдання розв'язували неохоче, лише при повторному нагадуванні, мотивуванні зі сторони вчителя. Підтвердження істинності спостережуваних нами поведінкових особливостей респондентів з низьким рівнем дивергентного мислення було отримано в ході проведення бесід з класними керівниками учнів та іншими педагогами.

Після проведення систематичних спостережень та подальшого обговорення з іншими спостерігачами, в ході бесід ми запропонували класним керівникам та педагогам надати експертну оцінку за рівнем прояву творчої ініціативи учнів, виходячи із виокремлених нами змістових компонентів творчої ініціативи учнів у процесі розв'язання учбових задач, критеріїв творчої ініціативи та спостерігаємих поведінкових проявів досліджуваних (табл. 2.5). Спостерігачами також було представлено результати заповнених карток спостереження та експертна оцінка рівнів прояву творчої ініціативи учнів.

Таблиця 2.5

**Критерії та поведінкові показники творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач**

Змістові компоненти творчої ініціативи	Критерії творчої ініціативи	Поведінкові показники прояву творчої ініціативи у процесі розв'язання учбових задач
<i>Особистісно-оціночний</i>	адекватний рівень самооцінки	вміння адекватно співвідносити умови учбової задачі з рівнем знань та умінь
<i>Мотиваційний</i>	міра прояву навчальної мотивації	швидкість включення у розв'язання учбової задачі, визначення відомих та невідомих складових задачі
<i>Творчий</i>	творчість та оригінальність мислення	оригінальність та творчість у пошуку варіантів розв'язання задачі, кількість представлених варіантів
<i>Емоційно - вольовий</i>	ініціативність, самостійність, наполегливість	наполегливість, як вміння продовжувати пошук варіанту розв'язання задачі, навіть при попередньому помилковому, самостійне ініціювання пошукової активності варіантів розв'язку
<i>Діяльнісний</i>	готовність до виявлення творчої ініціативи	частота піднятої руки, психологічна готовність до вияву творчої ініціативи у процесі розв'язання учбових задач



Узагальнені результати проведеного спостереження та бесід представлені у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Узагальнений розподіл учнів за рівнем прояву творчої ініціативи  
(за результатами проведених спостережень та бесід)**

<b>Рівні прояву творчої ініціативи</b>	<b>Загальна кількість</b>	
	<b>n</b>	<b>%</b>
Високий рівень	18	3,8
Середній рівень	303	64,2
Низький рівень	151	32,0
$\Sigma$	<b>472</b>	<b>100</b>

З метою визначення взаємозв'язків між змістовими компонентами творчої ініціативи нами було здійснено кореляційний аналіз із застосуванням методу лінійної кореляції Пірсона. Для обчислення та встановлення кореляційних взаємозв'язків ми використовували пакет електронних таблиць Microsoft Excel.

Результат обчислення кореляцій представлений в кореляційній матриці (табл.2.7). Обчислені значення коефіцієнту кореляції було перевірено на статистичну значущість (на рівнях  $p \leq 0,01$  та  $p \leq 0,05$ ).

Аналізуючи кореляційну матрицю, ми знайшли ряд взаємозв'язків і залежностей між змінними. Так, значимий кореляційний зв'язок виявився у таких парах показників, як: «творче мислення» – «оцінка особистісних творчих характеристик» (0,33 при  $p \leq 0,01$ ), «творче мислення» – «діяльнісний компонент» (0,51 при  $p \leq 0,01$ ), «оцінка особистісних творчих характеристик» – «вольова організація» (0,26 при  $p \leq 0,01$ ), «оцінка особистісних творчих характеристик» – «діяльнісний компонент» (0,56 при  $p \leq 0,01$ ).

Тобто, чим вищий рівень розвитку креативності та оригінальності мислення, тим більше респонденти схильні оцінювати особистісні творчі характеристики на високому рівні, а отже – більш схильні до фактичного

вияву творчої ініціативи у ході навчальної діяльності, зокрема, в процесі розв'язання учбових задач.

Таблиця 2.7

### Кореляційна матриця показників творчої ініціативи підлітків

Показники	Оцінка особистісних творчих характеристик	Навчальна мотивація	Творче мислення	Вольова організація	Діяльнісний компонент
Оцінка особистісних творчих характеристик	1,00	0,03	0,33*	0,26*	0,56*
Навчальна мотивація	0,03	1,00	0,07	0,05	0,47*
Творче мислення	0,33*	0,07	1,00	0,03	0,51*
Вольова організація	0,26*	0,05	0,03	1,00	0,39*
Діяльнісний компонент	0,56*	0,47*	0,51*	0,39*	1,00

\* результати значимі на рівнях  $p \leq 0,01$

Встановлено, що рівень оцінки особистісних творчих характеристик корелює з рівнем суб'єктивної оцінки учнями власних вольових якостей. Тобто, чим вища оцінка особистісного рівня розвитку креативності мислення, тим більша вірогідність надання високої оцінки й рівню розвитку вольових якостей респондентів.

Варто також зауважити, що значимий кореляційний зв'язок діяльнісного компоненту прослідковується з кожним змістовим показником творчої ініціативи учнів: суб'єктивною оцінкою, навчальною мотивацією, творчим мисленням, вольовою організацією особистості. Це свідчить про те, що високий рівень розвитку кожного із виокремлених змістових компонентів в своїй інтегративній сукупності призводить до розвитку творчої ініціативи підлітка, як надситуативної за своєю спрямованістю формою вияву

активності особистості, результатом чого виступає суб'єктивно якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта.

Отримані результати проведеного констатувального дослідження підтверджують авторське розуміння поняття «творча ініціатива» та слугують передумовою для подальшої розробки та проведення тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків – здійснення формувального експерименту.

### **Висновки до другого розділу**

Відповідно до визначеної нами структури та змістових компонентів творчої ініціативи, нами був підібраний та сформований комплекс психодіагностичних методів та методик. Мета емпіричної частини дисертаційної роботи полягала у діагностиці рівня розвитку кожного із п'яти виокремлених змістових компонентів творчої ініціативи підлітків.

Результати емпіричного дослідження творчої ініціативи підлітків Полтавської гімназії №13, Гімназії «Здоров'я» №14, Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38, Калашниківського навчально-виховного комплексу, Нікопольського навчально-виховного комплексу №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня – гімназія» свідчать про тенденцію середнього та низького рівнів розвитку змістових компонентів творчої ініціативи (мотиваційного, особистісно-оціночного, творчого, емоційно-вольового, діяльнісного).

Проведені нами спостереження за респондентами в ході навчальної діяльності (на уроках) та бесіди з класними керівниками, вчителями-предметниками, шкільними психологами вказують на перевагу середнього (64,2%) та низького (33,3%) рівня сформованості творчої ініціативи підлітків.

За результатами проведеного констатувального дослідження та проведеної математичної обробки отриманих даних, нами були встановлено кореляційні взаємозв'язки між такими парами показників творчої ініціативи підлітків: «творче мислення» – «оцінка особистісних творчих характеристик» (0,33 при  $p \leq 0,01$ ), «творче мислення» - «діяльнісний компонент» (0,51 при

$p \leq 0,01$ ), «оцінка особистісних творчих характеристик» – «вольова організація» (0,26 при  $p \leq 0,01$ ), «оцінка особистісних творчих характеристик» - «діяльнісний компонент» (0,56 при  $p \leq 0,01$ ). Значимий кореляційний зв'язок діяльнісного компоненту прослідковується з кожним показником творчої ініціативи учнів: суб'єктивною оцінкою (0,56 при  $p \leq 0,01$ ), навчальною мотивацією (0,47 при  $p \leq 0,01$ ), творчим мисленням (0,51 при  $p \leq 0,01$ ), вольовою організацією особистості (0,39 при  $p \leq 0,01$ ). Високий рівень розвитку кожного із виокремлених змістових компонентів в своїй інтегративній сукупності призводить до розвитку творчої ініціативи підлітка, як надситуативної за своєю спрямованістю формою вияву активності особистості, результатом чого виступає суб'єктивно якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта.

Домінування середнього та низького рівнів прояву творчої ініціативи учнів свідчить про необхідність упровадження концептуальної моделі у навчально-виховний процес. Результати проведеного констатувального дослідження слугують передумовою для розробки та апробації тренінгової програми формування творчої ініціативи учнів підліткового віку.

Зміст цього розділу відображено в таких публікаціях автора:

1. Хабірова, Л. І. (2017) «Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків в процесі навчання», *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України і Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Видавництво «Аксиома», Кам'янець-Подільський, Випуск 38, С. 409–421.

2. Хабірова, Л. І. (2018) «Реалізація творчого потенціалу підлітка в процесі розв'язання навчальних задач», *Збірник «Теорія і практика сучасної психології»*, Видавництво Класичного приватного університету, Запоріжжя, Випуск 2, С. 182-185.

3. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль толерантності педагога в формуванні творчої ініціативи школярів в умовах

образовательной евроинтеграции», *Modern Science, Moderní věda*, Praha, Česká republika, Nemoros, 2, С. 85-90. (ISSN 2336-498X).

4. Хабірова, Л. І. (2017) «Формування творчої ініціативи учнів як психолого-педагогічна проблема здоров'язбереження», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 201–204.

5. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча ініціатива учнів як умова формування природничо-наукової компетентності», *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи. Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції*, Глухів, С. 105-109.

### **РОЗДІЛ 3**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ**

## **ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНІЦІАТИВИ ПІДЛІТКІВ**

### **У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗАННЯ УЧБОВИХ ЗАДАЧ**

Даний розділ є логіко-послідовним продовженням попередньо розглянутих теоретико-методологічного та експериментального розділів дисертаційного дослідження. У розділі обґрунтовано та представлено тренінгову програму формування творчої ініціативи учнів підліткового віку, яка передбачає використання спеціальних психолого-педагогічних засобів у закладах освіти. Представлені результати проведеного формувального експерименту, на основі яких автором сформовані практичні рекомендації щодо формування творчої ініціативи підлітків у загальноосвітніх навчальних закладах.

#### **3.1. Зміст та структура тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач**

Творча ініціатива особистості передбачає вихід за рамки зовнішньої ситуації, пошукову активність, яка ніби виходить за межі заданих умовностей, яка розширяє зовнішні та внутрішні можливості учня. Прояву творчої ініціативи особистості передують деяке внутрішнє оціночне співвідношення зовнішніх умов та особистісних можливостей.

На основі аналізу теоретичних підходів та формування власного розуміння поняття «творча ініціатива», в останній ми виділяємо п'ять змістових компонентів: особистісно-оціночний, мотиваційний, творчий, емоційно-вольовий та діяльнісний. Взаємозв'язок даних змістових складових утворює таку форму вияву активності особистості як творча ініціатива. Відповідно до вищезазначеного, нами був розроблений зміст та основні етапи формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач (рис. 3.1).

**Підготовчий етап:** установка на формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач; забезпечення відповідних умов навчальної діяльності з використанням спеціальних психолого-педагогічних засобів.

**Діагностичний етап:** психологічна діагностика змістових компонентів творчої ініціативи учнів: особистісно-оціночного, мотиваційного, творчого, емоційно-вольового, діяльнісного.

<b>Формувальний етап:</b>			
Компоненти творчої ініціативи	Критерії формування творчої ініціативи	Показники творчої ініціативи	Зміст роботи
<i>Особистісно-оціночний</i>	самооцінка саморефлексія	адекватний рівень самооцінки, саморефлексія	формування мотивації до самопізнання та самовдосконалення, підвищення рівня самооцінки
<i>Мотиваційний</i>	навчальна мотивація	високий рівень сформованості мотивації до навчальної діяльності	підвищення рівня навчальної мотивації, формування позитивного образу освітнього процесу
<i>Творчий</i>	креативність мислення, комунікативна креативність	високий рівень креативності мислення, вербально-комунікативна креативність	розвиток креативності мислення, поглиблення процесу самовираження, розвиток комунікативних вмінь та навичок
<i>Емоційно-вольовий</i>	ініціативність, самостійність, наполегливість	високий рівень розвитку ініціативності, наполегливості	формування особистої ініціативності
<i>Діяльнісний</i>	готовність до виявлення творчої ініціативи	психологічна готовність до вияву творчої ініціативи у процесі розв'язання учбових задач	набуття позитивного досвіду вираження творчої ініціативи

**Результат:** формування творчої ініціативи учнів.

**Рис. 3.1** Покомпонентний зміст та етапи формування творчої ініціативи підлітків

Формування творчої ініціативи підлітків має здійснюватися на основі підготовчого, діагностичного та формувального етапів (рис. 3.1).

Перший етап передбачає установку автора на формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, яка включає: 1) установка на формування мотиваційного змістового компоненту творчої ініціативи підлітків (підвищення міри прояву навчальної мотивації, що у процесі розв'язання учбової задачі виражається у швидкості включення, прийнятті задачі у поле суб'єктивної значимості – внутрішнє прийняття задачі); 2) установка на формування особистісно-оціночного змістового компоненту (формування адекватного рівня самооцінки, вміння, на снові визначених відомих та невідомих складових задачі, співвіднести вимоги задачі з власним рівнем знань, вмінь, навичок, та особистісних можливостей); 3) установка на формування творчого компоненту (формування оригінальності та творчості мислення у пошуку варіантів розв'язання задачі, варіативності представленості поля можливих варіантів розв'язку); 4) установка на формування емоційно-вольового компоненту (формування ініціативності, наполегливості, як вміння продовжувати пошук варіантів розв'язання задачі, навіть при попередньому помилковому, самостійне ініціювання пошукової активності); 5) установка на формування діяльнісного змістового компоненту творчої ініціативи учня (формування психологічної готовності до зовнішньої представленості результату розв'язання учбової задачі, що може виражатися у частоті піднятої учнем руки).

Підготовчий етап також передбачає забезпечення відповідних психолого-педагогічних умов, які мають підтримуватися вчителем та автором (ведучим) тренінгової програми, входити в систему суб'єктивних особистісних переконань та цінностей. Зокрема, до таких умов ми відносимо: встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії (у контексті рівноправності позицій учасників навчальної діяльності та тренінгового процесу зокрема), створення сприятливого педагогічного середовища для виявлення ініціативи



учнями (толерантність освітнього середовища, відсутність оціночних суджень та навішування ярликів), забезпечення мотивації до пошуку творчих способів розв'язання учбових задач (шляхом визнання унікальності суб'єктивного бачення та світосприйняття кожної окремої особистості).

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія - це особливі відносини, при яких педагог та учень сприймають один одного як рівноправних партнерів спілкування. Однак таке рівноправне сприйняття зовсім не означає схожості і однаковості їх думок. Навпаки, рівноправність дозволяє кожному з них мати свою, відмінну від іншого думку, а так само право як у вчителя, так і у його учня на відстоювання і захист цієї думки в їх діалозі. Завдяки цьому у кожного з них з'являється можливість для розкриття і трансляції свого індивідуального «Я» партнеру по спілкуванню [8].

Розгляд спілкування як взаємодії суб'єктів передбачає, що педагог завжди спілкується з індивідуальною та своєрідною особистістю, активним учасником спільного процесу, який є партнером вчителя в їх спільній справі [20].

В основі суб'єкт-суб'єктного спілкування лежить ідея діалогу, що дозволяє піти від фіксації на собі до установки на співрозмовника. Діалогу протиставляється монологічне спілкування, що представляє суб'єкт-об'єктні відносини і реалізується у разі нерівноправних позицій партнерів по спілкуванню [8].

У системі діалогічного спілкування активність педагога спрямовується і на особистість партнера по спілкуванню, і на предмет спілкування, в якості якого можуть виступати навчальні завдання, теореми, історичні факти, особливості літературних героїв і т. ін. У цьому полягає один з істотних педагогічних смислів діалогічного спілкування, його гуманістичний характер. В такому спілкуванні вчитель неодмінно враховує особистісні особливості учня: його інтереси, здібності, настрої в момент взаємодії [26].

Спілкування через діалог розглядається як умова реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин. Воно передбачає не послідовний обмін інформацією, а

спільний пошук спільних позицій, розуміння точок зору партнера, поважне ставлення до іншої думки, взаємну доповнюваність позицій учасників спілкування, співвідношення яких і є метою діалогу. У діалозі кожне повідомлення, кожне послання розраховане на його інтерпретацію співрозмовником і зворотне повернення в збагаченому, інтерпретованому вигляді для подальшого аналогічного опрацювання іншим партнером [32].

Д.Б. Ельконін визначає такі характерні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчального процесу:

- 1) активна позиція учня у процесі навчальної діяльності;
- 2) спільне вирішення проблеми як спосіб взаємодії;
- 3) гра, діалог, робота в мікрогрупах, як основні організаційні форми, що реалізують гуманістичні відносини;
- 4) допустимість співіснування протилежних точок зору [55].

В.В. Давидов визначає такі характерні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які мають забезпечуватися вчителем:

- 1) прагнення розвивати в учнів проблемне бачення;
- 2) спонукання учнів задавати питання;
- 3) встановлення подібності між різними явищами або прихованих відмінностей між подібними феноменами [48].

Ми трактуємо суб'єкт-суб'єктну взаємодією вчителя та учня як співпрацю між всіма учасниками освітнього процесу, яка базується на принципах активності, рівноправної включеності, рівності психологічних позицій. Така взаємодія, на нашу думку, уможлиблює взаємозбагачення навчальної діяльності, забезпечує психологічний комфорт вчителю та учням, створює сприятливість освітнього середовища для формування та виявлення творчої ініціативи учнів, є двосторонньою за своїм характером (наявність постійного зворотнього зв'язку) та спільною за кінцевою метою.

А. В. Петровський, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков, Л. І. Новікова визначають навчальне середовище як сферу життєдіяльності дитини, яка постійно змінюється. Вона вбирає в себе багатство опосередкованих

культурою зв'язків учнів з оточуючим світом, вчить вилучати пізнання з власної діяльності, зі спостережень і сприйняття, розкривати життєве значення об'єктів, які вивчаються, усвідомлювати принципи власних дій і керуватися ними в нових ситуаціях (тобто здійснювати перенесення, яке займає важливе місце в освітньому процесі та практичному житті) [111].

К. Роджерс, Є. О. Клімов, В. І. Слободчиков розглядають навчальне середовище як підсистему соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня [122; 130].

Так, Г. Ковальов виділяє наступні структурні компоненти навчального середовища:

- фізичне оточення – приміщення, його дизайн, розмір і просторова структура навчальних класів, умови, створені для учнів;

- людський фактор – добір учнів, наповнюваність класів та груп і його вплив на соціальну поведінку учнів, особливості й успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статево-вікова структура учнівського колективу;

- програма навчання – новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль і методи навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю [4].

В. І. Слободчиков зазначає, що центральним серед інших структурних компонентів навчального середовища є психологічна складова (соціальний чи комунікативний компонент в термінах різних авторів). Психологічна складова навчального середовища представляє собою характер спілкування суб'єктів освітнього процесу, забезпечення можливості задоволення й розвитку потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні і покращенні самооцінки, у формуванні позитивної «Я-концепції», у визнанні з боку інших, у поважному ставленні до себе й до оточуючих, у самоактуалізації [42].

В. І. Слободчиков особливу увагу приділяє безпеці, як головній умові для позитивного особистісного зростання учасників освітнього процесу. Психологічно безпечне навчальне середовище - це середовище взаємодії, вільне від проявів психологічного насилля, це середовище, яке має референтну значущість для суб'єктів навчального процесу (у контексті позитивного ставлення до навчальної діяльності), яке характеризується переважанням гуманістичної центрації (центрації на індивідуальних інтересах, особистісних проявах у процесі навчання) і які відображаються в емоційно-особистісних і комунікативних характеристиках її суб'єктів [42].

О.М. Лазарева зазначає, що мотиваційно-настановчі умови самостійної творчої діяльності – це комплекс педагогічних стимулюючих факторів, що забезпечують успішний старт творчої роботи і включають доброзичливе й чітке роз'яснення мети, завдань, значення самостійного розв'язання певної проблеми, надання права самим учням спинитись на певному рівні її виконання (креативному, евристичному, пошуковому), формі діяльності, визначенні орієнтовного часу та способах діяльності, щоб вона стала поглибленим пошуком справді значущого для учнів знання. Вчитель різними прийомами надає роботі привабливого для учнів характеру, формує мотиваційну установку на успіх, на віру в свої сили і можливості обов'язково подолати труднощі в разі активної, ретельної роботи [32].

Як зазначає В.О. Моляко, важливим показником внутрішньої мотивації особистості є почуття компетентності, яке залежить від способу організації діяльності. Зрозуміло, що форми організації творчої діяльності сприяють розвитку почуття компетентності, оскільки вибір складності завдань, які вирішуються, значною мірою залежить від самого підлітка. У випадку, коли вибір нав'язується, завдання можуть виявитися надто складними, тоді може виникнути почуття неповноцінності, або ж, навпаки, занадто простими, що також не сприяє виникненню почуття компетентності. Психологічні та педагогічні дослідження доводять, що при зовнішньому підкріпленні діти схильні вибирати прості завдання, щоб збільшити розмір винагороди, проте в

ситуаціях вільного вибору зростає ймовірність обрання складного рівня завдань, оскільки почуття компетентності і самодетермінації, як складові внутрішньої мотивації, є значно сильнішими стимулами [59].

Другий, діагностичний етап передбачав психологічну діагностику п'яти змістових компонентів творчої ініціативи підлітків з метою визначення актуального рівня (високий, середній, низький) розвитку кожного (особистісно-оціночного, мотиваційного, творчого, емоційно-вольового, діяльнісного) та дослідження міри вираженості змістових компонентів творчої ініціативи у процесі розв'язання учбової задачі учнем.

Формувальний етап повинен забезпечуватися психолого-педагогічними засобами у навчальній діяльності, метою яких є: формування мотивації до самопізнання та самовдосконалення учнів, підвищення рівня навчальної мотивації ( в тому числі, мотивації до самостійного творчого опрацювання навчального матеріалу, пошуку нестандартних способів розв'язання учбових задач), розвиток творчого мислення, формування ініціативності, як вольової риси особистості учня, формування психологічної готовності підлітків до виявлення творчої ініціативи у процесі розв'язання учбових задач.

Концепція навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова [48; 55] використовує в якості основного методу формуючий експеримент. Цей метод є одним з втілень того загального каузально-генетичного (або генетико-моделюючого) методу вивчення розвитку психіки дитини, яку вперше було започатковано в працях Л. С. Виготського, а потім всебічно розкрито в роботах А. М. Леонтьєва, А. Р. Лурії, П. Я. Гальперіна, А. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна. Сутність цього методу виражається у вивченні процесів переходу до нових форм психіки, у вивченні умов виникнення того чи іншого психічного явища і в експериментальному створенні умов цього виникнення. Таке дослідження протікає як проектування і моделювання процесу розвитку. У дослідженнях, що спираються на концепцію навчальної діяльності, цей метод застосовується у вигляді конструювання і переконструювання експериментальних шкільних

програм і багаторічного навчання цілих класів за цими програмами. При цьому експериментальне навчання будується не як пристосування до існуючого, вже наявного рівню дітей, а як використання таких засобів, які активно формують у них новий рівень здібностей, необхідний для повноцінного засвоєння нового матеріалу [55; 93].

На основі визначених етапів формування творчої ініціативи підлітків, нами була розроблена тренінгова програма, яка передбачає використання конкретних психолого-педагогічних засобів, тренінгових завдань та вправ для формування кожного складового компонента творчої ініціативи підлітка. Тренінгова програма являє собою систему формувальних впливів, які включають в себе ряд активних методів: інтелектуальні розминки, дискусії, мозковий штурм, групові учнівські конференції, ділові ігри, розігрування ролей, вирішення ситуаційних завдань. Тренінгова програма може бути використана у повному представленому обсязі, або фрагментарно, з метою формування того чи іншого змістового компонента.

У психологічних словниках поняття «тренінг» трактують як: метод активного соціально-психологічного навчання; як одну з активних форм оволодіння новими знаннями, процес пізнання себе та інших, розширення особистісного досвіду; як форму інтерактивного навчання, що спрямована на розвиток міжособистісної та професійної поведінки; як активне соціально-психологічне навчання, що здійснюється з опорою на механізми групової взаємодії; як практика психологічного впливу, заснована на активних методах групової роботи; як сукупність психотерапевтичних, психокорекційних і навчальних методів, направлених на розвиток навиків самопізнання, саморегуляції, навчання і міжособистісної взаємодії [7; 23; 26; 65; 119].

В концептуальну основу розробки тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач нами були обрані такі психолого-педагогічні теорії та погляди: теорія діяльності (за О. М. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейн), генетико-психологічна теорія народження, зростання та існування особистості (за С. Д. Максименко),

дидактична теорія (за Дж. Дьюї, П. Я. Гальперінім та Н. Ф. Талізіню), концепція гуманістичної психології та клієнт-центрований підхід (за К. Роджерсом).

В основі теорії О. М. Леонтьєва і С. Л. Рубінштейн покладено поняття «діяльність», яка обумовлює будь-які психічні процеси особистості. Діяльність та психіка людини не можуть розглядатися окремо, вони є взаємообумовленими та взаємопов'язаними, дві інстанції, які утворюють єдине ціле. Сама психіка не може бути відокремлена від елементів діяльності, які її формують та обумовлюють, як і діяльність не може бути відокремлена від психіки людини, оскільки зовнішні обставини детермінують внутрішній психічний план дій особистості, переломлюючись через внутрішні умови [83; 126].

С. Л. Рубінштейн зазначав, що в якості принципу наукового вивчення психічних явищ виступає введення в дослідження активних перетворюючих чинників, перш за все «вправи»: в умовах навчання і виховання, у праці, під впливом спеціально організованих і цілеспрямованих впливів на людину, що сприяють формуванню її психічної діяльності і психічних властивостей особистості. Тренінги, рольові та ділові ігри створюють для учня різні ситуації, в яких він, з одного боку, виявляє наявні у нього якості, а з іншого – психічні якості перетворюються, тренуються, змінюються під впливом цих тренінгових ситуацій і впливів групи, психотерапевта і т. ін [126].

Теорія діяльності є концептуальною основою розробки авторської тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків. До зовнішніх аспектів нашого формуючого експерименту ми відносимо: створення визначених нами головних психолого-педагогічних умов та застосування відповідних засобів формування. До внутрішніх – мотиваційний, особистісно-оціночний, емоційно-вольовий, творчий та діяльнісний компонент, які у своїй інтегративній єдності утворюють таку надситуативну за своєю спрямованістю форму активності особистості учня, як творча ініціатива. Однак, варто зазначити, що, з позиції авторського розуміння, діяльнісний компонент творчої ініціативи переходить у площину зовнішнього в той час, коли підліток

«переводить» внутрішній психічний план розв'язання задачі у зовнішній простір – представляє його вчителю, учням, ведучому тренінгової програми, екстеріоризує внутрішню творчу ідею у зовнішньому просторі.

Базовий тезис теорії діяльності представлений у такій трактовці: «Свідомість не просто «проявляється і формується» в діяльності як окрема реальність - вона «вбудована» в діяльність і є нерозривною з нею». Особливості психічного можуть бути досліджені лише через призму зовнішнього, через діяльність особистості, в якій вона розвивається і формується [83; 126]. Саме тому, *основним критерієм* підбору засобів тренінгової програми є можливість, визначена в самих умовах представлених у тренінгу задач, творчої дії (продуктивні, проблемні, пізнавальні, комунікативні, творчі задачі).

Вагомими у процесі побудови тренінгової програми були ідеї та погляди на природу особистості С. Д. Максименка. У генетико-психологічній теорії народження, зростання та існування особистості, вчений визначає особистість як форму існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності й саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [90].

Головними характерними ознаками особистості С. Д. Максименко називає: унікальність, цілісність, здатність до вираження, відкритість, активність, саморегуляція.

Унікальність цілісної структури особистості зумовлюється своєрідністю динамічної взаємодії біологічного, соціального та духовного, а також постійним саморухом, саморозвитком особистості [91].

Здатність до самовираження виявляється в принциповій творчій сутності особистості учня. Активність внутрішнього світу викликає життєвий рух особистості, у якому вона зустрічається з соціальною дійсністю. Відкритість та незавершеність особистості виявляється в тому, що в стані особистісної активності особистість є непередбачуваною, оскільки нікому достеменно невідомі її справжні можливості. Активність же особистості, як її фундаментальна якість виявляється в тому, що поряд із реактивною поведінкою



організму переважаючою стає активна поведінка, як така, що спонукається власними усвідомлюваними цілями та мотивами. Здатність до саморегуляції, за С. Д. Максименко, визначається не лише як вольове зусилля, а й як здатність до перебудови смислових утворень, умовою яких є їх усвідомленість [90].

Також, в ході розробки тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач ми спиралися на дидактичні теорії (зокрема, на концепцію дидактичного прагматизму Дж. Дьюї) та принципи.

У концепції дидактичного прагматизму Дж. Дьюї трактує навчання як безупинний процес «реконструкції досвіду» учнів, при цьому пріоритет має віддаватися не вивченню окремих предметів, а формуванню нових взаємозв'язків і стилів поведінки через практичні заняття, «занурення» учнів у різні види діяльності. Процес навчання, на думку автора концепції, слід пристосовувати повністю до суб'єктивно-прагматичних запитів учнів, надаючи їм повну свободу у виборі навчальних предметів. Особливо цінною для нас є концепція Дж. Дьюї, оскільки вчений пропонував організовувати процес навчання на основі потреб, інтересів і здібностей дитини [16].

Дидактичні принципи (за Г. Г. Ващенком - «принципи навчання») - це основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують їх системну цілісність [33].

Дидактичні принципи визначаються: соціальним замовленням, яке змінюється залежно від змін у соціально-економічному житті; станом загальнонаукових досліджень, зокрема, у ділянці психології, філософії, соціології; практикою процесу едукації, яка не лише апробує вартість того чи іншого принципу, але й підказує напрями пошуків їх варіантів відповідно актуальності часу [33].

У ході підготовки формуючого експерименту, для нас особливо важливими були такі принципи дидактики: принцип систематичності, принцип зв'язку навчання з життям, принцип природовідповідності, принцип індивідуалізації, принцип активності.

Принцип систематичності представлення нового навчального матеріалу та формування знань учнів зумовлює цілісність уявлень та світогляду особистості. Цей принцип вимагає врахування як послідовності та доступності викладу, так і зв'язок предмета з іншими дисциплінами [25].

Дотримання принципу зв'язку навчання з життям полягає у використанні на уроках життєвого досвіду учнів, розкритті практичної значимості знань, застосуванні їх у практичній діяльності; участі школярів у громадському житті. Цей принцип є особливо важливим, враховуючи проблемні питання, які є особливо актуальними у підлітковому віці (зокрема, професійне самовизначення) [70].

Принцип природовідповідності полягає у врахуванні психологічних вікових особливостей учня та відповідності навчання законам розвитку особистості підлітка та природи взагалі. Прихильник вищезазначеного принципу Ж.-Ж. Руссо вважав, що вчитель не повинен втручатися в процес виховання учня, а лише забезпечувати для цього відповідні умови. На думку Г. Г. Ващенко, принцип природовідповідності вимагає від учителя високого рівня обізнаності з питань психологічних особливостей учня, вміння враховувати ці особливості й відповідно до цього організувати навчальний процес [103].

Принцип індивідуалізації дещо схожий з попереднім та полягає у застосуванні індивідуального підходу до учнів, врахуванні рівня розумового розвитку, знань та умінь, працездатності, пізнавальної та практичної самостійності учнів, вольового розвитку учнів, особливостей їх особистісного ставлення до навчання [40].

Особливо важливим для нас, у процесі тренінгової роботи, є дотримання принципу активності учнів. Основна ідея його полягає у тому, що позитивний результат будь-якої діяльності залежить від міри прояву активності людини. Даний дидактичний принцип передбачає використання у навчанні проблемних методів, продуктивних задач з метою активізації пізнання. Активізації пізнавальної діяльності учнів сприяють позитивне

ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, позитивні емоційні переживання у навчальній діяльності [103].

Близькими у виокремленні головних психолого-педагогічних умов формування творчої ініціативи підлітків для нас є погляди К. Роджерса. Свої педагогічні погляди відомий засновник клієнт-центрованої психотерапії виклав у книзі «Freedom to Learn for the 80's», де автор стверджував, що основою зміни поведінки будь-якої людини є її здатність розвиватися і навчатися, ґрунтуючись на власному досвіді. Людину не можна змінити, передаючи їй готовий досвід, можна лише створити атмосферу, яка сприятиме розвитку учня [122].

К. Роджерс мав стійке переконання, що кожна людина прагне і здатна до особистісного самовдосконалення. Цю здатність він розумів як реалізоване бажання розвиватися, здобувати досвід, виражати у всіх можливих проявах своє «я». Таке прагнення притаманне кожній людині, яка лише чекає сприятливих умов для самовираження та розкриття внутрішніх ресурсів. Самореалізацію К.Роджерс розглядав як складову частину загальної тенденції до самоактуалізації, а позитивне сприйняття всіх проявів індивіда як важливу її умову [122].

К. Роджерс виділяє внутрішні та зовнішні умови, що сприяють розвитку творчої активності учнів. До внутрішніх дослідник відносить: відкритість особистості учня новому досвіду та позитивна оцінка самого процесу творчості. Зовнішні умови – це забезпечення психологічної безпеки та відсутність оцінювання [95;123]. Вчителя К.Роджерс розглядав у ролі фасилітатора, дослівно – людина, яка створює атмосферу полегшення у процесі навчальної діяльності. Найважливішими якостями фасилітатора є емпатія (здатність педагога ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, розділяти інтереси і турботи, радощі й розчарування), безумовне схвалення особистості учня, аутентичність [123].

К. Роджерс запропонував нову модель освіти – центрація на особистості, яка включає такі основні положення:

- 1) вчитель (фасилітатор) достатньо поважає себе та учнів, щоб зрозуміти – вони як і він сам, думають про себе, і навчаються для себе;
- 2) фасилітатор несе відповідальність за навчання й виховання;
- 3) вчитель керується власним досвідом;
- 4) учень будує і розвиває власну програму самостійно або спільно з іншими; вибирає напрям навчання з повним усвідомленням відповідальності за наслідки свого вибору;
- 5) у класі поступово створюється клімат, який полегшує навчання (на початку керує ним фасилітатор, з часом – самі учні підтримують його, потім взаємне навчання стає домінуючим);
- 6) зміст освіти не є визначальним, оскільки результати вимірюються тим, чи зробив кожен конкретний учень помітний крок уперед;
- 7) самодисципліна замінює зовнішню дисципліну;
- 8) учень сам оцінює рівень навчання й виховання;
- 9) навчально-виховний процес має тенденцію до поглиблення, зв'язку з життям, бо напрям навчання є особистим вибором, навчання відбувається за власною ініціативою, а особистість спрямована в свою чергу на саморозвиток [123].

Гуманістично-зорієнтована модель освіти, на думку К. Роджерса, сприятиме виникненню якісно нових змін, зокрема: учень буде брати участь у виборі змісту освіти та проявляти елементи творчості; учень матиме змогу розвивати довіру до себе й схвалювати свої вчинки, відкривати для себе, що вчитись цікаво; учень знаходитиме в школі місце для своїх розваг, збагачуватиме свої знання про способи і джерела накопичення знань; учень розумітиме, що деякі речі надто складні для вивчення і вимагатимуть зусиль, концентрації й самодисципліни; учень матиме змогу відкривати для себе, що таке навчання дає більше задоволення, матиме змогу виконувати завдання разом з іншими, оволодівати навичками соціальної поведінки [122].

Найважливішою складовою гуманізації освіти, на думку Г.О. Балла, є гуманістичне переосмислення основних функцій освіти; на передньому плані ті

з них, оволодіння якими дає змогу постійно вчитися, ефективно взаємодіяти з іншими людьми і самостійно осмислювати новий досвід. Потрібно не тільки підтримувати, а й повсякчас оновлювати існуючі норми діяльності. Своєрідною нормою стає зміна норм, що може бути реалізовано тільки через творчу діяльність і відповідальні вчинки особистостей [14].

Принцип гуманізації передбачає повну «переоцінку цінностей», зокрема, відхід від однобічного погляду на дитину як об'єкт впливу, де основою було озброєння учня знаннями, уміннями і навичками, а перенесення акценту – на здобування знань, формування у дитини людяності, розвиток її духовного начала, збагачення її культурними цінностями. Дитина не засіб, а мета педагогічного процесу. І не дитину треба пристосовувати до освіти, а освіту до дитини. Проте і абсолютизація ролі особистості, її інтересів є великою помилкою, необхідно поєднувати загальні та індивідуальні інтереси. Гуманізація навчального процесу вимагає переорієнтації психології майбутнього вчителя, розуміння ним необхідності ставлення до учня як до повноправної особистості, яка потребує поваги, співчуття, розуміння [48].

Вчитель має враховувати: 1) значення систематизованого навчання для гармонійного розвитку особистості; 2) недоцільність охоплення всього життя дитини чи підлітка рамками школи, потребу розширення кола соціальних зв'язків на колективному й індивідуальному рівні; 3) важливість тісних зв'язків із життєвим, позанавчальним досвідом у самому процесі навчання для забезпечення його ефективності [27].

Н. Кантор, підтримуючи погляди представників особистісно-центрованого напрямку, виділив такі ключові аспекти навчання:

1) першочерговою задачею вчителя має бути розуміння, а не оцінювання учня;

2) у процесі викладання тієї чи іншої дисципліни вчитель має ставити в пріоритет не власні проблеми та почуття, а учня;

3) вчителю слід розуміти, що конструктивне зусилля має виходити з позитивних чи активних сил самого учня [123].

Метою освіти, на думку К. Роджерса, є допомога учням у становленні їх як особистостей, здатних виконувати самостійні дії та нести відповідальність за них, здатних на розумний вибір та самоконтроль, здатних до критичного мислення, творчого використання існуючого життєвого особистісного досвіду, здатних до ефективної співпраці з іншими [122].

А. Н. Лук, розглядаючи проблему розвитку творчості учнів у процесі навчання, відзначав важливість творчої спрямованості самого педагога. Якщо ж вчитель немає такої спрямованості, то й від своїх учнів він буде вимагати виключно репродуктивного рівня засвоєння та відтворення знань [88].

Аналізуючи поняття творчої спрямованості педагога, особливо цінним для нас є розуміння творчої особистості за М. В. Савчиним. Так, вчений зазначає, що творча (креативна) особистість здатна бачити і відчувати проблеми там, де більшість не бачить, відкласти знайдене рішення та шукати нове. Така особистість, на думку М. В. Савчина, є толерантною до невизначеності, вона прагне бути оригінальною, їй притаманні інформованість, ґрунтовні знання, обізнаність у різних сферах. Творча особистість надзвичайно працьовита, самокритична, для неї характерний низький рівень соціального конформізму. У процесі творчої діяльності особистість самоініціативно визначає для себе цілі і критерії їх досягнення. У творчій особистості поєднуються внутрішня потреба творити, розуміння суті справи, знання та вміння, обдарованість.

На думку І. В. Золотухіної, творча самореалізація вчителя передбачає включення його в педагогічну творчість, у процесі якої вчитель здійснює творчі задуми у вирішенні інноваційних завдань, що сприяє повноцінній реалізації своїх здібностей [47].

С. І. Філімонова характеризує творчу самореалізацію вчителя як багатогранний процес здійснення, реалізації своїх можливостей, здібностей у професійно-педагогічній діяльності [145].

С. Н. Усова визначає творчу самореалізацію вчителя як процес і результат самовдосконалення, що діалектично поєднує в собі сукупність трьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-цільовий (здатність педагога

ставити цілі і наявність мотиву їх досягнення), психолого-педагогічний (педагогічні здібності і професійні компетентності, що характеризують професіоналізм учителя і необхідні для здійснення педагогічної діяльності), функціонально-діяльнісний (можливість виконання всіх необхідних функціонально заданих трудових операцій) [143].

Р. Х. Шакуров наголошує, що активність педагога – це прагнення до перетворювальної діяльності у навчально-виховному процесі та до нестандартних рішень, яка сприяє розвитку як особистості педагога, так і учня [153].

Спираючись на вищезазначені теоретичні концепції, практичні підходи та принципи, в ході проведення тренінгової програми формування творчої ініціативи учнів підліткового віку для нас було важливим дотримання таких принципів:

1) Особистісно-орієнтований принцип, який передбачав врахування особистісних особливостей учасників тренінгу, їх характерологічних проявів, схильностей та тенденцій, сформованих раніше та спостережуваних нами в процесі роботи патернів поведінки.

2) Принцип максимальної включеності, який передбачав залучення кожного учня до виконуваної діяльності, мотивування, заохочення, зацікавлення.

3) Принцип творчої свободи, який передбачав надання можливості учням представляти власні креативні ідеї, замисли та варіанти вирішення тієї чи іншої задачі. Даний принцип був реалізований завдяки відсутності чітко регламентованої жорсткої системи оцінювання.

4) Принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування, як дотримання рівності не тільки між учнями, а й між всіма учасниками тренінгового процесу, включаючи вчителя, тренера, психолога.

Метою розробки тренінгової програми є формування творчої ініціативи учнів у процесі розв'язання учбових задач, враховуючи психологічні особливості розвитку особистості у підлітковому віці, домінуючі навчальні

мотиви та їх спрямованість, наявний рівень розвитку творчого мислення, особливості вольової організації респондентів та власне їх суб'єктивну оцінку своїх особистісних можливостей.

Серед засобів формування творчої ініціативи учнів, які були використані нами у процесі формувального експерименту, ми виокремлюємо такі: ділові та рольові ігри, театралізовані інсценізації, групові дискусії, конференції, проектно-орієнтовані завдання, психолого-педагогічний тренінг. Всі перераховані засоби мають інтерактивну спрямованість, передбачають взаємодію між групами учнів, між учнями та вчителем з метою вирішення поставлених завдань.

Ділова гра є комплексною, багатофункціональною дією, у межах якої сполучено декілька взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності [25].

Ділова гра – метод пошуку рішень в умовній проблемній ситуації. До головних елементів ділової гри відносять: розподіл за ролями, змагання, особливі правила і т.д.

Ділова гра застосовується як метод активного навчання її учасників з метою вироблення у них навиків прийняття рішень в різних практичних життєвих ситуаціях. До формальної частини гри відносять: мета гри, спосіб оцінки ступеня досягнення мети, формальні правила гри, мета модельованих підсистем. До неформальної частини гри автори відносять такі елементи: учасники гри, неформальні правила гри, круг ділової гри [86].

До характерних ознак ділової гри слід віднести:

1) моделювання процесу діяльності, що включає розв'язання певної проблеми та прийняття відповідного рішення;

2) реалізація процесу «ланцюжка рішень» (в діловій грі змодельована система розглядається як динамічна, що приводить до того, що гра не обмежується розв'язанням однієї задачі, а вимагає «ланцюжка рішень», тобто рішення, що були прийняті учнями на першому етапі, впливають на всю



модель і змінюють її початковий стан. Зміна стану моделі надає учням нову інформацію, яку необхідно використати для розв'язання задачі на другому етапі і т.д.);

- 3) розподіл ролей між учасниками гри;
- 4) відмінність рольових цілей при виробленні рішень, які сприяють виникненню суперечностей між учасниками, конфлікту інтересів;
- 5) наявність керованої емоційної напруги;
- 6) взаємодія учасників, які виконують ті чи інші ролі;
- 7) наявність загальної ігрової мети у всього ігрового колективу;
- 8) колективне вироблення варіанту розв'язання задачі учасниками гри;
- 9) альтернативність розв'язання;
- 10) наявність системи індивідуального або групового оцінювання діяльності учасників гри [93].

Основним критерієм, який з'ясовує правильність використання ділових ігор у навчальному процесі, є досягнення мети навчання з урахуванням умов, у яких буде здійснюватися навчальна діяльність. Формулюванню цілей гри треба надавати велике значення. Мета гри повинна бути сформульована настільки чітко, щоб служити орієнтиром усім учасникам гри, включаючи самих гравців. Доцільним є виділення чотирьох цілей, які відповідають чотирьом рівням пізнання матеріалу гри: загальне знайомство з предметом; засвоєння конкретних положень, необхідних для прийняття рішень у відповідності з відомими фактами; уміння застосовувати знання у практичній діяльності; аналіз отриманих результатів з метою отримання нових, більш обґрунтованих рішень [130].

Що стосується формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач, то слід визначити такі основні цілі, які ми ставили у тренінговій програмі, використовуючи метод ділової гри: 1) підвищення рівня навчальної мотивації, інтересу до занять та навчального матеріалу; 2) підвищення рівня пізнавальної активності, що базується на розв'язанні практичних завдань та моделюванні реальної дійсності; 3) формування

об'єктивних уявлень про свої сильні та слабкі сторони, про свої особистісні можливості – формування адекватної самооцінки; 4) розвиток творчого мислення, вміння нестандартно, нешаблонно мислити, вирішуючи змодельовані життєві ситуації; 5) розвиток наполегливості, ініціативності, емоційної стійкості та рішучості у розв'язанні представлених задач.

Як приклад, у тренінговій програмі була використана *ділова гра «Туристична фірма»*. Мета гри: сприяти зацікавленості підлітків у вивченні географії, розширення уявлень учасників про можливі шляхи вирішення проблемних завдань, сприяння формуванню навичок самопрезентації.

Тренер пропонував учасникам об'єднатися у пари. Орієнтовний текст ведучого звучить так: «Ви працівники туристичного агенства. Кожна пара має витягнути з мішечка одну картку, на якій буде вказана країна. Ваше завдання полягає у створенні рекламної путівки до одного або декількох міст цієї країни. Ви можете користуватися підручником, мережею Інтернет та будь-якими інформаційними джерелами. На виконання «горячої» путівки у вас є 30 хв.». Картки з назвами країн світу готує тренер заздалегідь. Після 30 хв. роботи у парах, кожна міні-групи представляє свою туристичну путівку.

Рольова гра має сюжет, і основним її правилом є дія учасників відповідно до характеру персонажу, ролі, яка виконується (епоха, професія, погляди). Учасники гри можуть виконувати ролі видатних учених, винахідників, історичних діячів, митців, героїв художнього твору або уявних осіб. Такий тип ігор мають переважно колективний характер, зокрема відображають відносини в суспільстві, на виробництві, у малій групі людей. Основні компоненти рольової гри: тема, зміст, уявна ситуація, сюжет, ролі, ігрові дії.

Л. С. Виготський визначав гру як «царство довільності, свободи та уяви», де за рахунок оперування значеннями та смислами кожен учень має змогу «ілюзорно реалізувати нереалізовані бажання» [36]. Рольові та ділові ігри дають змогу практично примінити, продемонструвати засвоєні

теоретичні знання, набути у процесі безпосереднього програвання необхідних вмінь та нових знань.

Л. В. Луцевич розглядає гру як вид соціально-педагогічної діяльності, що в умовних ситуаціях розкриває вміння використовувати гру як метод непрямого впливу, спонукання учнів до саморозвитку та самовиховання, спрямованого на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій і програванні соціально-рольових ситуацій [130].

І. В. Вачков визначає рольову гру як психологічне моделювання різноманітних систем людських відносин у процесі розгортання певних подій, направлене на зміну учасників, шляхом організації можливих різноманітних ситуацій взаємодії [19].

Г. М. Андрєєва визначає гру, як вид діяльності в умовах ситуацій, які спрямовані на відтворення і присвоєння суспільного досвіду, в якому складається і вдосконалюється самоуправління поведінкою. Рольові та ділові ігри виконують такі головні функції: 1) розвивальна, як головна функція ігрової діяльності учнів, що передбачає підвищення інтересу, рівня навчальної мотивації; 2) комунікативна, як засвоєння діалектики спілкування; 3) функція самореалізації, яка передбачає можливість кожного учня реалізувати в практичній діяльності свої знання, вміння та навички, продемонструвати свої сильні особистісні сторони та можливості; 4) ігротерапевтична, як можливість подолання різного типу труднощів та бар'єрів, які виникають в ході розв'язання проблемних ситуацій; 5) діагностична, як можливість самопізнання в процесі гри; 6) функція корекції, що передбачає позитивні зміни в структурі особистості; 7) функція соціалізації, як включення в систему суспільних відносин та засвоєння норм людського співжиття [10].

Формування соціально активної особистості вимагає використання нестандартних форм педагогічної взаємодії. Однією з таких форм є гра як метод розвитку творчого мислення учнів, формування у них ініціативності

та наполегливості у розв'язанні проблемних ситуацій. Ігровий метод навчання передбачає визначення мети, спрямованої на засвоєння змісту освіти, вибір виду навчально-пізнавальної діяльності і форми взаємодії педагога та учнів [10].

Як приклад, наводимо рольову гру, яка була використана нами у тренінговій програмі формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

*Рольова гра «Прес-конференція» (60 хв.).* Мета тренінгової гри полягає у закріпленні активного стилю спілкування, сприянні саморозкриттю, формування вмінь самопрезентації.

Перший учасник групи підходить до тренера і отримує роль. Його запрошено на конференцію. Його мета полягає у наданні відповідей на будь-які запитання від імені персонажу. В цей час всі інші учасники групи є допитливими кореспондентами радіо, телебачення, газет та журналів.

Можливі ролі: 1) переможниця конкурсу краси; 2) популярна, але дуже зарозуміла актриса; 3) невідомий, проте дуже талановитий музикант; 3) серйозний і небагатослівний чоловік, який терпіти не може спілкуватися з людьми; 4) людина-маска, без емоцій; 5) науковець, який зробив світове відкриття; 6) людина-позитив, яка весь час посміхається і т.ін.

Ролі визначає тренер групи, спираючись на минулі заняття та виявлені слабкі риси учасників. Наприклад, невпевненій та незадоволеній своїй зовнішністю дівчині необхідно дати роль «переможниця конкурсу краси». Надана роль повинна провокувати бажання підлітка посилювати та розвивати свою слабку сторону, удосконалювати себе та бути впевненим у своїх силах та можливостях.

Кожен учасник групи має отримати роль та «прийти на конференцію», щоб дати відповіді на запитання від свого персонажу. По завершенню вправи важли обговорити наступні питання: чи складно було грати роль? чому? що ви відчували, коли грали роль? які емоції переживали?

Театралізовані інсценізації є також досить ефективним засобом розвитку творчості підлітків. Підготовка до ролі заздалегідь, дослівне вивчення реплік літературних героїв, аналіз вчинків персонажів сприяє процесу самопізнання та саморефлексії підлітка, набуття чуттєвого досвіду, розширення кордонів сприйняття і т.ін.

До основних переваг методу інсценування слід віднести: удосконалення вмінь, знань та навичок учнів; розвиток спостереження та саморефлексії; формування об'єктивності, критичності мислення та неупередженості оцінки; дає змогу всебічно проаналізувати представлену задачу з урахуванням як особистої думки, так і думок інших учнів [132].

При використанні методу інсценізації всі учні є учасниками ігрового процесу, а не тільки ті, які виконують ролі. Слухачі безпосередньо задіяні в навчанні, вони беруть на себе ролі учасників подій, аналізують і оцінюють проблему, оперуючи логікою або методом дедукції [132]. Крім того, метод інсценізації може приймати різні форми, наприклад форму заздалегідь підготовленого діалогу, дискусії на певну тему.

Як приклад нами була використана *гра «Театральна вистава»*. Мета гри полягала у розширенні уявлень підлітків про можливі шляхи вирішення учбових задач, сприянні процесів самопізнання та саморозкриття учнями своїх творчих здібностей.

Вправа заключається у інсценізації уривків із творів, які вивчаються за програмою. Тренер пропонує учасникам об'єднатися у 3 групи. Кожній групі учасників пропонують обрати ролі, відповідно до обраного твору та представити у вигляді коротенької вистави (10 хвилин) на сцені «театру». Для підготовки учасникам надається 20 хвилин часу. Після цього кожна міні-група представляє свою виставу.

Примітка: До цієї вправи тренеру слід детально підготуватися – проконсультуватися з вчителем української літератури та порадитися стосовно уривків творів. Якщо у групі учасники одного віку, можна обрати один твір відповідно до навчальної програми, розділивши його на декілька уривків.

Якщо у групі є учасники з різних класів (8,9,10,11 класи), то їх доречно об'єднати між собою у міні-групи. Кожній групі надається уривок із того твору, який вони наразі вивчають відповідно до шкільної програми.

Після демонстрації вистав варто обговорити почуття та думки учасників, запитати їх про можливі труднощі, які виникали у процесі підготовки та інсценізації.

Крім того, у процесі проведення тренінгових занять ми використовували спеціальні психологічні групові ігри для встановлення комфортного психологічного клімату в тренінговій групі, зниження рівня тривожності, створення позитивної мотивації й зацікавленості підлітків у заняттях, сприяння згуртованості групи та створенню у ній доброзичливої атмосфери як умови подальшої ефективної роботи, сприяння розкриттю індивідуальності учасників, налаштування на груповий тренінговий процес.

На першому тренінговому занятті ми запропонували учасникам колективно визначити правила групи, за якими ми в подальшому будемо працювати. Правила групи мали бути комфортними для кожного члена групи та підтримуватися кожним її учасником. Якщо хоча б один із членів тренінгового процесу не приймав або не підтримував те чи інше правило, останнє не приймалося групою. Таким чином, до правил групи були віднесені такі: добровільність; поважне ставлення до думки іншого; не перебивати; не критикувати; конфіденційність; правило «стоп» (кожен учасник вправі завершити те, що йому не подобається). Можна встановити заборону на обговорення певних тем: наприклад, релігія, політика, особисті симпатії/антипатії та інше.

Перше тренінгова вправа полягала у знайомстві учасників групи, де тренер пропонував першому учаснику, наприклад сидячому зправа від нього, назвати своє повне ім'я та прізвище, а також ім'я, яким він ходив би, щоб його називали в групі. Виступаючому пропонувалося назвати цікавий факт про себе (хоббі, уподобання, інтереси чи досягнення).

Крім того, у процесі тренінгу, активно використовувався метод групових дискусій, що сприяють розширенню уявлень учнів про ті чи інші речі, поглибленню розуміння їх сутності, формування особистої думки та позиції. Такий спосіб взаємодії дозволяє розвивати здібності до правильної аргументації, захисту власних позицій та думок, формування ініціативності та наполегливості, як вольових рис, що в свою чергу сприяє розширенню світогляду підлітків.

Завдання тренінгової програми:

- 1) сформувати адекватний рівень самооцінки підлітків;
- 2) підвищення рівня навчальної мотивації учнів ;
- 3) розвиток творчого мислення, вербальної креативності;
- 4) сприяти розвитку ініціативності, як вольової риси характеру;
- 5) сформувати позитивний досвід вираження творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

Тренінгова програма розрахована на учнів підліткового віку (8-11 клас), час проведення – 18 годин (12 тренінгових сесій; тривалість кожної сесії 1 год. 30 хв.).

Кожна сесія тренінгової програми має логіко-послідовну структуру:

– вступна частина, яка передбачає привітання учасників та створення максимально сприятливої атмосфери для комунікації, подальшої продуктивної групової роботи; завданням тренера на цьому етапі є налаштування учасників на тренінгову роботу;

Для створення сприятливої психологічної атмосфери на початку тренінгового заняття та активізацію уваги та зосередженості учасників, підвищення енергії та активності, ми використовували такі психологічні вправи, як: «Промінці сонця», «Позитивний м'ячик», «Австралійський дощ», «Моторне привітання», «Молекули», «Поміняйтеся місцями», «Річ розповідає про господаря», «Скрепки», «Трійка» і т.ін.

Наприклад, у вправі на активізацію «Хмарочос» (5 хв.), кожному учаснику групи тренер видавав кубик. Один кубик ведучий поставив в

середині кола. Мета гри полягала у колективній спробі якомога швидше побудувати високий хмарочос, по черзі додаючи свої кубики. Тренеру варто засікти час на таймері. Після першого кола, слід запропонувати учасникам побудувати хмарочос вдвічі швидше, тоді – втричі швидше. Дана вправа сприяє активізації учасників, зняття емоційної зажатості та зниження рівня захисних реакцій.

У вправі на активізацію «Позитивний м'ячик» підліткам була надана така інструкція: «Почнемо сьогоднішнє тренінгове заняття з невеличкої гри з м'ячем. Пропоную вам стати в коло. Перший учасник кидає м'яч будь-кому із членів групи, називає його ім'я та висловлює позитивні побажання на сьогоднішній день. Той, хто отримав м'яч, продовжує гру і кидає наступному. Гра триває до того часу, поки м'яч не побуває у кожного з учнів».

Дана вправа спрямована на створення сприятливої та позитивної атмосфери в групі перед переходом до основних тренінгових вправ.

У вправі на активізацію «Поміняйтеся місцями» учасники сидять у колі на стільцях. Один із учасників починає вправу у ролі ведучого (він не має стільця), промовляючи: «Поміняйтеся місцями ті, хто...» наприклад, уранці пив чай, має рідну сестру, полюбляє солодощі, має домашню тваринку, знає казку «Червона шапочка» і т.ін.). Учасники, яких стосується висловлювання, швидко встають зі своїх місць і намагаються зайняти стілець, який звільнився, тренер також намагається сісти на чийсь стілець. Учасник, який залишився без стільця, продовжує гру у ролі ведучого.

Дана вправа спрямована на активізацію та налаштування учасників на тренінгову роботу, сприяння згуртованості групи.

– основна частина кожного тренінгового заняття включає в себе розкриття теми тренінгової сесії, використання практичних психолого-педагогічних вправ та засобів, які спрямовані на реалізацію конкретних завдань сесії;



Так, у першому блоці тренінгової програми «Психологічні особливості самооцінки підлітків» нами була використана *вправа «Мій герб»*. Кожному учаснику тренінгової групи ведучий запропонував зобразити на листку А4 свій герб. Для малювання надавалося 15 хвилин. Після цього проводилася загальна виставка робіт у групі.

Організацію даної вправи можна супроводжувати таким текстом:

«У стародавні часи було прийнято зображувати на брамах замків, на щитах лицарів родовий герб та девіз. Герб на щиті лицаря був чимось на зразок посвідчення особи, своєрідним паспортом, так як доносив світу всю важливу інформацію про його власника: про походження лицаря, його родоводу, його подвиги і особливі заслуги. Якщо два лицаря зустрічалися на дорозі, їм одного погляду на герб було досить, для того, щоб усвідомити – вороги вони один одному чи ні [132].

Кожному із вас пропонується створити свій унікальний герб. Після цього ми організуємо демонстрацію гербів у групі і спробуємо відгадати, кому належить той чи інший герб. На виконання цього завдання у вас є 20 хвилин».

Мета вправи полягала у сприянні саморозкриттю учасників, розширення уявлень про себе та свій внутрішній світ, про свої індивідуальні особливості.

Дуже важливо після групового обговорення та висловлених догадок, дати можливість власнику герба представити його та пояснити символіку графічного зображення. Кожному учневі слід дати позитивну оцінку та підтримати у представленні свого герба.

У третьому блоці на тему «Вчитися цікаво! Творче мислення у розв'язанні учбових задач» однією із тренінгових вправ основної частини була *вправа «Творча особистість»*, мета якої полягала у розширенні уявлень підлітків про творчість, риси та якості, які характерні для творчих людей, створенні позитивного образу креативної особистості.

Орієнтовний текст тренера звучить так: «Кожна людина має певний рівень розвитку творчих здібностей, володіє певним запасом творчих сил.

Кожна людина абсолютно індивідуальна та цінна у прояві своїх творчих рис. Проте, є й певні загальні риси, які притаманні для творчих людей. Ми спробуємо скласти портрет творчої особистості. Для цього кожен із вас спочатку повинен написати індивідуальний список якостей, які на його думку характерні для творчої особистості. На це завдання вам дається 7 хвилин. Після цього ми заслухаємо кожного й шляхом голосування визначимо та намалюємо на фліпчарті портрет творчої особистості».

Для виконання цієї справи кожен учасник має мати аркуш паперу та ручку. Після індивідуальної роботи слід перейти до групового обговорення. В процесі малювання, учні можуть по черзі вносити деталі у спільний малюнок.

У четвертому блоці «Психологічні особливості розвитку навичок ініціативності» в якості однієї з тренінгових вправ основної частини була застосована *вправа на самодіагностику «Коло волі»*, мета якої полягала у суб'єктивній оцінці підлітками особистісних вольових якостей, поглиблення процесів самопізнання, саморефлексія.

Перш ніж перейти до виконання завдання, доцільно спільно з підлітками обговорити питання про те, як вони розуміють, що таке сила волі, а також за якими ознаками вони можуть визначити, що перед ними безвольна людина. На фліпчарті тренер записує визначення вольових якостей особистості, які називають учасники групи. Після обговорення, учасникам слід роздати аркуші паперу та різнокольорові олівці.

Інструкція: «Намалюйте коло (це 100% сили волі) і відзначте в ньому сектор, який на вашу думку відповідає Вашій силі волі. Підберіть ті кольори олівців, які, як Вам здається, відповідають наступним вольовим якостям, і позначте сектори, що відображають ступінь представленості кожної з цих якостей в Вас самих: рішучість, наполегливість, сміливість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, витримка, дисциплінованість.» [132]

Після індивідуальної роботи кожен учасник групи має представити своє «коло волі» та розповісти про обрані кольори.

Питання для обговорення: чому саме такий колір ти обрав для позначення цієї вольової якості? як ти гадаєш, дана вольова якість розвинена достатньо? чи потребують певні вольові якості подальшого розвитку та підвищення рівня їх вираженості? чи задоволений ти своїм колом? якщо ні, то чому?

– завершальна частина є етапом підведення підсумків, попереднього короткого огляду наступної сесії тренінгового курсу, проведення «кола вражень» та прощання з учасниками групи до нової зустрічі.

В якості завершальних вправ тренінгового заняття, з метою отримання зворотнього зв'язку та рефлексії почуттів, емоцій, думок учасників, нами були використані такі вправи: «Коло вражень», «Посмішка по колу», «Конверт з бажанням», завершальна вправа «Сьогодні я дізнався...», «Секретна пам'ятка для творчих та ініціативних» (асиміляція досвіду), «Чемоданчик з собою».

У завершальних вправах, як правило, тренер пропонував по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи, охарактеризувати свій психологічний стан, можливо зміни, які відбулися у настрої після тренінгового заняття.

Заключними вправами всієї тренінгової програми були вправи «Секретна пам'ятка для творчих та ініціативних» (асиміляція досвіду) та «Чемоданчик з собою».

У першій вправі тренер пропонував учасникам методом мозкового штурму придумати секретну пам'ятку для творчих та ініціативних людей, спираючись на пройдені тренінгові сесії в рамках групи. Кожен учасник групи мав право висловити свою ідею та записати її на аркушні фліпчарту.

Орієнтовна іструкція звучить так: «Ми вже так багато з вами знаємо про творчість та ініціативу, про психологічні особливості креативних та сміливих особистостей. Кожен із нас має досвід у реалізації творчих ідей та подоланні можливих бар'єрів у їх реалізації. Давайте створимо пам'ятку для

нас, таких творчих та ініціативних! Правила, які ми повинні пам'ятати завжди. Нумо, починаймо!»

У вправі «Чемоданчик з собою» тренер пропонував кожному учаснику по колу завершити тренінговий курс словами «У свій чемоданчик з тренінгу я візьму...» (і далі назвати те корисне та цікаве, що він запам'ятає та візьме з собою надалі).

Мета цих двох завершальних вправ тренінгового курсу полягала в узагальненні отриманих знань та досвіду, підведенні підсумків всього тренінгового курсу, отримання зворотнього зв'язку від учасників групи, завершення тренінгової програми.

Методичні рекомендації та поради тренеру:

1. Доцільно проводити тренінгові заняття мінімально 2 рази на тиждень з метою збереження цілісності та логічності встановлених тренером завдань.

2. У тренінговому курсі використовується сукупність методик, а саме: інтерактивні вправи, дискусія, обговорення особистісного досвіду учасників, мозковий штурм, міні-лекція, робота в малих групах, перегляд відеоматеріалів, арт-терапевтичні методики, рольові та моделюючі ігри, історії до роздумів та натхнення.

3. Особливе значення мають вправи на активізацію (так би мовити, техніки на сприяння максимальній включеності учасників у групову роботу), які дозволяють учасникам тренінгового процесу зняти емоційне напруження та сприяють створенню позитивного настрою у групі.

4. Одним із найважливіших етапів тренінгових сесій є етап «проміжної рефлексії», завдяки якому забезпечується зворотній зв'язок, обговорення почуттів та думок учасників, їхніх вражень, настрою та загального емоційного стану. На цьому ж етапі тренер цікавиться, чи є запитання або непорозуміння. Як правило, проміжна рефлексія проводиться на початку та в кінці сесії.

5. Доцільно постійно моніторити динаміку групового та індивідуального розвитку в даному напрямі: цікавитися у класних керівників

та вчителів-предметників про можливі поведінкові зміни учнів, проводити, за потреби, консультації для батьків, вчителів та підлітків – самих учасників тренінгу.

Під час підготовки та організації занять тренінгової програми слід звернути увагу на деякі аспекти:

1. Перед проведенням тренінгової сесії, підготуйте тренінгове приміщення, обладнання та всі необхідні роздаткові матеріали для учасників.

2. Тема, завдання та план дня слід заздалегідь написати на ватмані (аркуші фліпчарту).

3. При проведенні тренінгу посміхайтесь, спілкуйтесь з учасниками привітно та толерантно.

4. Вживайте зрозумілі для учасників терміни. У разі необхідності, підготуйте для них невеличкий глосарій.

5. Особливу увагу приділяйте чіткому зрозумілому формулюванню завдань для учасників. Запитуйте підлітків, чи зрозуміли вони, що треба робити.

6. У разі, коли на учасників очікує робота в малих групах, звертайтеся до них з пропозицією об'єднатися у групи (а не поділитися по групах).

7. Не втрачайте контакту з учасниками групи. Завжди слідкуйте за групою: реагуйте на висловлювання учасників, слідкуйте за тим, щоб учасники не «випадали» з процесу. Приділяйте увагу не тільки активним, але й мовчазним учням, запрошуючи їх висловити свою думку.

8. Наприкінці тренінгового заняття слід підвести підсумки щодо змісту виконаної роботи, а також надати учасникам можливість поділитися своїми враженнями.

9. Простежте, щоб усі запитання учасників знайшли свої відповіді.

10. Після тренінгового заняття, проаналізуйте та занотуйте свої спостереження щодо роботи в ході сесії. У разі виникнення труднощів, зафіксуйте їх та подумайте над тим, що потребує підвищеної уваги з вашої сторони.

Важливо реалізувати декілька важливих потреб підліткового віку: потреба в групі однолітків, через яких відбувається процес ідентифікації свого образу, та потреба в авторитеті дорослого, який зорієнтований на їх проблеми (тренер-психолог групи).

Структурно тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків поділено на блоки, кожен із яких відповідає виділеним нами 5 змістовим компонентам творчої ініціативи підлітка (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

### Зміст та структура тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків

Назва блоку	Тренінгові сесії:
<p><b>I блок:</b> <i>«Психологічні особливості самооцінки підлітків»</i></p> <p><u>Мета:</u> розширити уявлення підлітків про себе, свої сильні та слабкі сторони, особистісний розвиток та самовдосконалення.</p> <p>Кількість тренінгових сесій: 3.</p>	<p>Заняття №1: «Знайомство. Моя індивідуальність»</p> <p>Заняття №2: «Моя самооцінка. Психологічні основи самопізнання»</p> <p>Заняття №3: «Формування впевненості у собі та своїх можливостях»</p>
<p><b>II блок:</b> <i>«Навчальна мотивація учнів як основа високого рівня навчальних досягнень»</i></p> <p><u>Мета:</u> підвищення рівня навчальної мотивації підлітків, формування в учнів позитивного образу поняття «навчальний процес».</p> <p>Кількість тренінгових сесій: 2.</p>	<p>Заняття №1: «Психологічні особливості навчальної мотивації»</p> <p>Заняття №2: «Знання, як шлях до реалізації життєвих цілей»</p>
<p><b>III блок:</b> <i>«Вчитися цікаво! Творче мислення у розв'язанні учбових задач»</i></p> <p><u>Мета:</u> розвиток навичок креативного мислення, здатності знаходити нестандартні способи вирішення проблемних завдань, розвиток вербальної креативності.</p> <p>Кількість тренінгових сесій: 3.</p>	<p>Заняття №1-3: «Творчий підхід у вирішенні завдань з:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- української літератури;</li> <li>- математики;</li> <li>- географії.</li> </ul> <p><i>Примітка:</i> тренером можуть бути обрані будь-які предмети зі шкільної програми учнів.</p>

## Продовження Таблиці 3.1

<p><b>IV блок:</b> <i>«Психологічні особливості розвитку навичок ініціативності»</i>  <u>Мета:</u> формування навичок «виходу» за рамки заданої проблемної ситуації, готовності до пошукової активності.  Кількість тренінгових сесій: 2.</p>	<p>Заняття №1: «Психологія ініціативної особистості»  Заняття №2: «Ініціатива як можливість пошуку нових нестандартних рішень»</p>
<p><b>V блок:</b> <i>«Психологія творчої ініціативи»</i>  <u>Мета:</u> подолання бар'єрів в реалізації творчого підходу до вирішення учбових завдань, закріплення позитивного досвіду виявлення творчої ініціативи.  Кількість тренінгових сесій: 2.</p>	<p>Заняття №1: «Творча активність як умова особистісного розвитку»  Заняття №2: «Будь готовим бути творчо ініціативним!»</p>
<p><b>Всього:</b> 12 занять (1 заняття - 1 год. 30 хв.) = <b>18 год.</b></p>	

Перший блок присвячений формуванню адекватних уявлень підлітка про себе, свої сильні та слабкі сторони, свої особистісні можливості, вміння та навички. Головним завданням цього блоку є формування адекватної самооцінки підлітків. Адже, самооцінка впливає на формування рівня домагань і, в певній мірі, визначає рівень успішності особистості в тій чи іншій діяльності.

Б. Г. Ананьєв вважає, що самооцінка є найбільш складним і багатогранним компонентом самосвідомості – складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів в цілісне утворення - поняття власного Я, є прямим вираженням оцінки інших осіб, що беруть участь в розвитку особистості [6].

О. М. Леонт'єв визначає самооцінку підлітка через категорію почуттів, розглядаючи її як стійке емоційне ставлення, що має виражений предметний характер, що є результатом специфічного узагальнення емоцій [84].

Самооцінка особистості не є статичним формуванням, вона являє собою динамічне психологічне утворення. Самооцінка в значній мірі визначає соціальну адаптацію особистості, є регулятором її поведінки та діяльності. Саме формування самооцінки відбувається в процесі діяльності та міжособистісної взаємодії [6].

Соціум, і в тому психолого-педагогічні умови навчального процесу, у значній мірі впливають на формування самооцінки особистості підлітка. Самооцінка формується і на базі оцінки результатів власної діяльності, а також на основі співвідношення реального і ідеального уявлень про себе [6].

У структурі особистості виділяють два головних компонента: когнітивний та емоційний. Перший відображає знання людини про себе, другий – ставлення особистості до себе як міру задоволеності собою [12].

У діяльності самооцінювання ці компоненти функціонують у нерозривній єдності: в чистому вигляді не може бути представлено ні те, ні інше. Знання про себе, придбані суб'єктом в соціальному контексті, з часом наділяються певними емоціями, потужністю і напруженістю яких визначається значимістю для особистості оцінюваного змісту [6].

Адекватна самооцінка, як правило, включає в себе розумну міру самокритичності, вимогливості до себе, формує впевненість у своїх силах, визначає особистісні внутрішні кордони, визначає рівень домагань особистості. Неадекватна самооцінка може призвести до загальної конфліктності суб'єкта з навколишньою дійсністю [66].

У процесі розв'язання учбової задачі підліток співвідносить особистісні можливості з вимогами ситуації, на основі виокремлення відомої та невідомої частини задачі, учень намагається зрозуміти ймовірність знаходження останньої, спираючись на свої особистісні можливості. Таким чином, підліток приймає або не приймає цю задачу, включає або не включає її у поле суб'єктивного значення.

С. Л. Рубінштейн у своїх працях співвідносив поняття «задача» з поняттям «дія» і трактував перше в контексті цілепокладання. Згідно з



С. Л. Рубінштейн, довільна дія людини полягає у здійсненні мети, якщо можливо – у її зовнішній реалізації. Але перш ніж діяти, необхідно усвідомити ціль, заради якої конкретна дія застосовується. Проте, С. Л. Рубінштейн зазначає, що якою б суттєвою та значимою для суб'єкта не була ціль, одного тільки усвідомлення її замало, для її досягнення необхідно врахувати умови, у контексті яких довільна дія має бути застосована (примінена). Таке співвідношення цілі та умов визначає задачу, яка має бути виконана за допомогою конкретної дії. Усвідомлена людська дія – це більш-менш усвідомлене вирішення задачі. Але для здійснення дії недостатньо того, що задача зрозуміла суб'єктом, вона має бути прийнята ним [125, с. 152].

Для поглиблення процесів самопізнання та саморозкриття підлітків, отримання позитивного зворотнього зв'язку для зміцнення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів, у тренінговому процесі нами була використана *вправа «Айсберг»*.

Кожному учаснику тренінгового процесу тренер роздавав заздалегідь заготовлений та надрукований кольоровий айсберг. Учням пропонують у правій стороні айсбергу записати свої позитивні сторони, у лівій – негативні. При цьому, ті якості, які підліток виявляє досить часто у спілкуванні з іншими, просимо зафіксувати «над водою». Ті ж якості та риси характеру, які мало відомі для оточуючих або які підліток виявляє досить рідко просимо записати на айсбергу «під водою».

Орієнтовна інструкція: «Кожен із вас отримав яскравий айсберг. Ви можете спостерігати, що одна частина айсбергу знаходиться над водою і є помітною для кожного, інша ж – знаходиться під водою, і є мало помітною. У правій стороні айсбергу розмістіть свої найбільш позитивні риси та якості. У лівій – ті риси та якості вашого характеру, які би ви хотіли змінити та які вам не подобаються. Намагайтеся бути чесними, перш за все, перед собою. Пам'ятайте одне із основних правил групи – все, що відбувається у процесі групової роботи є конфіденційним та не підлягає обговоренню поза групою».

Після виконання завдання, тренер пропонує учасникам продемонструвати айсберги. У процесі групового обговорення обов'язково задавати уточнюючі питання учням: що саме ти розмістив під водою? чому? які риси свого характеру тобі не подобаються? за що ти себе хвалиш/свариш?

Після вищеописаної тренінгової вправи, з метою отримання позитивного зворотнього зв'язку від учасників групи, підвищення самооцінки, розширення уявлень про себе та свої позитивні риси, нами була використана *психологічна вправа «Бомбардування позитивними емоціями»*. Зміст цієї вправи полягає у тому, що кожен підліток сідає на стілець, що стоїть у центрі кола, і заплющує очі. Учасники групи по черзі підходять до учня та пошепки називають його позитивну рису. Важливо, щоб таке «бомбардування» позитивними емоціями отримав кожен учасник групи.

Завдання другого блоку тренінгової програми полягає в формуванні у підлітків позитивного образу навчальної діяльності, підвищення рівня навчальної мотивації, розширення уявлень підлітків про важливість навчання та розвиток перспективності мислення.

На думку А. К. Маркової, мотиваційна сфера учбової діяльності визначається характером самої учбової діяльності школярів, розгортанням та зрілістю її структури, сформованістю її компонентів (учбової задачі, учбових дій, дій самоконтролю та самооцінки), взаємодією упродовж учбової діяльності з іншими, смыслом учіння для кожного учня, тобто його ідеалами, ціннісними орієнтаціями, характером мотивів учіння, зрілістю цілей, особливостями емоцій [93].

В. С. Мухіна підкреслює, що інтерес до навчального предмету багато в чому пов'язаний з якістю викладання. Велике значення мають подача матеріалу вчителем, вміння цікаво пояснити матеріал, що активізує інтерес, допитливість, ініціативність, пошукову активність учнів, посилює їх мотивацію навчання. Поступово, на основі пізнавальної потреби, формуються стійкі пізнавальні інтереси, що ведуть до позитивного ставлення до навчальних предметів в цілому [104, с. 356.].

З метою аналізу суб'єктивного розуміння підлітками шкільного життя, їх уявлень про навчання та освітній процес в цілому, у ході тренінгового процесу нами було запропоновано створити *групові колажі «Шкільне життя. Я хочу сказати...»*.

Тренер пропонував учасникам об'єднатися у 3 групи. Кожній групі надавався аркуш паперу А1, різнокольорові олівці, фломастери, маркери, кольоровий папір, клей, ножиці та пластилін.

Орієнтовна інструкція: «Шановні учасники! Пропонує вам, працюючи в міні-групах, проаналізувати своє бачення шкільного життя, навчання, спілкування з однокласниками. Кожен має право на свою думку та позицію. На виконання даного завдання у вашому розпорядженні 20 хвилин часу».

Після завершення роботи у міні-групах, тренер пропонував кожній із них представити свій колаж. В процесі групового обговорення важливо продемонструвати різні точки зору, погляди та думки. Тренер акцентував увагу на відмінних та спільних рисах між колажами.

З метою розширення уявлень підлітків про важливість навчання, усвідомлення залежності результату від покладених зусиль, ми примінили у тренінговому занятті *вправу «Керована фантазія»*.

Орієнтовний текст тренера звучить так: «Уявіть, що ви стоїте посеред пустелі. Озирніться навколо. Ззаду ви бачите гірну частину – це ваші важкі події в житті. Подивіться, наскільки високі гори, але ви перебороли ці вершини, ви набули необхідного досвіду, тепер ви знаєте, як боротися з труднощами. А тепер подивіться вперед – ви бачите прекрасний оазис. Спробуйте розібратися: це міраж або справжній рай та краса в пустелі. Підійдіть ближче, міраж не відсувається і не пропадає. Сміливо заходьте в прекрасний сад і озирніться. Які прекрасні квіти і дерева оточують вас, їх хтось вже посадив. Бажаєте трохи побути в цьому саду та посадити тут свої квіти? Спробуйте! Посадіть квітку! (Пауза) Посадіть ще одну! (Пауза) Й ще одну! А тепер подивіться яка краса! Наскільки сад змінився на краще, став ще прекраснішим. Це все завдяки вашій праці. Ви самі творці вашого

майбутнього! Відчуйте задоволення від виконаної роботи! А тепер повертайтеся в нашу кімнату і поділіться своїми враженнями ».

Важливо задавати питання: яким ви побачили своє майбутнє? чи усвідомили ви, що для того, щоб «виростити» прекрасний сад, потрібно неабияк потрудитися, інакше він може виявитися міражем? що вже сьогодні ви можете зробити для того, щоб «виростити свій чарівний, ні на кого не схожий, сад?»

Важливо обґрунтувати необхідність визначення життєвих цілей для досягнення успіху, сприяти формуванню стійких переконань підлітків про важливість отримання нових знань як шляху до реалізації мети.

Третій блок присвячений розвитку навичок творчого мислення, формування вмінь підлітків знаходити нестандартні способи вирішення проблемних завдань, розвитку вербальної креативності. Дана частина тренінгової програми включає завдання з декількох дисциплін навчальної програми з метою формування особистісного інтересу учнів до предметів, що вивчаються.

У третьому блоці тренінгової програми «Вчитися цікаво! Творче мислення у розв'язанні учбових задач» нами були використані такі тренінгові вправи та ігри: вправа «Творча особистість», мета якої полягала у розширенні уявлень підлітків про творчість, риси та якості, які характерні для творчих людей, створення позитивного образу креативної особистості; розминки «Математичні цікавинки» та «Географічні цікавинки», головним завдання яких було налаштування учасників на тренінгову роботу, сприяння зацікавленості до подальшої тренінгової сесії, активізація уваги та мислення; гра «Математичний брейн-ринг», рольові ігри «Туристична фірма» та «Театральна вистава», мета яких полягала у формуванні інтересу підлітків до вивчення відповідних дисциплін, розширення уявлень учасників про можливі шляхи вирішення учбових задач.

Д. Н. Богоявленська, Н. О. Менчинська вважають, що засвоєння знань можливе лише тоді, коли учень активно діє з учбовим матеріалом, засвоює ці

знання на практиці. Засвоєння теоретичної інформації відбувається за допомогою практичного застосування отриманого матеріалу. У процесі застосування знань не тільки розкриваються нові істотні сторони явищ, але й виробляються прийоми мислительної роботи, розвивається вміння мислити. Вчені підкреслюють, що оцінювати результати навчання слід не стільки за наявністю знань, скільки за розвитком мислительних процесів і якістю мислинневої діяльності учнів [79].

Вищезазначені розминки, вправи та рольові, ділові ігри можуть бути використані у контексті будь-якої дисципліни зі шкільної програми учнів.

Завданням четвертого блоку є формування наполегливості, сміливості та рішучості, формування навичок «виходу» за рамки заданої проблемної ситуації, готовності до пошукової активності. Важливо сформувати у підлітків уявлення про переваги, позитивні сторони та можливості активної ініціативної поведінки. У процесі розв'язання учбових задач емоційно-вольовий компонент творчої ініціативи виражається у емоційній стійкості, наполегливості учня, яка проявляється у здатності пропонувати нові способи вирішення задачі, не припиняти пошук розв'язання навіть у разі попередньо запропонованих помилкових варіантів.

Р. Стернбергом зазначає, що розвиток творчості пов'язаний зі спроможністю йти на розумний ризик, передбачає готовність особистості долати перешкоди, високий рівень внутрішньої вмотивованості, психологічну готовність особистості[127].

З метою формування навичок ініціативності, наполегливості та стійкості, у тренінговому процесі ми використали *практичну вправу «Захоплення ініціативи у діалозі»*.

Зміст тренінгової вправи полягає у тому, що двоє учасників сідають у центрі кола і один із них починає діалог з довільної репліки. Другий повинен підхопити розмову, але при цьому постаратися якомога швидше переключити співрозмовника на свою тему. На виконання цього завдання учасникам дається 5-7 хвилин.

Після проведеної роботи у міні-групах доречно обговорити з учасниками такі питання: чи важко було «захопити» ініціативу? які труднощі виникали? як ви вважаєте, навіщо ми виконували цю вправу?

З метою сприяння розширенню уявлень підлітків про всесторонній аналіз учбової задачі та можливих шляхів її розв'язання, активізації творчого мислення та сприяння генерації творчих оригінальних ідей, нами була використана *рольова гра за методом Едварда де Боне «Шість капелюхів»*. Цей метод був розроблений англійським письменником, психологом і фахівцем в області творчого мислення Едвардом де Боно. В основі цього методу покладена концепція паралельного мислення. Метод шести капелюхів дозволяє навчитися долати труднощі за допомогою розділення процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом свого кольору: 1) білий – інформація та факти; 2) червоний – емоції та почуття; 3) жовтий – оптимістичність; 4) чорний (протилежний жовтому) – критичні судження; 5) зелений капелюшок – креативність; 6) синій капелюшок – управління [132].

Тренер пропонує кожному учасникові обрати колір капелюшка. Після цього зачитується проблемна ситуація. Кожен учасник має поглянути на ситуацію, в залежності від характеристик того чи іншого капелюха. Важливо, щоб кожен учасник змінив колір капелюха декілька раз – для отримання можливості подивитися на одну й ту саму ситуацію з різних сторін.

Після цього варто обговорити почуття та думки учасників. Що, на їх погляд, є корисного у використанні даного методу? Чи виникали труднощі, і з чим вони були пов'язані? Що дізналися нового, завдяки цій грі?

П'ятий блок безпосередньо стосується формування практичних навичок подолання можливих особистісних бар'єрів у вияві творчої ініціативи щодо розв'язання учбових завдань, закріплення позитивного досвіду виявлення творчої ініціативи підлітків.

З метою активізації творчого мислення підлітків, сприяння генерації креативних ідей, подолання бар'єрів у реалізації творчих ідей, подальшого

розвитку навичок самопрезентації та саморозкриття, однією із основних вправами була обрана *рольова гра «Презентація унікального винаходу»*.

Орієнтовна інструкція, яка надавалася підліткам звучить так: «Уявіть собі, що до нашої групи завітав досить заможний пан з іншої країни. Він бажає інвестувати свої гроші в молодого та перспективного учня, який запропонує будь-який цікавий та креативний проект. Це може бути пов'язано з буд-чим, з будь-якою навчальною дисципліною, або з вашим хоббі. Одна умова: ця ідея має бути унікальною та єдиною у своєму роді! Здивуйте його! На розробку проекту маєте 35 хвилин.»

Після цього учням пропонують по черзі презентувати свій унікальний проект, максимально аргументуючи в чому його унікальність та оригінальність. Важливо обговорити у групі такі питання: чи виникали труднощі під час розробки проекту? на якому етапі вам було найскладніше?

Також, у заключних заняттях тренінгової програми, нами була представлена *психологічна гра «Виклик або сумнів»*. У процесі гри, кожному учаснику групи пропонують записати одне завдання на прояв творчої ініціативи для свого товариша. Завдання мають бути пов'язані зі школою, навчанням, шкільним життям та направлені на подолання учнем можливих бар'єрів у прояві ініціативності. Всі записані завдання тренер збирає у заздалегідь підготовлений мішечок.

Після цього, мішечок слід передати сусіду праворуч або ліворуч і запитати: «Виклик або сумнів?». Якщо учасник обрає виклик, тренер пропонує йому занурити руку у мішечок та навмання обрати завдання. Якщо ж відповідь учня «сумнів», то він сам має придумати для себе завдання, в ході якого він би міг проявити творчу ініціативу. Кожен учасник має виконати завдання до наступної зустрічі групи (примітка: між тренінговими зустрічами має пройти не менше двох днів).

На наступній зустрічі кожен учасник представляє результат вияву творчої ініціативи (це може бути короткий опис ситуації, оцінка у щоденнику, конкретний творчий продукт і т.ін.). Важливо проаналізувати,

які труднощі виникали у підлітків у процесі розв'язання учбової задачі, з якими суб'єктивними та об'єктивними факторами це може бути пов'язано, наскільки важливим було для учня вирішення поставленої задачі, одне чи декілька завдань виконав підліток, почуття, думки та емоції учня в ході вияву творчої ініціативи. Обговорюючи ці питання, тренеру й групі в цілому важливо надавати якісний зворотній зв'язок кожному окремому учаснику, позитивне підкріплення, емоційну підтримку та безумовне прийняття.

Після проведеної тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач (див. додаток Ж) доречно провести дослідження ефективності формувального впливу комплексу використаних психолого-педагогічних засобів.

### **3.2. Організація та аналіз результатів формувального експерименту**

З метою перевірки ефективності запропонованої тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків нами було організовано та проведено формувальний експеримент.

Підготовка до проведення експерименту передбачала:

- 1) Теоретико-методологічний аналіз наукових підходів у дослідженні проблеми творчої ініціативи підлітків (див. розд. 1.1).
- 2) Розроблення тренінгової програми, що включає систему психолого-педагогічних засобів формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач (див. розд. 3.1).
- 3) Ознайомлення вчителів та шкільних психологів з особливостями впровадження у навчальний процес тренінгової програми формування творчої ініціативи учнів підліткового віку.
- 4) Вибір експериментальної та контрольної груп.
- 5) Проведення констатувального зрізу (див. розд. 2).
- 6) Апробацію змісту програми на конференціях, семінарах міжнародного, всеукраїнського, регіонального рівнів.



7) Апробацію тренінгової програми у навчальних освітніх закладах з учнями підліткового віку.

8) Апробацію психолого-педагогічних засобів тренінгової програми у роботі практичного психолога та соціальній роботі спеціалістів Полтавського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Із метою об'єктивності перевірки ефективності використання тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків обрано учнів експериментальної групи з різних закладів освіти (експериментальна група складалася з 60, а контрольна – із 90 учнів підліткового віку).

Формувальний експеримент виконувався на базі: Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Полтавської гімназії №13, Калашниківського навчально-виховного комплексу, Полтавської гімназії «Здоров'я» №14, Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38, Полтавського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Нікопольського навчально-виховного комплексу №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня – гімназія».

В експериментальних навчальних закладах з вчителями, класними керівниками та шкільними психологами була проведена підготовча робота у формі консультацій і семінарів такого змісту:

- 1) роз'яснення психологічного змісту поняття творчої ініціативи та її змістових компонентів;
- 2) ознайомлення із тренінговою програмою формування творчої ініціативи підлітків та психологічних особливостей етапів її проведення;
- 3) обговорення змісту завдань у контрольній і експериментальній групах;
- 4) визначення показників, критеріїв формування творчої ініціативи учнів підліткового віку у цих групах.

На формувальному етапі роботи з учнями підліткового віку експериментальної групи використовувалися такі методи: тренінгові вправи, дидактичні ігри, дискусії, експериментування, бесіди, дослідницькі методи,

рольові ігри, спостереження та ін.; а також прийоми: проблемні та пошукові ситуації, заохочення, вказівки, запитання.

Формувальний експеримент передбачав:

1) Формування особистісно-оціночного компоненту творчої ініціативи підлітків, шляхом підвищення рівня мотивації до самопізнання, та самовдосконалення, формування адекватного рівня самооцінки. Для забезпечення реалізації цього завдання шкільним психологом, тренером програми використовувалися вправи «Мій герб», «Айсберг», рольова гра «Прес-конференція» (див. розд. 3.1).

2) Формування мотиваційного компоненту, метою якого було підвищення рівня навчальної мотивації учнів, формування позитивного образу навчання, освітнього процесу в цілому, самовдосконалення та саморозвитку. Шкільний психолог, вчитель використовували метод групової роботи – створення колажу «Шкільне життя. Я хочу сказати...», метод мозкового штурму «Навчаючись, я можу...», вправи «Керована фантазія», «Конверт з бажаннями», «Я через 5 років». Головне завдання даного блоку програми полягало у розширенні уявлень підлітків про важливість навчання, саморозвитку у реалізації бажаних цілей (див. розд. 3.1).

3) Формування творчого компоненту. Забезпечення розвитку креативності мислення, продукування оригінальних та нестандартних ідей, поглиблення процесів самовираження здійснювалося завдяки використанню рольової гри «Театральна вистава» та «Туристична фірма», гри «Математичний брейн-ринг», вправа «Творча особистість» (див. розд. 3.1).

4) Формування емоційно-вольового компоненту. Розвиток ініціативності, наполегливості, рішучості та сміливості як вольових рис особистості забезпечувалося за допомогою використання вправи на самодіагностику «Коло волі», практичної вправи «Захоплення ініціативи в діалозі», мозкового штурму «Ініціативна людина», міні-лекції «Шість

капелюшків мислення» та рольової гри за методом Едварда де Боне «Шість капелюхів» (див. розд. 3.1).

5) Формування діяльнісного компоненту полягало у набутті підлітками позитивного досвіду вираження творчої ініціативи у ході вирішення проблемних ситуацій та розв'язання учбових задач. Вчитель, шкільний психолог використовував ділову гру «Презентація унікального винаходу», колективну гру «Виклик або сумнів», вправу «Секретна пам'ятка для творчих та ініціативних» (як асиміляцію досвіду) (див. розд. 3.1).

Формувальний вплив на кожен змістовий компонент творчої ініціативи обов'язково передбачав вступне слово ведучого, вироблення та прийняття правил роботи, використання спеціальних психолого-педагогічних засобів, у відповідності до теми тренінгового заняття, й підведення підсумків.

У експериментальній групі нами був використаний комплекс психолого-педагогічних засобів у повному його обсязі. Організація навчальних занять включала розроблені нами тренінгові вправи та ділові ігри. На заняттях використовувалися складові тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків.

У контрольній групі не передбачалося та нами не було здійснено системного, логіко-послідовного формувального впливу шляхом використання психолого-педагогічних і тренінгових засобів.

У кінці формувального експерименту було здійснено контрольний зріз, на основі якого визначено розподіл учнів підліткового віку експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку змістових компонентів творчої ініціативи підлітків.

Контрольний зріз передбачав:

1) організацію перевірки особистісно-оціночного компоненту творчої ініціативи підлітків.

Визначалася ефективність формувального впливу тренінгової програми на початковому етапі запровадження тренінгу, а саме, блоку №1

«Психологічні особливості самооцінки підлітків». Вправи та завдання даної тренінгової частини були спрямовані на формування мотивації підлітків до самопізнання та самовдосконалення, адекватної оцінки власних особистісних характеристик, вмінь, знань та навичок, адекватного співвідношення власних можливостей з вимогами зовнішньої ситуації. Результативним показником творчої ініціативи особистісно-оціночного компоненту виступає адекватний рівень самооцінки підлітків.

2) організацію перевірки мотиваційного компоненту творчої ініціативи.

Здійснювалася перевірка ефективності блоку №2 тренінгової програми «Навчальна мотивація учнів як основа високого рівня навчальних досягнень». Тренінгові вправи та завдання даного блоку були спрямовані на підвищення рівня навчальної мотивації підлітків, формування позитивного образу навчальної діяльності, підвищення внутрішньо-особистісних мотивів навчання, розширення уявлень підлітків про важливість навчання та розвиток перспективності мислення.

3) організацію перевірки творчого компоненту.

Визначалася ефективність формувального впливу тренінгової програми, а саме, блоку №3 «Вчитися цікаво! Творче мислення у розв'язанні учбових задач», розрахованого на розвиток навичок креативного мислення, формування вмінь підлітків знаходити нестандартні способи вирішення проблемних завдань, розвитку вербальної креативності. Дана частина тренінгової програми включає завдання з декількох дисциплін навчальної програми з метою формування особистісного інтересу учнів до вивчаємих предметів.

4) організацію перевірки емоційно-вольового компоненту творчої ініціативи підлітків.

Здійснювалася перевірка ефективності блоку №4 тренінгової програми «Психологічні особливості розвитку навичок креативності». Завданням четвертого блоку було формування наполегливості, сміливості та

рішучості, формування навичок «виходу» за рамки заданої проблемної ситуації, готовності до пошукової активності. Важливо сформувати у підлітків уявлення про переваги, позитивні сторони та можливості активної ініціативної поведінки. Результативним показником формувального впливу авторської програми виступає ініціативність, самостійність та наполегливість як сформовані особистісні вольові риси учнів.

5) організацію перевірки діяльнісного компоненту творчої ініціативи підлітків.

Визначалася ефективність формувального впливу тренінгової програми, а саме, блоку №5 «Психологія творчої ініціативи». Даний блок безпосередньо стосується формування практичних навичок подолання можливих особистісних бар'єрів у вияві творчої ініціативи щодо вирішення учбових завдань, закріплення позитивного досвіду виявлення творчої ініціативи підлітків.

Для статистичної обробки діагностичних даних, отриманих до і після впровадження програми формування творчої ініціативи підлітків нами були використані  $t$  – критерій Ст'юдента;  $p$  – показник достовірної значущості за Ст'юдентом. Обробка даних здійснювалася за допомогою пакету електронних таблиць Microsoft Excel.

На підготовчому етапі формувального експерименту з числа учасників констатувального дослідження було відібрано дві групи респондентів: експериментальну (60 осіб) та контрольну (90 осіб). Дані обох груп порівнювалися за  $t$ -критерієм Ст'юдента (табл. 3.2, табл. 3.3).

З таблиці 3.2 видно, що достовірних, статистично значущих розбіжностей між групами за показниками розвитку окремих компонентів творчої ініціативи не виявлено, тому можна вважати контрольну та експериментальну групу однорідними.

Розподіл респондентів контрольної та експериментальної груп за рівнями розвитку змістових компонентів творчої ініціативи представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.2

**Порівняльна характеристика середніх показників змістових компонентів творчої ініціативи підлітків контрольної та експериментальної груп**

Групи	Змістові компоненти творчої ініціативи				
	Мотиваційний	Особистісно-оціночний	Творчий	Емоційно-вольовий	Діяльнісний
КГ (n=90)	4,1	62,9	64,2	76,6	4,1
ЕГ (n=60)	3,8	70,2	64,8	77,5	3,8
Т (при p=0,05)	0,1	0,0	0,8	0,7	0,1

Таблиця 3.3

**Розподіл респондентів за рівнями розвитку змістових компонентів творчої ініціативи (результати контрольного зрізу (ω, %))**

Змістові компоненти	Рівні	КГ (n=90)	ЕГ (n=60)
Мотиваційний	високий	12,5	13,1
	середній	62,5	60,9
	низький	25,0	26,0
Особистісно-оціночний	високий	3,1	2,7
	середній	89,9	89,2
	низький	7,0	8,1
Творчий	високий	2,3	1,9
	середній	79,0	78,2
	низький	18,7	19,9
Емоційно-вольовий	високий	8,9	8,1
	середній	89,0	89,4
	низький	2,1	2,5
Діяльнісний	високий	3,8	3,8
	середній	64,2	63,8
	низький	32,0	32,4

Формувальний експеримент проводився у навчальних закладах двох областей України: Полтавської області (Полтавська гімназія №13, Гімназія «Здоров'я» №14, Полтавська ЗОШ I-III ступенів №38, Калашниківський

навчально-виховний комплекс) та Дніпропетровської області (Нікопольський навчально-виховний комплекс №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня – гімназія»).

Формувальний вплив на кожному етапі обов'язково передбачав вступне слово ведучого, вироблення та прийняття правил роботи, використання психолого-педагогічних засобів (залежно від завдань тренінгової сесії) й підбиття підсумків.

Перевірка ефективності тренінгової програми формування творчої ініціативи учнів підліткового віку передбачала повторну діагностику мотиваційного, особистісно-оціночного, творчого, емоційно-вольового та діяльнісного компоненту в експериментальній та контрольній групах відповідно до розробленого алгоритму психодіагностичного дослідження (див. розділ 2).

Варто зазначити, що в процесі організованого спостереження, яке додатково було проведено нами після застосування системи формувальних впливів, експериментатори відзначають ряд якісних поведінкових змін, які відбулися в учнів контрольної групи.

Зокрема, психолог Полтавської ЗОШ I-III ступенів №38, який був другим спостерігачем в ході проведення спостереження за респондентами, відмітив: «Спостерігається підвищення загального рівня активності, ініціативності серед учасників експериментальної групи. Учні стали більш впевненішими у собі, наполегливішими та цілеспрямованішими у пошуках різноманітних варіантів розв'язання учбових задач. Більше того, хочу зазначити, що в процесі психологічного дослідження рівня згуртованості класу було відмічено підвищення ціннісно-орієнтаційної єдності групи учнів та покращення загального психологічного клімату. Не можу твердити напевно, але вважаю, що більшою мірою це пов'язано з використанням послідовної системи психолого-педагогічних засобів у процесі проведення тренінгової програми».

Шкільний психолог Гімназії «Здоров'я» №14 м. Полтава відзначає: «Помітила, що в самому процесуальному контексті розв'язання учбових

задач учнями відбулися суттєві зміни. По-перше, це стосується кількості часу: наразі спостерігається менша затрата часу зі сторони учнів для ознайомлення з умовами задачі. По-друге, спостерігається підвищення швидкості включення підлітків у процес пошуку варіантів розв'язання задачі. До того ж, варто відмітити, що учні контрольної групи набагато частіше демонструють поведінкову готовність до зовнішнього ситуативного вираження творчої ініціативи».

Результати порівняльного аналізу показників мотиваційного, особистісно-оціночного, творчого, емоційно-вольового та діяльнісного компонентів творчої ініціативи респондентів у контрольній та експериментальній групах, отримані до та після формування експерименту, представлено в таблиці 3.4.

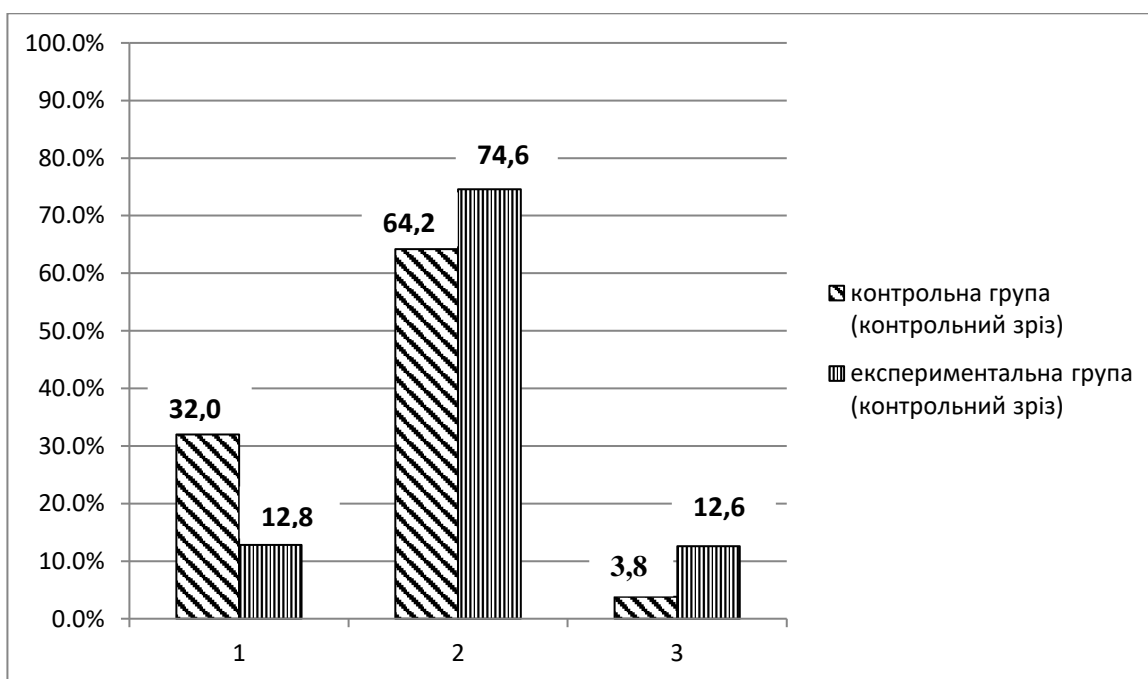
Таблиця 3.4

**Порівняльний аналіз середніх показників розвитку змістових компонентів творчої ініціативи у контрольній та експериментальній групах підлітків до та після формування експерименту**

Змістові компоненти	КГ (n=90)		t (при p=0,05)	ЕГ (n=60)		t (при p=0,05)
	До формування експерименту	Після формування експерименту		До формування експерименту	Після формування експерименту	
Мотиваційний	4,1	4,5	0,1	3,8	6,2	2,5
Особистісно-оціночний	62,9	64,8	0,4	70,2	84,3	3,0
Творчий	64,2	62,8	0,4	64,8	78,3	3,1
Емоційно-вольовий	76,6	77,8	0,7	77,5	85,0	2,0
Діяльнісний	1,8	2,0	0,4	1,6	2,4	3,3



Класний керівник одного з класів, учні якого були включені в експериментальну групу, в ході нашої з ним бесіди відмітив наступне: «Серед учнів мого класу є багато досить розумних та тямущих підлітків, які вміють аналізувати навчальний матеріал та вірно застосовувати його на практиці. Однак, часто я помічав певний страх серед учнів, коли це стосувалося саме надання готової відповіді, шляху розв'язання задачі. Навіть у тому випадку, коли підліток практично повністю був впевнений у її правильності. Зараз, я маю відмітити, якщо так можливо, учні стали більш сміливими та наполегливими. Діти не бояться демонструвати свої думки, позиції, бачення тієї чи іншої ситуації, сміливо називають варіанти розв'язання учбових задач. Учні перестали уникати можливих труднощів».



**Рис. 3.2 Рівні прояву творчої ініціативи підлітків в експериментальній та контрольній групах за результатами контрольного зрізу (після формувального впливу):**  
**1 – низький рівень; 2 – середній рівень; 3 – високий рівень**

Дані рис. 3.2 свідчать, що серед респондентів експериментальної групи, після проведення формувального впливу, зафіксовано 12,6 % (+8,8 %) високого

рівня прояву творчої ініціативи у ході розв'язання учбових задач, 74,6% середнього рівня (+10,8 %). Підлітки із низьким рівнем прояву творчої ініціативи в експериментальній групі складають 12,8%, тоді як у контрольній групі - 32,0%.

Результати дослідження були підтверджені за допомогою використання дисперсійного аналізу. Бралися показники контрольної та експериментальної груп, які підлягали нормальному розподілу за ознакою формування творчої ініціативи. На експериментальну групу діяв фактор F - тренінгова програма формування творчої ініціативи підлітків, який умовно мав два рівні (дві складові): F1 (сукупність психологічних засобів); F2 (сукупність педагогічних засобів).

За допомогою критерію Фішера-Снедекора встановлено:  $F_{\text{спост.}} < F_{\text{кр}}$ , що підтверджує вплив фактора F на результат формування творчої ініціативи підлітків. Одержані значення стосовно змістових компонентів творчої ініціативи учнів підтверджують ефективність запропонованої тренінгової програми формування творчої ініціативи учнів підліткового віку (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Показники ефективності впровадження авторської тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків**

Рівні прояву творчої ініціативи	Змістові показники творчої ініціативи									
	Мотиваційний		Особистісно-оціночний		Творчий		Емоційно-вольовий		Діяльнісний	
	R <sub>k</sub> (%)	R <sub>e</sub> (%)	R <sub>k</sub> (%)	R <sub>e</sub> (%)	R <sub>k</sub> (%)	R <sub>e</sub> (%)	R <sub>k</sub> (%)	R <sub>e</sub> (%)	R <sub>k</sub> (%)	R <sub>e</sub> (%)
високий	12,5	18,0	3,1	4,5	2,3	5,1	8,9	9,1	3,8	12,6
середній	62,5	70,5	89,9	93,3	79,0	84,8	89,0	90,5	64,2	74,6
низький	25,0	11,5	7,0	2,2	18,7	10,1	2,1	0,4	32,0	12,8

Дані табл. 3.5 свідчать про існування чітко окресленої тенденції до зростання рівнів змістових показників творчої ініціативи підлітків. Аналіз результатів упровадження тренінгової програми формування творчої ініціативи в умовах ЗНЗ довів її ефективність.

Таким чином, отримані результати експериментальної роботи підтвердили можливість сприяння формуванню творчої ініціативи підлітків в умовах навчально процесу, довели ефективність використання розробленої тренінгової програми.

### **Висновки до третього розділу**

У розділі розкрито зміст тренінгової програми формування творчої ініціативи підлітків, яка включає систему психолого-педагогічних засобів розвитку кожного з 5 змістових компонентів творчої ініціативи: особистісно-оціночного – через формування адекватного рівня самооцінки, навичок саморефлексії та самовдосконалення; мотиваційного – через формування позитивного образу навчальної діяльності, підвищення рівня навчальної мотивації; творчого – через розвиток креативності мислення, формування вербально-комунікативної креативності; емоційно-вольового – через розвиток ініціативності, самостійності та наполегливості, як вольових якостей особистості; діяльнісного – через набуття позитивного досвіду вираження творчої ініціативи, формування внутрішньої готовності.

Основні складові тренінгової програми: Блок №1 «Психологічні особливості самооцінки підлітків», розрахований на формування мотивації підлітків до самопізнання та самовдосконалення, адекватної оцінки власних особистісних характеристик, вмінь, знань та навичок, адекватного співвідношення власних можливостей з вимогами зовнішньої ситуації. Блок №2 «Навчальна мотивація учнів як основа високого рівня навчальних досягнень», тренінгові вправи та завдання якого були спрямовані на підвищення рівня навчальної мотивації підлітків, формування позитивного образу навчальної діяльності, підвищення внутрішньо-особистісних мотивів

навчання, розширення уявлень підлітків про важливість навчання та розвиток перспективності мислення. Блок №3 «Вчитися цікаво! Творче мислення у розв'язанні учбових задач», розрахованого на розвиток навичок креативного мислення, формування вмінь підлітків знаходити нестандартні способи вирішення проблемних завдань, розвитку вербальної креативності. Блок №4 «Психологічні особливості розвитку навичок креативності», головним завданням якого було формування наполегливості, сміливості та рішучості, формування навичок «виходу» за рамки заданої проблемної ситуації, готовності до пошукової активності. Блок №5 «Психологія творчої ініціативи», розрахованого на формування практичних навичок подолання можливих особистісних бар'єрів у вияві творчої ініціативи щодо вирішення учбових завдань, закріплення позитивного досвіду виявлення творчої ініціативи підлітків.

У результаті формувального експерименту з'ясовано зростання рівнів прояву основних змістових компонентів творчої ініціативи у респондентів експериментальної групи. Зафіксовано статистично значущі відмінності, порівняно з контрольною групою, між результатами констатувального та контрольного зрізів, які відображають рівні прояву творчої ініціативи підлітків.

За результатами формувального експерименту, мета якого полягала у апробації авторської програми, показники формування творчої ініціативи респондентів експериментальної групи виявились достовірно вищими (на рівні  $p < 0,01$ ) за аналогічні показники респондентів контрольної групи, що свідчить про ефективність формувальних впливів.

Результати формувального експерименту підтвердили можливість цілеспрямованого сприяння формуванню творчої ініціативи підлітків в умовах навчально-виховного процесу в закладах освіти.

Основні положення розділу відображені в таких публікаціях:

1. Хабірова, Л. І. (2018) «Психолого-педагогічні засоби формування творчої ініціативи підлітків у навчальній діяльності» [Електронний ресурс],

*Електронний журнал «Технології розвитку інтелекту»*, Київ, Випуск 9 (20),  
Доступно:[http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova\\_L\\_I\\_Psykhologo\\_pedagogichni\\_zasoby\\_formuvannia\\_tvorchoyi\\_initsiatyvy\\_pidlitkiv\\_unavchalniy\\_diyalnosti.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova_L_I_Psykhologo_pedagogichni_zasoby_formuvannia_tvorchoyi_initsiatyvy_pidlitkiv_unavchalniy_diyalnosti.pdf).

2. Хабірова, Л. І. (2018) «Особливості навчальної мотивації підлітків з різним рівнем розвитку творчого мислення», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 164-169.

3. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль особистісної рефлексії у формуванні творчої ініціативи підлітка», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 183-186.

4. Хабірова, Л. І. (2018) «Творча ініціатива особистості як механізм подолання інтолерантності», *IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики»*, ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 202-206.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

1. На основі проведеного теоретичного аналізу визначено, що творча ініціатива – це надситуативна за своєю спрямованістю форма вияву активності особистості, результатом чого є суб'єктивно якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта.

Структуру творчої ініціативи складають п'ять змістових компонентів: особистісно-оціночний (уявлення підлітка про себе, свої сильні та слабкі сторони, особистісні можливості, рівень розвитку та сформованості тих чи інших знань, умінь та навичок), мотиваційний (особливості навчальної мотивації учнів, рівень її сформованості та спрямованість) творчий (творчість, оригінальність та нестандартність мислення, вміння генерувати нові та оригінальні ідеї, знаходити та реалізовувати у практичній діяльності незвичні та нестандартні для учня способи вирішення задач), емоційно-вольовий (рішучість, самостійність, емоційна стійкість, наполегливість учня, яка проявляється у здатності пропонувати нові способи вирішення задачі, не припиняти пошук розв'язання навіть у разі попередньо запропонованих помилкових варіантів) та діяльнісний (психологічна готовність підлітка представити продукт творчої ініціативи зовні – реалізувати внутрішню творчу ідею у зовнішньому просторі, екстеріорізувати її; вміння долати бар'єри та реалізовувати творчі ідеї). Взаємозв'язок вищезазначених змістових компонентів утворює таку форму вияву активності особистості як творча ініціатива.

2. Розроблено та обґрунтовано теоретичну модель формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач. Зміст та структура моделі базується на змістових компонентах творчої ініціативи та виділених етапах процесу розв'язання учбових задач (ознайомлення з умовами задачі (діагностика); виокремлення відомих складових даної задачі та тієї складової,

котру необхідну знайти; підбір та варіювання можливих шляхів вирішення учбової задачі (пошукова активність); розв'язання учбової задачі).

Серед головних психолого-педагогічних умов формування творчої ініціативи учнів у процесі розв'язання учбових задач виділено: встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між вчителем та учнями; створення сприятливого навчального середовища для виявлення ініціативи учнями, забезпечення мотивації до пошуку творчих способів розв'язання учбових задач.

У моделі представлено засоби формування творчої ініціативи учнів: ділові та рольові ігри, театралізовані інсценізації, групові дискусії, конференції, проектно-орієнтовані завдання, психолого-педагогічний тренінг; діагностичні засоби: спостереження, бесіда, відповідні психодіагностичні методики.

3. У результаті проведеного емпіричного дослідження структурних та рівневих особливостей творчої ініціативи підлітків встановлено наявність кореляційних взаємозв'язків між такими парами показників: «творче мислення» – «оцінка особистісних творчих характеристик» (0,33 при  $p \leq 0,01$ ), «творче мислення» – «діяльнісний компонент» (0,51 при  $p \leq 0,01$ ), «оцінка особистісних творчих характеристик» – «вольова організація» (0,26 при  $p \leq 0,01$ ), «оцінка особистісних творчих характеристик» – «діяльнісний компонент» (0,56 при  $p \leq 0,01$ ).

Виявлено прямопропорційний взаємозв'язок між фактичним рівнем розвитку творчого мислення та рівнем особистісної оцінки підлітками власних творчих характеристик, а також мірою прояву готовності учня зовнішньо представити варіант розв'язку задачі (діяльнісний компонент).

Встановлено, що рівень оцінки особистісних творчих характеристик корелює з рівнем суб'єктивної оцінки учнями власних вольових якостей. Чим вища оцінка особистісного рівня розвитку творчого мислення, тим більша вірогідність надання високої оцінки й рівню розвитку вольових якостей підлітків.

Визначено наявність значимого кореляційного зв'язку діяльнісного компоненту з кожним іншим змістовим показником творчої ініціативи учнів: суб'єктивною оцінкою (0,56 при  $p \leq 0,01$ ), навчальною мотивацією (0,47 при  $p \leq 0,01$ ), творчим мисленням (0,51 при  $p \leq 0,01$ ), вольовою організацією особистості (0,39 при  $p \leq 0,01$ ). Виявлено, що високий рівень розвитку кожного із виокремлених змістових компонентів у своїй інтегративній сукупності призводить до розвитку творчої ініціативи підлітка.

4. Враховуючи результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження проблеми, розроблено тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач та експериментально перевірено її ефективність. Аналіз результатів проведеного формувального експерименту показав, що в експериментальній групі зростає кількість осіб із високим (+8,8 %) та середнім (+10,8 %) рівнем прояву творчої ініціативи у ході розв'язання учбових задач. Підлітки із низьким рівнем прояву творчої ініціативи в експериментальній групі склали 12,8%, тоді як у контрольній групі - 32,0%. Показники формування творчої ініціативи респондентів експериментальної групи виявились достовірно вищими за аналогічні показники респондентів контрольної групи, що свідчить про ефективність формувальних впливів.

Результати формувального експерименту підтвердили можливість цілеспрямованого сприяння формуванню творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач шляхом створення визначених психолого-педагогічних умов та використання відповідних психолого-педагогічних засобів.

*Перспективи* подальших досліджень вбачаються у напрямку розширення методичної бази, пошуку, розробки та вдосконалення шляхів, методів оптимізації формування творчої ініціативи учнів різних вікових категорій.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова, К. А. (1999) *Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды*, Издательство НПО, Воронеж, 224 с.
2. Альтшуллер, Г. С. (1979) *Творчество как точная наука*, Сов. радио, Москва, 175 с.
3. Акимова, М.К., Гуревич, К.М. (2005) *Психологическая диагностика: учеб. для вузов*, Питер, СПб, 652 с.
4. Алексеева, Л. Ф. (2007) *Активность. Адаптация. Развитие*, СТТ, Томск, 302 с.
5. Ананьев, Б. Г. (1971) *Экспериментальная и прикладная психология*, Изд-во ЛГУ, Ленинград, 158 с.
6. Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*, Изд-во ЛГУ, Ленинград, 339 с.
7. Андреев, В. И. (1996) *Концепция, законы и идеология гарантированного качества образования на основе творческого саморазвития человека (Акмеоквалитология образования)*, Центр инновационных технологий, Казань, 295 с.
8. Андрієвська, В. В. (1978) «Психологія творчої праці вчителя», *Творчість учителя іноземної мови*, Київ, С. 27–36.
9. Ануфриев, А. Ф. (1997) *Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения*, Ось-89, Москва, 224 с.
10. Анцыферова, Л. И. (1969) «Принцип связи психики и деятельности и методология психологии», *Методологические и теоретические проблемы психологии*, Москва, С. 57–117.
11. Аристов, В. И. (2008) «Об активизации некоторых психологических аспектов изобретательского творчества», *Обдарована дитина*, № 2, С. 60–64.

12. Асмолов, А. Г. (1990) *Психология личности. Принципы общепсихологического анализа* : учеб. для вузов по спец. «Психология», МГУ, Москва, 367 с.
13. Бабій, М. Ф. (1994) *Моделювання як засіб формування наукових понять*, Волин. держ. у-т., Луцьк, 105 с.
14. Балл, Г. О. (1996) *Психологічні аспекти гуманізації освіти* : кн. для вчителя, Київ, 128 с.
15. Балл, Г. А. (1990) *Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект*, Педагогика, Москва, 184 с.
16. Баликаева, М. Б. (2007) «Формирование ключевых компетенций в процессе развития самообразования студентов», *Иностранные языки в шк.*, № 5, С. 105–106.
17. Белан, Е. А. (2011) «Концепция психологической активности в жизненных ситуациях», *Ярославский педагогический вестник*, №3, Том II, С. 228–232.
18. Беляева, Ж. С. (2008) «К вопросу о реализации компетентностного подхода в системе многоуровневого образования», *Вестник Урал. гос. техн. ун-та УПИ*, Экономика и управление, № 1, С. 98–100.
19. Богоявленская, Д. Б. (1983) *Интеллектуальная активность как проблема творчества*, Изд-во РГУ, Ростов-на Дону, 172 с.
20. Бодалев, А. А. (1995) «О субъективных факторах творческой деятельности человека», *Педагогика*, № 3, С. 19–23.
21. Божович, Л. И. (1995) *Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности*, Междунар. пед. академия, Москва, 208 с.
22. Божович, Л. И. (1995) *Проблемы формирования личности*, Избр. психол. труды, Воронеж, С. 192.
23. *Большой энциклопедический словарь*. 2-е изд., перераб. и доп., Большая российская энциклопедия, Москва, Норинт, СПб, 1456 с.
24. Боно, Э. (1997) *Латеральное мышление*, Питер Паблишинг (Мастера психологии), СПб, 320 с.

25. Бордовская, Н. В. (2000) *Педагогика : учебник для вузов*, Дельта, СПб, 678 с.
26. Борисова, Н. В. (2006) *Компетентностный подход и современные образовательные технологии в реализации систем обеспечения качества высшего образования : эксперим. учеб. автор. программа*, под науч. ред. Н. А. Селезневой, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), ИЦПКПС, Москва, 18 с.
27. Боришевський, М. Й. (2000) *Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості*, НАПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка, Київ, 63 с.
28. Бочаров, В. М. (2005) «Компетентностный подход в системе высшего профессионального образования», *Вестник Ставропол. гос. ун-та*, Вып. 40, С. 76–82.
29. Братусь, Б. С. (1994) *Психология. Нравственность. Культура*, Менеджер: Роспедагентство, Москва, 60 с.
30. Брунер, Дж. (2006) *Культура образования*, Моск. высш. шк. социальных и экон. наук, Просвещение, Москва, 223 с.
31. Брушлинский, А. В. (1983) *Психология мышления и проблемное обучение*, Знание, Москва, 96 с.
32. Бухвалов, В. А. (2000) *Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества*, Центр «Педагогический поиск», Москва, 144 с.
33. Ващенко, Г. (1999) *Виховання волі і характеру : в 3 т. Т. 3 : підруч. для педагогів*, Школяр, Київ, 385 с.
34. Варій, М. Й. (2009) *Загальна психологія.: підр. [для студ. вищ. навч. закл.]*, Центр учбової літератури, Київ, 1007 с.
35. Вертгеймер, М. (1987) *Продуктивное мышление*, Прогресс, Москва, 336 с.
36. Выготский, Л. С. (1983) «История развития высших психических функций», *Собрание соч.: в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики*, Москва, С. 5–328.

37. Выготский, Л. С. (1984) *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.4. Детская психология*, Педагогика, Москва, 432 с.
38. Выготский, Л. С. (1972) «Проблемы возрастной периодизации детского развития», *Вопросы психологии*, № 2, С. 114–123.
39. Волобуєва, О. Ф. (2011) «Згуртованість навчальної групи та її вплив на рівень організації навчального спілкування викладача та майбутніх фахівців», *Збірник наукових праць НА ДПСУ*, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (Серія: Педагогічні та психологічні науки), Хмельницький, № 57, ч. II, С. 108–112.
40. Волобуєва, О. Ф. (2010) «Індивідуалізація освіти у вищому навчальному закладі: психологічний ракурс», *Збірник наукових праць НА ДПСУ*, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького (Серія: Педагогічні та психологічні науки), Хмельницький, № 55, ч. II, С. 145–149.
41. Волобуєва, О. Ф. (2011) «Творча компетентність викладача вищої школи: психологічний аспект» [Електронний ресурс], *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України: електрон. наук. фах. вид.*, Хмельницький, Вип. 4, Доступно : [http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011\\_4/11vofspa.pdf](http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2011_4/11vofspa.pdf).
42. Гавреева, Г. С. (2007) «Социально-психологические условия творчества», *Инновации в образовании*, № 4, С. 93–108.
43. Гальперин, П. Я. (1976) *Введение в психологию*, МГУ, Москва, 156 с.
44. Гамезо, М. В. (1986) *Атлас по психологии : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов*, Просвещение, Москва, 272 с.
45. Геращенко, И. Г. (2000) «Педагогическое творчество и формализм», *Школа*, № 1, С. 2–5.
46. Гилфорд, Дж. (1965) «Три стороны интеллекта», *Психология мышления (ред. А. М. Матюшкин)*, Москва, С. 433–456.
47. Горлач М. І., Кремень В.Г. (2000) *Філософія : підруч.*, Консум, Харків, 672 с.

48. Давыдов, В. В. (2003) «Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности», *Вопросы психологии*, № 2, С. 42–50.
49. Демчук, Л. В. (2007) «Виховання творчої особистості», *Психологічна газета*, № 16, С. 22–31.
50. Драгунова, Т. В. (1961) «О некоторых психологических особенностях подростка» [Электронный ресурс], *Вопросы психологии личности школьника*, АПН РСФСР, Москва, С. 120-169, Доступно: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63548>.
51. Дроздова, М. А. (2012) *Психологія творчості: навч. посіб.*, Вид. Лозовий В. М., Чернігів, 248 с.
52. Дружинин, В. Н. (2009) *Психология : учеб. для гуманитарных вузов.*, Питер, СПб., 656 с.
53. Дубровина, И. В. (2000) *Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы (Руководство практического психолога)*, Деловая книга, Екатеринбург, 176 с.
54. Ждан, А. Н. (2004) *История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов.*, 5-е изд., перераб. и доп., Академический Проект, Москва, 576 с.
55. Эльконин, Б. Д. (1989) *Избранные психологические труды*, Педагогика, Москва, 560 с.
56. Жукова, О. А. (2006) «Теория творчества и современное образование», *Искусство и образование*, № 3, С. 4–25.
57. Запорожец, А. В. (1989) *Избранные психологические труды Т. 1*, Педагогика, Москва, 560 с.
58. Зязюн, І. А. (2004) *Педагогічна майстерність : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл.*, 2-е вид., допов. і перероб., Вища школа, Київ, 422 с.
59. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень (2006)*, за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики, Видавництво Рута, Житомир, 320 с.

60. Иванников, В. А. (2003) «Анализ потребностно-мотивационной сферы с позиции теории деятельности», *Мир психологии*, № 2, С. 139–145.

61. Иванов, В. Д. (1991) *Самодетельность, самостоятельность, самоуправление, или Несколько историй из жизни школьников с вопросами, письмами, монологами и документами : кн. для старшеклассников*, Просвещение, Москва, 128 с.

62. Иванов, В. П. (1977) *Человеческая деятельность, познание, искусство*, Наукова думка, Київ, 251 с.

63. Иванцова, Н. Б. (2013) «Творчі здібності студентів-психологів як вияв професійної спрямованості», *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, №3, С. 3-17.

64. Изард, К. Э. (2000) *Психология эмоций : пер. с англ.*, Питер, СПб. (Мастера психологии), 464 с.

65. Ильин, Е. П. (2009) *Психология творчества, креативности, одаренности*, Питер, СПб, 433с.

66. Казанская, В. Г. (2008) *Подросток. Трудности взросления*, Питер, СПб, 240 с

67. Карпенко, В. В. (2013) «Творчество и креативность как психологические феномены», *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, №2, С. 141–150.

68. Карпенко, З. С. (2009) *Аксіологічна психологія особистості*, Лілея – НВ, Івано-Франківськ, 512 с.

69. Карпенко, З. С. (2010) «Аксіологічна психологія: онтологічне обґрунтування персонального життя», *Психологічні науки: проблеми і здобутки : зб. наук. праць*, Київ. міжнар. ун-т., Київ, С. 95–111.

70. Коменский, Я. А. (1955) *Избранные педагогические сочинения*, Учпедгиз, Москва, 651 с.

71. Костюк, Г. С. (1989) *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*: під ред. Л. М. Проколієнко, Рад. шк., Київ, 608 с.

72. Корсакова, О. (2001) «Технологія диференційованого навчання», *Рідні джерела.*, № 3, С. 41–43.
73. Клименко, В. В. (2007) «Етапи розвитку творчості», *Психологічна газета*, № 2, С. 24–29.
74. Клименко, В. В. (2003) «Механізми розвитку творчості», *Обдарована дитина*, № 1, С. 2–11.
75. Клименко, В. В. (2001) «Механізм творчості : чим його розвивати», *Шкільний світ*, № 25–28, С. 3–94.
76. Клименко, В. В. (2006) *Психологія творчості : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів*, Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна», Центр навч. л-ри, Київ, 480 с.
77. Кузікова, С. Б. (2012) *Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : Монографія.*, Вид-во МакДен, Суми, 410с.
78. Кузьмин, Н. В. (1986) *Психолого-педагогические основы профессионального воспитания и самовоспитания студентов университета : сб. научных трудов : под ред. Н. В. Кузьмина, Г.И. Молчановой*, ДонГУ, Донецк, 144 с.
79. Кутіщенко, В. П. (2010) *Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб.*, Центр учбової літератури, Київ, 128 с.
80. Левченко, Т. І. (2009) «Навчання як діяльність», *Вісник НТУУ«КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць*, С. 10-18.
81. Лейтес, Н. С. (1971) *Умственные способности и возраст*, Педагогика, Москва, 286 с.
82. Леонтьев, Д. А. (2001) «Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира», *1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений: под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда*, Смысл, Москва, С. 100-109.
83. Леонтьев, Д. А. (2004) «Пути развития творчества: личность как определяющий фактор», *Воображение и творчество в образовании и*

*профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л.С.Выготского: Четвертая Международная конференция, РГГУ, Москва, С. 214-223.*

84. Ліневич, К. (2008) «Проблема творчості в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених: понятійний аспект», *Рідна школа*, №11, С.19-22.

85. Лихвар, В. Д. (2003) *Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07*, Херсон. держ. ун-т., Херсон, 24 с.

86. Лозова, В. І. (2000) *Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів*, 2-е вид., Харків. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, ОВС, Харків, 164 с.

87. Ломов, Б. Ф. (2006) *Психическая регуляция деятельности: Избранные труды*, Ин-т психологии РАН, Москва, 624 с.

88. Лук, А. Н. (1978) *Психология творчества*, Наука, Москва, 126 с.

89. Макаренко, А. С. (1983) *Книга для родителей*, Педагогика, Москва, 160 с.

90. Максименко, С. Д. (2007) *Психология личности*, Вид-во ТОВ «КММ», Київ, 296 с.

91. Максименко, С. Д. (2007) «Теоретичні основи психології особистості», *Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія*: за ред. С. Д. Максименка, Київ, Т. X, Вип. 2, С. 7–23.

92. Мартинюк, Л. А. (2011) «Формування професійної компетентності викладача як ефективний засіб забезпечення якості освіти» [Електронний ресурс] Доступно: [http://mlanvpet.at.ua/Statti/dopovid\\_pedagogichna\\_kompetentnist\\_uchitelja.doc](http://mlanvpet.at.ua/Statti/dopovid_pedagogichna_kompetentnist_uchitelja.doc).

93. Маркова, А. К. (1983) *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя*, Просвещение, Москва, 96 с.

94. Маслова, С. Е. (2007) «К вопросу о творческих качествах личности», *Высшее образование сегодня*, № 3, С. 58–61.



95. Маслоу, А. (2008) *Мотивация и личность. 3-е изд.*, Питер, СПб, Серия «Мастера психологии», 352 с.
96. Маслоу, А. (2011) *Новые рубежи человеческой природы*: пер. с англ. Г.Балл, А. Попогребский, Издательство Смысл, Альпина нон-фикшн, СПб, 496 с.
97. Моляко, В. О. (2004) «Психологічна теорія творчості», *Обдарована дитина*, №6, С. 2–9.
98. Моляко, В. О. (1983) *Психология решения школьниками творческих задач*, Рад. шк., Київ, 95 с.
99. Моляко, В. О. (2005) «Творчий потенціал людини як психологічна проблема», *Обдарована дитина*, № 6, С. 2–9.
100. Моргун, В.Ф. (2015) «Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій», *Психологія і Особистість*, №2 (8), Ч. 1, С.23-44.
101. Моргун, В. Ф. (1996) *Інтедифія освіти : Психолого-педагогічні основи інтеграції та диференціації (інтедифії) навчання на прикладі шкільного циклу природничих дисциплін*, Наукова зміна, Полтава, 78 с.
102. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. (2009) *Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*, Видавничий Дім - Слово, Київ, 464 с.
103. Моргун, В. Ф. (2006) «Творчість учителя у багатовимірній концепції особистості», *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка*, Полтава, Вип. 3 (50), С.91–95.
104. Морен, Е. (1996) «Новий тип мислення», *Кур'єр ЮНЕСКО*, № 1, С. 8–12.
105. Мухина, В.С. (2006) *Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 10-е изд., перераб. и доп.*, Издательский центр «Академия», Москва, 608 с.
106. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. (2001), *Освіта України*, № 29, С. 4–6.

107. Нечаев, Н. Н. (2006) «Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы», *Вопросы психологии*, № 3, С. 3–26.
108. Нісімчук, А. С. (2005) *Педагогічна технологія : підручник*, Волинська обласна друкарня, Луцьк, 144 с.
109. Овсянецька, Л. (2004) «Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма», *Соціальна психологія*, № 2, С. 140–145.
110. Олпорт, Г. В. (1998) *Личность в психологии*, КСП Ювента, Москва, СПб, 345 с.
111. Петровский, А. В., Ярошевский М. Г. (1998) *Основы теоретической психологии : учеб. пособ. для студ. Вузов*, ИНФА-М, Москва, 528 с.
112. Петрик, Л. (2015) «Система роботи з молодими та малодосвідченими спеціалістами», *Управління освітою*, трав. (№ 9), С. 16–27.
113. Пиаже, Ж. (1969) *Избранные психологические труды*, Просвещение, Москва, 659 с.
114. Пивоварова, О. (2006) «Латеральне мислення та методи його розвитку», *Філософія освіти*, № 1, С. 24–34.
115. Пирмагомедова, Э. А., Азизова Н. И., Пирмагомедова Р.К. (2016) «Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте», *Вестник Челябинского государственного пед. ун-та*, №1, С.55-60.
116. Подольська, Є. А. (2006) *Філософія : підруч.*, Фірма «Інкос», Центр навчальної літератури, Київ, 704 с.
117. Пономарев, Я. А. (1976) *Психология творчества и педагогика*, Педагогика, Москва, 280 с.
118. *Психология. Словарь.*, (1990) Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., Политиздат, Москва, 494 с.
119. *Психолого-педагогический словарь*, (1998) автор-сост. В. А. Межериков; под ред. П. И. Пидкасистого, Феникс, Ростов на Дону, 544 с.
120. Рибалка, В. В. (1996) *Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб.*, ІЗМН, Київ, 236 с.

121. Рибалка, В. В. (2009) *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб.* Видавництво Букаєв Вадим Вікторович, Одеса, 575 с.
122. Роджерс, К., Фрейберг Д. М. (2002) *Свобода учитися, Смысл*, 527 с.
123. Роджерс, К. (1994) *Взгляд на психотерапию. Становление человека*, Прогресс, Москва, 480 с.
124. Роменець, В. А. (2001) *Психологія творчості : навч. посіб. для унів.*, 2-е вид., доп., Либідь, Київ, 288 с.
125. Рубинштейн, С. Л. (1999) *Основы общей психологии*, Питер (Мастера психологии), СПб, 720 с.
126. Рубинштейн, С. Л. (1986) «Принцип творческой самодеятельности», *Вопросы психологии*, №4, С. 101-107.
127. Стернберг, Р. (1998) «Инвестиционная теория креативности», *Психологический журнал*, Т. 19, № 2, С. 144 - 160.
128. Теплинский, В. П. (1961) *Воспитание активности и инициативы пионеров в общественно полезной деятельности : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01*, АПНРСФСР, Москва, 251 с.
129. Туник, Е. Е. (2003) *Модифицированные креативные тесты Вильямса*, Речь, СПб, 96 с.
130. Туриніна, О. Л. (2007) *Психологія творчості : навч. посіб.*, МАУП, Київ, 160 с.
131. Чирков, В. И. (1997) «Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция», *Вопросы психологии*, №3, С.102-111.
132. Чуричков, А., Снегирев, В. (2006) *Копилка для тренера. Сборник разминок. Необходимых в любом тренинге*, Речь, СПб, 208 с.
133. Шапран, В. Ю. (2016) «Ініціативність як психологічний феномен; різні підходи до його вивчення», *Освіта регіону*, №4.
134. Шелег, Т. В. (2013) *Психологічні аспекти розвитку творчого «Я» дитини: науково-методичний посібник*, СІТІПРІНТ, Київ, 125 с.
135. Фельдштейн, Д. И. (1989) *Психология развития личности в онтогенезе*, Педагогика, Москва, 206 с.

136. Фрідман, Л. (2009) «Формуємо творчого вчителя», *Світ виховання*, № 5, С. 10-13.

137. Фром, Е. (1998) *Психоанализ и этика*, АСТ, Москва, 568 с.

138. Фрумин, И. Д., Эльконин, Д. Б. (1993) «Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»)», *Вопросы психологии*, №1, С.24-32.

139. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичні аспекти дослідження творчості в психологічній науці», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Видавництво «Фенікс», Київ, Т. XII. Психологія творчості, Випуск 22, С. 307–316.

140. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичний аналіз поняття творчої особистості в українській психологічній науці», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару*, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 110–112.

141. Хабірова, Л. І. (2016) «Учбова задача як механізм розвитку творчості учня», *Альманах QN (Qvestiones Naturales)*, Видавничий дім «Ельдорадо», Суми, С. 79–83.

142. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічні особливості учбової задачі як засобу розвитку творчості учнів», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 103–106.

143. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічний зміст поняття творчої ініціативи учня в навчальній діяльності», *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Південна фундація педагогіки», Одеса, С. 44–47.

144. Хабірова Л. І. (2016) «Психологічні особливості творчої ініціативи як форми прояву пізнавальної активності учня», *Розвиток науки і освіти у*

сучасному світі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Київ, С. 40–44.

145. Хабірова, Л. І. (2016) «Творча ініціатива учнів як умова формування екологічної свідомості», Обласний науково-практичний семінар «Формування екологічного світогляду та розвитку екологічної культури в середній та вищій школі», Полтава, С.91-93.

146. Хабірова, Л. І. (2016) «Творча ініціатива учнів та здоровий спосіб життя», Досягнення та перспективи дослідження феномену здоров'я у сучасній психологічній науці: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 186-190.

147. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча активність як умова особистісного розвитку школярів підліткового віку», *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*, №3, С102–106.

148. Хабірова, Л. І. (2017) «Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків в процесі навчання», *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України і Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, №38, С. 409–421.

149. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча ініціатива учнів як умова формування природничо-наукової компетентності», *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи. Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції*, Глухів, С. 105-109.

150. Хабірова, Л. І. (2017) «Формування творчої ініціативи учнів як психолого-педагогічна проблема здоров'язбереження», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 201–204.

151. Хабірова, Л. І. (2018) «Особливості навчальної мотивації підлітків з різним рівнем розвитку творчого мислення», *Актуальні проблеми*

психології особистості на європейському просторі: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 164-169.

152. Хабірова, Л. І. (2018) «Психолого-педагогічні засоби формування творчої ініціативи підлітків у навчальній діяльності» [Електронний ресурс], Електронний журнал «Технології розвитку інтелекту», Київ, Випуск 9 (20), Доступно:[http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova\\_L\\_I\\_Psykhologo\\_pedagogichni\\_zasoby\\_formuvannia\\_tvorchoyi\\_initsiatyvy\\_pidlitkiv\\_u\\_navchalniy\\_diyalnosti.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova_L_I_Psykhologo_pedagogichni_zasoby_formuvannia_tvorchoyi_initsiatyvy_pidlitkiv_u_navchalniy_diyalnosti.pdf).

153. Хабірова, Л. І. (2018) «Реалізація творчого потенціалу підлітка в процесі розв'язання учбових задач», *Збірник «Теорія і практика сучасної психології»*, №2, С. 182-185.

154. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль особистісної рефлексії у формуванні творчої ініціативи підлітка», Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 183-186.

155. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль толерантності педагога в формуванні творчої ініціативи школярів в умовах євроінтеграції», *Modern Science – Moderní věda*, Praha, Česká republika, Nemoros, №2, С. 85-90.

156. Хабірова, Л. І. (2018) «Творча ініціатива особистості як механізм подолання інтолерантності», IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики», ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 202-206.

157. Хьелл, Л., Зиглер, Д. (2008) *Теорії личности*, 3-е изд., Серія «Мастера психологи», Питер, Спб, 607с.

158. Юнг, К. Г. (1987) «Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству», *Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. Трактаты, статьи, эссе*, Изд-во Московского университета, Москва, С. 214 – 231.

159. Ягупов, В. В. (2002) *Педагогіка: навч. посіб.*, Видавництво Либідь, Київ, 560 с.
160. Яланська, С. П. (2016) «Прикладні аспекти психології творчості», *Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості: колективна монографія*; за ред. В. Ф. Моргуна, Л. В. Герасименко, Р. М. Білоус, КрНУ імені Михайла Остроградського, Кременчук, С.129-143.
161. Яланська, С. П. (2014) *Психологія творчості : навч. посіб.*, ПНПУ імені В. Г. Короленка, Полтава, 180 с.
162. Яланська, С. П. (2010) *Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : монографія*, Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, Полтава, 332 с.
163. Bobich, J. A. (2008) «Active Learning of Biochemistry Made Easy (for the teacher)», *J. Chem. Ed.*, № 85, P. 234–236.
164. Bonwell, C. C. (1991) *Active Learning, Creating Excitement in the Classroom : ASHE-ERIC Higher Education Report*, George Washington University, Washington.
165. *Creativity. A Handbook for Teachers* (2007) [edited by Ai – Girl Tan], World Scientific Publishing, Singapore, 586 p.
166. Chaudhury, S. R. (2002) «The Science Studio – A Workshop Approach to Introductory Physical Science», *Journal of Mathematics and Science*, №. 5, P. 9–23.
167. Druger, M. (2000) «Creating a Motivational Learning Environment in Science», *J. Coll. Sci. Teach*, № 30, P. 222–224.
168. Hake, R. R. (1998) «Interactive Engagement vs. Traditional Methods: A Six Thousand Student Survey of Mechanics Test Data for Introductory Physics Courses», *Amer. J. Physics*, № 66, P. 64–75.
169. Jones, L. R. (2001) «Conceptual Teaching and Quantitative Problem Solving: Friends and Foes», *The Journal of Collaboration and Cooperation in College Teaching*, Vol. 10 (No. 3), P. 109–116.
170. McConnell J. (1996) *Active learning and its use in Computer Science*, SIGCSE bulletin, Special Edition, P. 52.

171. Meltzer, D. E. (1996) «Promoting Interactivity in Physics Lecture Classes», *The Phys. Teacher*, № 34, P. 72–76.
172. Novak, J. (1991) «Clarify with Concept Maps», *Sci. Teach*, № 58, P. 44–49.
173. Noyd, R. K. (2000) «A Primer on Concept Maps», *Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*, V. 10 (No.1), P. 9–11.
174. Robert Keith Sawyer (2006) *Explaining creativity: the science of human innovation*, Oxford New York, p. 354.
175. Richardson, D. (1995) «Teaching Physiology by Combined Passive (Pedagogical) and Active (Andragogical) Methods», *Adv. Physiol. Educ.*, № 13(1), P. 66–74.
176. Sanger, M. J. (2008) «How Does Inquiry Instruction Affect Teaching Majors Views about Teaching and Learning Science?», *J. Chem. Ed.*, № 85, P. 297–302.
177. *Effective Teaching and Course Management for University and College Teachers* (1997), Educ. Siebert, E. D. ; Caprio, M. W.; Lyda C. M., Kendall-Hunt Publishing, Dubuque, Iowa.



## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### Методика вивчення мотивів навчальної діяльності учнів

(за Б. К. Пашнєвим)

Анкета дає змогу методом парних виборів вивчити ставлення учнів до восьми основних мотивів навчальної діяльності. Вона складається з 28 пунктів, кожний з яких містить пари тверджень, які відображають зміст двох із восьми мотивів навчальної діяльності. Анкета сконструйована так, щоб можна було співвідносити вісім основних мотивів навчальної діяльності та виявляти мотиви, яким віддають перевагу.

Кожен мотив у анкеті позначений літерою алфавіту:

А - мотив зовнішнього примусу, уникання покарання;

Б - соціально орієнтований мотив обов'язку й відповідальності;

В - пізнавальний мотив;

Г - мотив престижу;

Д - мотив матеріального добробуту;

Е - мотив отримання інформації;

Ж - мотив досягнення успіху;

З - мотив орієнтації на соціально залежну поведінку.

Вік досліджуваного: з 12 років.

*Інструкція.* Прочитайте пари запитань. Виберіть з кожної пари те запитання, яке найточніше відображає ваше бажання вчитися. Номер запитання й літеру варіанта відповіді запишіть в аркуші для відповідей. Майте на увазі, що запитання весь час повторюються, однак кожного разу в новому поєднанні. Тут немає «хороших» або «поганих» відповідей. Вибираючи одне й відкидаючи інше запитання, ви виявляєте власну індивідуальність.

#### Текст анкети

1. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям?

2. В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання? Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів?

3. Д) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови? Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

4. Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще? З) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, не бути гіршим за інших?

5. Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям? В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання?

6. Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? Д) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

7. Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною? Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

8. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання?

9. Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям? Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів?

10. В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання? Д) Чи вас більше

спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

11. Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

12. Д) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови? Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

13. Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною? З) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, щоб не бути гіршим за інших?

14. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів?

15. Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям? Д) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

16. В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання? Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

17. Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

18. Д) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови? З) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, щоб не бути гіршим за інших?

19. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? Д) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати в майбутньому хорошу професію, хороші матеріальні умови?

20. Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям? Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

21. В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання? Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

22. Г) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути серед найкращих учнів? З) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, щоб не бути гіршим за інших?

23. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? Е) Чи вас більше спонукає до навчання бажання бути грамотною, ерудованою людиною?

24. Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям? Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

25. В) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мислити, пізнавати нове, невідоме, розв'язувати складні завдання? З) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, щоб не бути гіршим за інших?

26. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? З) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, щоб не бути гіршим за інших?

27. А) Чи вас більше спонукає до навчання бажання уникнути покарання за невиконані завдання? Ж) Чи вас більше спонукає до навчання бажання будь-яку роботу виконувати якнайкраще?

28. Б) Чи вас більше спонукає до навчання бажання мати знання, щоб приносити користь людям? 3) Чи вас більше спонукає до навчання бажання, щоб інші не думали про вас погано, щоб не бути гіршим за інших?

#### Оцінювання результатів

Відповідь оцінюється в 1 бал. Підсумовують кількість балів за кожним мотивом навчальної діяльності, що і дозволяє виявити мотиви, яким віддають перевагу.

**Тест особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса  
(в модифікації О.Є. Тунік)**

*Інструкція:* «Це завдання допоможе вам з'ясувати, наскільки творчою особистістю ви себе вважаєте. Серед наступних коротких пропозицій ви знайдете такі, які виразно підходять вам краще, ніж інші. Їх слід відзначити знаком «Х» в колонці «В основному вірно». Деякі пропозиції підходять вам лише частково, їх слід позначити знаком «Х» в колонці «Почасті вірно». Інші твердження не підійдуть вам зовсім, їх потрібно позначити знаком «Х» в колонці «В основному невірно». Ті твердження, щодо яких ви не можете прийти до рішення, потрібно позначити знаком «Х» в колонці «Не можу вирішити».

Робіть позначки до кожної пропозиції і не замислюйтесь. Тут немає правильних або неправильних відповідей. Відзначайте перше, що прийде вам в голову, читаючи пропозицію. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше. Пам'ятайте, що, даючи відповіді до кожної пропозиції, ви повинні наголошувати на тому, що ви дійсно відчуваєте щодо себе. Ставте знак «Х» в ту колонку, яка найбільше підходить вам. На кожне питання виберіть тільки одну відповідь.

*Опитувальник*

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то я намагаюся здогадатися про нього.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно і детально, щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я ставлю питання, якщо чогось не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перед тим як грати в нову гру, я повинен переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені потрібно буде дізнатися чи зробити.

7. Якщо щось не вдається мені з першого разу, я буду працювати до тих пір, поки не зроблю це.

8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.

9. Краще я буду робити все як завжди, ніж шукати нові способи.

10. Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.

11. Мені подобається займатися чимось новим.

12. Я люблю заводити нових друзів.

13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.

14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь я стану відомим артистом, музикантом або поетом.

15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.

16. Мені більше сподобалося б жити і працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.

17. Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі.

18. Я люблю те, що незвично.

19. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.

20. Мені подобаються розповіді, або телевізійні передачі про події, що сталися в минулому.

21. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.

22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.

23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити або зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.

24. Я вибираю друзів, які завжди роблять все звичним способом.

25. Багато існуючі правила мене зазвичай не влаштовують.

26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.

27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.

28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, я буду дотримуватися його, а не шукати інші відповіді.
29. Я не люблю виступати перед класом.
30. Коли я читаю або дивлюсь телевізор, я уявляю себе будь-ким із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені хотілося б, щоб мої батьки і вчителі робили все як завжди і не змінювалися.
35. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.
36. Цікаво припустити що-небудь, щоб переглянути, чи правий я.
37. Цікаво братися за головоломки та ігри, в яких необхідно розраховувати свої подальші ходи.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що у них всередині і як вони працюють.
39. Моїм друзям не подобаються дурні ідеї.
40. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть в майбутньому.
43. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
44. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не приходило в голову.
46. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися, хто це.



47. Я люблю гортати книги і журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.

48. Я думаю, що на більшість питань існує одна правильна відповідь.

49. Я люблю задавати питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.

50. У мене є багато цікавих справ в школі і вдома.

### Обробка результатів

#### Ключ до опитувальника

№ питання	Так	Можливо	Ні	Не можу вирішити	№ питання	Так	Можливо	Ні	Не можу вирішити
1	О			Р	26	О			С
2	О			Л	27	О			Л
3	О			Л	28			О	Л
4			О	С	29			О	Р
5			О	Р	30	О			В
6	О			В	31	О			В
7	О			С	32			О	Р
8			О	Р	33	О			Л
9			О	С	34			О	Р
10	О			С	35	О			Р
11	О			Л	36	О			Р
12	О			Л	37	О			Л
13	О			В	38	О			Л
14			О	В	39			О	В
15	О			С	40	О			В
16	О			В	41			О	С
17			О	С	42	О			С
18	О			С	43	О			Р
19	О			Л	44	О			Р
20			О	В	45	О			В
21	О			Р	46	О			В
22			О	Р	47	О			Л
23	О			В	48			О	С
24			О	С	49	О			Л
25	О			Р	50	О			С

При оцінці даних опитувальника використовуються чотири фактори, тісно корелюють з творчими проявами особистості. Вони включають: Допитливість (Л), Уява (У), Складність (С) і Схильність до ризику (Р). Ми отримуємо чотири сирі показники по кожному фактору, а також загальний сумарний показник.

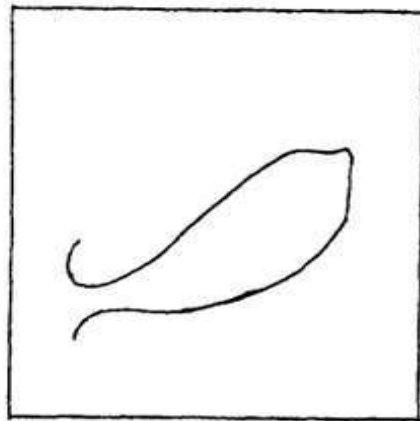
При обробці даних використовується шаблон, який можна накладати на лист відповідей тесту. Отвори в шаблоні показують відповіді, відповідні оцінки два (2) бали, також на шаблоні відзначені коди для чотирьох факторів, які оцінюються в тесті. Всі відповіді, що знаходяться на клітинах, що не потрапляють в отвори, отримують один (1) бал, крім останньої колонки «Не знаю». Відповіді в цій колонці отримують мінус один (-1) бал в сирих балах і віднімаються із загальної оцінки. Код фактора четвертої колонки на шаблоні використовується, щоб показати, який з чотирьох чинників відноситься до кожного окремого питання. Цей опитувальник розроблений для того, щоб оцінити, якою мірою здатними на ризик (з поміткою Р), допитливими (Л), що володіють уявою (У) і воліють складні ідеї (С) вважають себе випробовуваними. З 50 пунктів 12 тверджень відносяться до допитливості, 12 - до уяви, 13 - до здатності йти на ризик, 13 тверджень до фактору складність.

## Тест дивергентного (творчого) мислення Ф. Вільямса

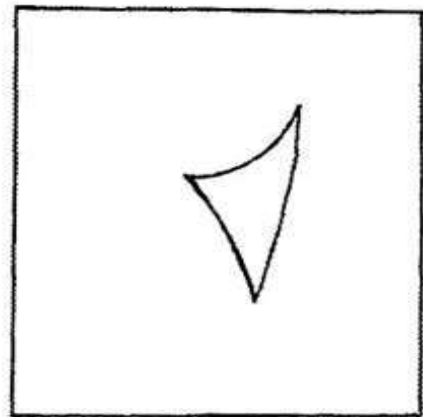
( в модифікації О. Є. Тунік)

*Інструкція для респондентів:* «На цих сторінках намальовані незакінчені фігури. Якщо ти додаси до них додаткові лінії, у тебе можуть вийти цікаві предмети або історії. Намагайся намалювати такі картинки, які б не зміг придумати ніхто, крім тебе. Роби кожен малюнок докладної і цікавою, додаючи до неї різні деталі. Придумай цікаву назву для кожного малюнка і напиши його знизу. На виконання завдання відводиться 25 хвилин. Намагайся працювати швидко, але без зайвого поспіху. Якщо у тебе з'явилися питання, задай їх зараз. Починай працювати над малюнками ».

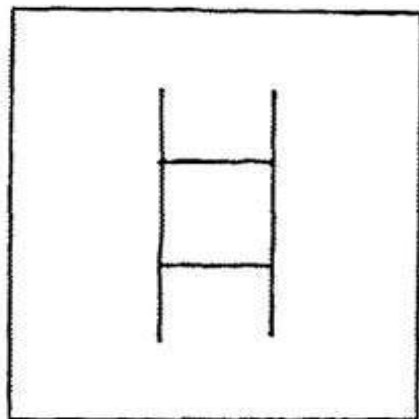
*Бланки тесту ( у зменшеному виді)*



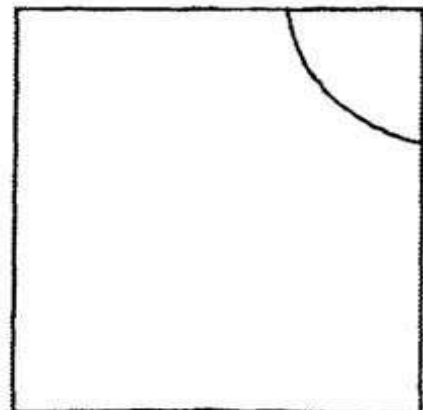
1 \_\_\_\_\_



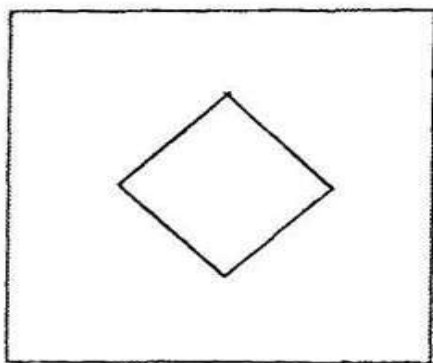
2 \_\_\_\_\_



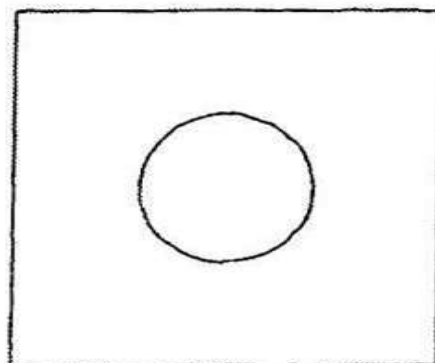
3 \_\_\_\_\_



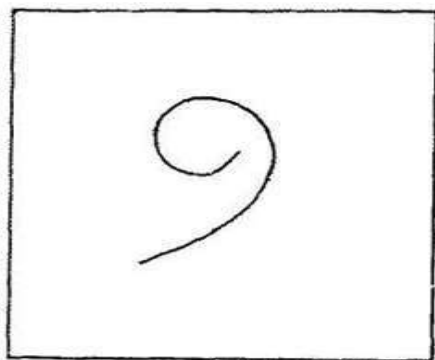
4 \_\_\_\_\_



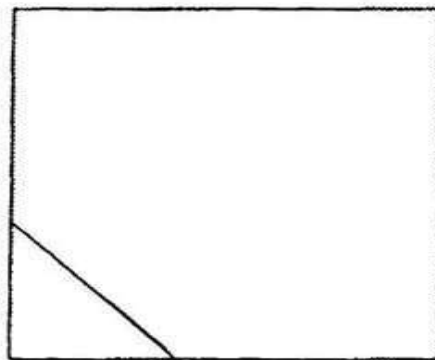
5 \_\_\_\_\_



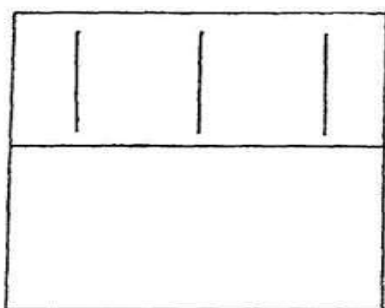
6 \_\_\_\_\_



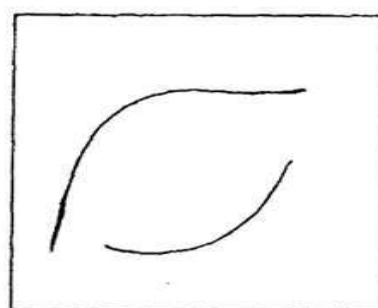
7 \_\_\_\_\_



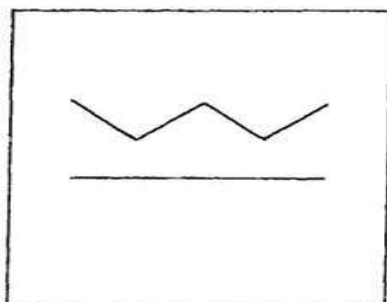
8 \_\_\_\_\_



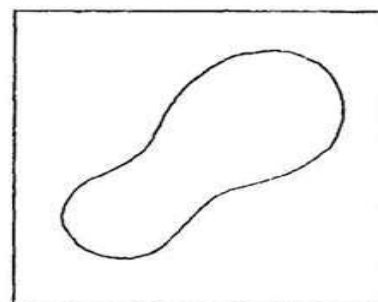
9 \_\_\_\_\_



10 \_\_\_\_\_



11 \_\_\_\_\_



12 \_\_\_\_\_

### *Обробка результатів*

Швидкість. Загальна кількість виконаних малюнків. Можливо тах 12 балів (1 бал за кожен малюнок).

Гнучкість. Кількість змін категорій, рахуючи від першої картинки. Можливо тах 11 балів (1 бал за кожен змін категорії).

Оригінальність. Де виконується малюнок (підсумовуються бали по даному фактору за всіма намальованими картинкам; можливо тах 36 балів):

- поза стимульної фігури - 1 бал
- всередині стимульної фігури - 2 бали
- всередині і зовні стимульної фігури - 3 бали

Розробленість. Де доповнюють деталі, які створюють асиметрію зображення (підсумовуються бали по даному фактору для всіх намальованих картинок; можливо тах 36 балів):

- симетрично всюди - 0 балів
- асиметрично поза стимульної фігури - 1 бал
- асиметрично всередині стимульної фігури - 2 бали
- асиметрично всередині і зовні - 3 бали

Назва. Словниковий запас і образне, творче використання мови:

- назву не дано - 0 балів
- назва з одного слова - 1 бал
- назва з декількох слів - 2 бали
- -образна назва, що виражає більше, ніж показано на картинці - 3 бали

Підсумовуються бали по даному фактору для всіх намальованих картинок. Можливо тах 36 балів. Підсумок підрахунку за основними параметрами тесту дивергентного мислення.

**Методика дослідження вольової організації особистості****(за А. А. Хохловим)**

*Інструкція:* «Тобі потрібно дати відповіді на питання, які спрямовані на з'ясування деяких особливостей твого характеру.

Варіанти відповідей: ++ Безумовно, так; + Швидше так, ніж ні;  
- Швидше ні, ніж так; -- Безумовно, ні

Щирі відповіді дозволяють тобі отримати про себе правильне уявлення та в майбутньому враховувати як свої слабкі, так і сильні сторони характеру. І навпаки, бажання видаватися кращим, ніж ти є насправді, обернеться марною витратою часу або отриманням відомостей, які не відповідають дійсності.

*Бланк тверджень*

1. Щастя – це коли повезе.
2. Мої плани на майбутнє рідко бувають реальними.
3. Після того, як я вже вирішив що-небудь зробити, я, як правило, ще вагаюсь, перш ніж почати.
4. Часто через лінь я відкладаю почату роботу.
5. Часто я дію відразу, „не подумавши”.
6. Зазвичай без сторонньої допомоги я можу відірватись від будь-якої спокуси (читання цікавої книги, приємна бесіда, хвилюючий телефільм і т.д.) та зайнятись потрібною справою.
7. В суперечках про життя я буваю правим частіше, ніж мої друзі.
8. Я вже вибрав для себе справу, якій я міг би присвятити все своє життя.
9. Я рідко запізнююсь на заняття (роботу).
10. Я, зазвичай, довго не можу зважитись на яку-небудь справу.
11. Будь-яку справу я намагаюсь довести до кінця.
12. Я більше ніж інші запальний і дратівливий.
13. Я легко переймаюсь настроєм інших людей.
14. Майже все в мене виходить з першої спроби.

15. Я люблю читати книжки про життя славетних людей.
16. Мені вдалося позбавитись деяких шкідливих звичок (постійно запізнюватись, палити та ін.).
17. Про мене можуть сказати, що я не боягуз.
18. Я часто втрачаю інтерес до справи, яка ще недавно видавалась мені цікавою.
19. В розмові з людиною, якої я соромлюсь чи боюсь, я, зазвичай, так хвилюююсь, що моя мова помітно змінюється.
20. Найчастіше мене не потрібно підштовхувати, щоб довести розпочату справу до кінці.
21. Мені добре знайоме почуття ліні.
22. Я живу цікавим та повноцінним життям.
23. Майже завжди мені вдається виконати намічене на день.
24. Я частіше буваю впевненим у собі.
25. В мене багато закинутих справ.
26. Я маю витримку і можу залишатися спокійним у критичних ситуаціях.
27. Вислухавши докази однієї із сторін, які сперечаються, я, зазвичай, приймаю її точку зору, а після вислухування іншої сторони – хотів би змінити її на протилежну.
28. Моя впертість іноді мені заважає.
29. Своє майбутнє я уявляю не дуже чітко.
30. Досить часто я не виконую своїх обіцянок.
31. У новій незнайомій ситуації я, як правило, розгублюююсь і ніяковію.
32. Я можу назвати себе людиною з твердим характером.
33. Часто тривожні думки пригнічують мене настільки, що я довго не можу заснути.
34. У стосунках з товаришами я найчастіше буваю в ролі підлеглого, ніж керівника.
35. До цього часу ще нікому не вдалося вивести мене із себе.

36. Я можу віднести себе до людей, які чітко бачать своє життєве покликання.

37. Я хотів би досягти в житті багато чого, але погано уявляю, яким саме чином.

38. Коли я запізнююсь на урок або заняття, мені зазвичай буває важко відчинити двері та ввійти.

39. Настирливість – риса мого характеру.

40. Як правило, я господар свого становища.

41. Мені легше живеться, коли хтось із дорослих контролює кожен мій крок.

42. У своїх вчинках я повністю незалежний від інших.

43. Мене в житті цікавить то одне, то інше і важко чому-небудь надати перевагу.

44. Мені дуже не вистачає зібраності та акуратності у справах.

45. Я часто відчуваю невпевненість в успіху розпочатої справи.

46. В мені ліні більше, ніж у інших.

47. Мої власні емоції мені зачасти заважають у житті.

48. Жити мудрими думками інших краще, ніж своїми.

49. Я інколи відкладаю дуже важливу розпочату справу.

50. Я хотів би докорінно змінити своє життя.

51. Я дотримуюсь режиму дня навіть у вільний від роботи та навчання час.

52. Відповідаючи на всі ці питання, мені неважко було вибрати між „так” і „ні”.

53. Я часто, не закінчивши однієї справи, берусь за другу, не закінчивши другу – за третю і т.д.

54. Мені, як правило, вдається змусити себе зробити не дуже приємну, але корисну в майбутньому справу.

55. Я досить часто роблю що-небудь з усіма за компанію, навіть, коли не дуже хотів би це робити.



56. Коли я зайнятий дуже відповідальною справою, мою увагу все рівно можна відволікти.

### *Обробка результатів*

Після заповнення бланку відповідей результати переносяться у спеціальний ключ, де N - номер твердження в опитувальнику. Набрані бали сумуються по вертикалі, окремо по кожній колонці і в загальному.

Розшифровка: Ц – ціннісно-смілова організація особистості; Р – організація діяльності; Р – рішучість; Н – наполегливість; См – самостійність; Щ – показник неправди, щирості; В – загальний показник (воля), який характеризує вольову організацію особистості в цілому.

Загальний бал: 0-48 балів – низький рівень; вольові якості потребують тренування та розвитку; 49-96 балів – середній рівень; вольові якості розвинені достатньо; 97-144 бали – показник високого рівня вольової організації, який свідчить про здатність з достатнім ступенем усвідомленості та почуття реальності визначити для себе цілі, шляхи та способи їх досягнення.

Набрані 17-24 бали з сьомого фактору Щ (неправда, щирість), говорять про те, що відповіді на питання були не достатньо відверті, тому отримані результати не відповідають дійсності. Пропонуємо заповнити опитувальник ще раз, даючи собі критичнішу оцінку.

**Карта спостереження діяльнісного компоненту  
творчої ініціативи підлітків**

Дата \_\_\_\_\_

Навчальний заклад \_\_\_\_\_

Прізвище, ім'я учня \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

№	Показники	Рівень прояву показника (бали)		
		1	2	3
1.	Швидкість включення учня у процес розв'язання учбових задач.			
2.	Частота піднятої руки учнем (з метою надання варіанту відповіді).			
3.	Оригінальність і креативність запропонованих варіантів вирішення учбової задачі.			
4.	Наполегливість і цілеспрямованість у розв'язанні учбової задачі.			
5.	Швидкість розв'язання учнем учбової задачі.			

**Шкала оцінювання:**

1 бал – низький рівень прояву;

2 бали – середній рівень прояву (залежно від зовнішніх обставин чи/та внутрішніх чинників);

3 бали – високий рівень прояву показника.

**Загальний рівень вираженості діяльнісного компоненту творчої****ініціативи підлітків:**  $k = \frac{\text{сума балів всіх показників}}{\text{загальна кількість показників}} ;$ 

Аналіз провів: \_\_\_\_\_

## Тренінгова програма формування творчої ініціативи підлітків

### Блок I

Тема: «Психологічні особливості самооцінки підлітків»

Мета: розширити уявлення підлітків про себе, свої сильні та слабкі сторони, особистісний розвиток та самовдосконалення.

Кількість тренінгових сесій (занять): 3.

#### *Заняття №1*

Тема: «Знайомство. Моя індивідуальність»

Мета: знайомство з учасниками групи, створення позитивної мотивації й зацікавленості підлітків у заняттях, сприяння згуртованості групи та створенню у ній доброзичливої атмосфери як умови подальшої ефективної роботи; сприяти розкриттю індивідуальності учасників.

Необхідні матеріали: фліпчарт (або дошка), маркери, жовті стікери («промінчики»), аркуші паперу А4, кулькові ручки, різнокольорові олівці та фломастери.

Хід роботи:

1. Повідомлення учасникам теми та мети тренінгового курсу (10 хв).

Психолог (тренер тренінгового курсу) розповідає підліткам про те, що вони будуть зустрічатися 2-3 рази на тиждень (залежно від можливості) на спеціальних заняттях, де будуть грати, малювати, ділитися своїми емоціями за день, обговорювати свої досягнення та невдачі, спільно вирішувати учбові задачі, спільно намагатимуться навчитися краще розуміти себе та цінність власної індивідуальності.

2. Визначення правил груп (10 хв.).

Мета: прийняття правил групової взаємодії для ефективної роботи.

Правила групи рекомендується приймати з учасниками в процесі групового обговорення, відштовхуючись від їхніх пропозицій та думок. Кожен учень має висловитися, чи є правила, встановлені групою, комфортними для нього.

До правил групи можна віднести такі: добровільність; поважне ставлення до думки іншого; не перебивати; не критикувати; конфіденційність; правило «стоп» (кожен учасник вправі завершити те, що йому не подобається). Можна встановити заборону на обговорення певних тем: наприклад, релігія, політика, особисті симпатії/антипатії та інше.

### 3. Знайомство (15 хв.).

Мета: знайомство учасників групи, сприяння згуртованості та створення доброзичливої атмосфери у групі.

Тренер пропонує першому учаснику, наприклад сидячому зправа від нього, назвати своє повне ім'я та прізвище, а також ім'я, яким він ходив би, щоб його називали в групі. Виступаючому пропонується назвати цікавий факт про себе (хоббі, уподобання, інтереси чи досягнення).

### 4. Вправа «Промінці сонця» (10 хв.).

Мета: визначити очікування учасників групи щодо тренінгової роботи.

Необхідні матеріали: паперові поздовжні клаптики паперу («промінчики»), кулькові ручки, фіпчарт або дошка.

Учасникам тренінгової групи необхідно роздати жовті поздовжні стікери, які нагадують промінчики сонця. Кожному учневі пропонується подумати і написати, що саме вони очікують від тренінгової роботи.

На фліпчарті має бути зображено сонце без промінців. Після виконання та написання очікувань, кожному учаснику пропонується висловити свої очікування, вийти та прикріпити жовтий «промінчик» до сонечка.

### 5. Вправа «Мій герб» (30 хв.).

Мета: сприяння саморозкриттю учасників, розширення уявлень про себе та свій внутрішній світ, про свої індивідуальні особливості.

Необхідні матеріали: аркуші паперу А4, кулькові ручки, різнокольорові олівці та фломастери, кулькові ручки, фіпчарт або дошка.

Кожному учаснику тренінгової групи пропонується зобразити на листку А4 свій герб. На малювання дається 15 хвилин. Після цього проводиться загальна виставка робіт у групі.

Організацію даної вправи можна супроводжувати таким текстом:

«У стародавні часи було прийнято зображувати на брамах замків, на щитах лицарів родовий герб та девіз. Герб на щиті лицаря був чимось на зразок посвідчення особи, своєрідним паспортом, так як доносив світу всю важливу інформацію про його власника: про походження лицаря, його родоvodu, його подвиги і особливі заслуги. Якщо два лицаря зустрічалися на дорозі, їм одного погляду на герб було досить, для того, щоб усвідомити – вороги вони один одному чи ні [132].

Кожному із вас пропонується створити свій унікальний герб. Після цього ми організуємо демонстрацію гербів у групі і спробуємо відгадати, кому належить той чи інший герб. На виконання цього завдання у вас є 20 хвилин».

Дуже важливо після групового обговорення та висловлених догадок, дати можливість власнику герба представити його та пояснити символіку графічного зображення. Кожному учневі слід дати позитивну оцінку та підтримати у представленні свого герба.

6. Завершальна вправа «Коло вражень» (10-15 хв.).

Мета: підвести підсумки першої проведеної тренінгової сесії, отримати зворотній зв'язок від учасників групи.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

### *Заняття №2*

Тема: «Моя самооцінка. Психологічні основи самопізнання»

Мета: поглиблення процесів самопізнання та саморозкриття, отримання позитивного зворотнього зв'язку для зміцнення самооцінки та актуалізації особистісних ресурсів.

Необхідні матеріали: м'яч, олівці, надруковані кольорові айсберги.

Хід роботи:

1. Привітання (15 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, створення доброзичливої та привітної атмосфери.

Тренер пропонує кожному учаснику по колу привітатися з групою та коротко розповісти про сьогоднішній свій настрій та подію, яка принесла найбільше емоційне враження.

## 2. Вправа на активізацію «Позитивний м'ячик» (10 хв.).

Мета: активізація уваги та зосередженості учасників, підвищення енергії та активності.

Інструкція для підлітків: «Почнемо сьогоднішнє тренінгове заняття з невеличкої гри з м'ячем. Пропоную вам встати в коло. Перший учасник кидає м'яч будь-кому із членів групи, називає його ім'я та висловлює позитивні побажання на сьогоднішній день. Той, хто отримав м'яч, продовжує гру і кидає наступному. Гра триває до того часу, поки м'яч не побуває у кожного з учнів».

Дана вправа спрямована на створення сприятливої та позитивної атмосфери в групі перед переходом до основних тренінгових вправ.

## 3. Вправа «Айсберг» (40 хв.).

Мета: поглиблення процесів самопізнання та саморозкриття, рефлексія.

Необхідні матеріали: кулькові ручки, надруковані кольорові айсберги.

Кожному учаснику тренінгового процесу необхідно роздати заздалегідь заготовлений та надрукований кольоровий айсберг. Учням пропонують у правій стороні айсбергу записати свої позитивні сторони, у лівій – негативні. При цьому, ті якості, які підліток виявляє досить часто у спілкуванні з іншими, просимо зафіксувати «над водою». Ті ж якості та риси характеру, які мало відомі для оточуючих або які підліток виявляє досить рідко просимо записати на айсбергу «під водою».

Орієнтовна інструкція: «Кожен із вас отримав яскравий айсберг. Ви можете спостерігати, що одна частина айсбергу знаходиться над водою і є помітною для кожного, інша ж – знаходиться під водою, і є мало помітною. У правій стороні айсбергу розмістіть свої найбільш позитивні риси та якості. У

лівій – ті риси та якості вашого характеру, які би ви хотіли змінити та які вам не подобаються. Намагайтеся бути чесними, перш за все, перед собою. Пам'ятайте одне із основних правил групи – все, що відбувається у процесі групової роботи є конфіденційним та не підлягає обговоренню поза групою».

Після виконання завдання, тренер пропонує учасникам продемонструвати айсберги. У процесі групового обговорення обов'язково задавати уточнюючі питання учням: Що саме ти розмістив під водою? Чому? Які риси свого характеру тобі не подобаються? За що ти себе хвалиш/свариш?

#### 4. Вправа «Бомбардування позитивними емоціями» (15 хв.).

Мета: отримання позитивного зворотнього зв'язку від учасників групи, підвищення самооцінки, розширення уявлень про себе та свої позитивні риси.

Кожен підліток сідає на стілець, що стоїть у центрі кола, і заплющує очі. Учасники групи по черзі підходять до учня та пошепки називають його позитивну рису. Таке «бомбардування» позитивними емоціями повинен отримати кожен учасник групи.

#### 5. Завершальна вправа «Коло вражень» (10-15 хв.).

Мета: підвести підсумки проведеної тренінгової сесії, отримати зворотній зв'язок від учасників групи.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

### *Заняття №3*

Тема: «Формування впевненості у собі та своїх можливостях»

Мета: закріпити активний тренінговий стиль спілкування, сприяти надалі саморозкриттю та самопізнанню, розвиток уявлень про свої сильні та слабкі сторони, формування вмінь самопрезентації.

Необхідні матеріали: підготовлені надруковані ролі для гри.

#### Хід роботи

##### 1. Привітання (10 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, створення доброзичливої та привітної атмосфери.

Кожен учасник по черзі вітається з групою та продовжує речення «Сьогодні я хвалю себе за те, що я...», називаючи важливий вчинок чи подію, яка сталась з ним цього дня.

## 2. Вправа на активізацію «Австралійський дощ» (5 хв.).

Мета: активізація уваги та зосередженості учасників, підвищення енергії та активності.

Інструкція: «Чи знаєте Ви що таке австралійський дощ? Давайте разом послухаємо який він. Зараз по колу ланцюжком ви будите передавати мої рухи. Як тільки вони повернуться до мене, я передам наступні. Стежте уважно!»

- В Австралії здіймається вітер (ведучий тре долоні).
- Починає крапати дощ (клацання пальцями).
- Дощ посилюється (почергове плескання долонями по грудях).
- Починається справжня злива (плескання по стегнах).
- А ось град – справжня буря! (тупіт ногами).
- Але що це буря вщухає. (плескання по стегнах).
- Дощ стихає (плескання долонями по грудях).
- Кілька крапель падає на землю (клацання пальцями).
- Тихий шелест вітру (потирання долонь).
- Сонце! (руки до гори) [132].

## 3. Рольова гра «Прес-конференція» (60 хв.).

Мета: закріпити активний тренінговий стиль спілкування, сприяти саморозкриттю, формування вмінь самопрезентації.

Необхідні матеріали: підготовлені надруковані ролі для гри.

Перший учасник групи підходить до тренера і отримує роль. Його запрошено на конференцію. Його мета полягає у наданні відповідей на будь-які запитання від імені персонажу. В цей час всі інші учасники групи є допитливими кореспондентами радіо, телебачення, газет та журналів.



Можливі ролі: 1) переможниця конкурсу краси; 2) популярна, але дуже зарозуміла актриса; 3) невідомий, проте дуже талановитий музикант; 3) серйозний і небагатослівний чоловік, який терпіти не може спілкуватися з людьми; 4) людина-маска, без емоцій; 5) науковець, який зробив світове відкриття; 6) людина-позитив, яка весь час посміхається і т.ін.

Ролі визначає тренер групи, спираючись на минулі заняття та виявлені слабкі риси учасників. Наприклад, невпевненій та незадоволеній своїй зовнішністю дівчині необхідно дати роль «переможниця конкурсу краси». Надана роль повинна провокувати бажання підлітка посилювати та розвивати свою слабку сторону, удосконалювати себе та бути впевненим у своїх силах та можливостях.

Кожен учасник групи має отримати роль та «прийти на конференцію», щоб дати відповіді на запитання від свого персонажу.

Питання для обговорення: Чи складно було грати роль? Чому? Що ви відчували, коли грали роль? Які емоції переживали?

#### 4. Завершальна вправа «Коло вражень» (10-15 хв.).

Мета: підвести підсумки проведеної тренінгової сесії, отримати зворотній зв'язок від учасників групи.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

## Блок II

Тема: «Навчальна мотивація учнів як основа високого рівня навчальних досягнень»

Мета: створення позитивного образу навчального процесу та самоосвіти, підвищення рівня навчальної мотивації підлітків, актуалізація уявлень підлітків про особистісні риси, знання та навички необхідні для досягнення життєвих цілей.

Кількість тренінгових сесій (занять): 2.

*Заняття №4*

Тема: «Психологічні особливості навчальної мотивації»

Мета: створення позитивних уявлень та переконань підлітків про важливість навчання та позитивні сторони освітнього процесу.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, мішечок, порожні паперові картки, аркуші паперу А1, різнокольорові олівці, фломастери, маркери, кольоровий папір, клей, ножиці та пластилін.

#### Хід роботи

##### 1. Вправа «Моторне привітання» (10 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, створення доброзичливої та привітної атмосфери, активізація уваги підлітків.

Тренер пропонує учасникам стати в частині кімнати, де є достатньо простору для руху і пропонує підходити один до одного, щоб привітатися за руку, промовляючи «Привіт! Як твій настрій?». Є одна умова: звільнити руку можна лише після того, як другою рукою кожен почне вітатися ще з кимось іншим із групи. Таким чином забезпечується безперервність контакту.

Перед тим, як перейти до наступної вправи, тренер інформує учасників про тему тренінгової сесії та визначає цілі II блоку тренінгової програми.

##### 2. Створення колажу «Шкільне життя. Я хочу сказати...» (30 хв.).

Мета: аналіз суб'єктивного розуміння учасниками шкільного життя, їх уявлень про навчання та освітній процес в цілому.

Необхідні матеріали: аркуші паперу А1, різнокольорові олівці, фломастери, маркери, кольоровий папір, клей, ножиці та пластилін.

Тренер пропонує учасникам об'єднатися у 3 групи. Кожній групі надається аркуш паперу А1, різнокольорові олівці, фломастери, маркери, кольоровий папір, клей, ножиці та пластилін.

Орієнтовна інструкція: «Шановні учасники! Пропонує вам, працюючи в міні-групах, проаналізувати своє бачення шкільного життя, навчання, спілкування з однокласниками. Кожен має право на свою думку та позицію. На виконання даного завдання у вашому розпорядженні 20 хвилин часу».

Після завершення роботи у міні-групах, тренер пропонує кожній із них представити свій колаж. В процесі групового обговорення важливо продемонструвати різні точки зору, погляди та думки. Тренер акцентує увагу на відмінних та спільних рисах між колажами.

### 3. Вправа «Керована фантазія» (10 хв.).

Мета: розширення уявлень підлітків про важливість навчання, залежність результату від покладених зусиль.

Підліткам пропонується зайняти зручну позу, закрити очі і розслабитися.

Орієнтовний текст тренера: «Уявіть, що ви стоїте посеред пустелі. Озирніться навколо. Ззаду ви бачите гірну частину – це ваші важкі події в житті. Подивіться, наскільки високі гори, але ви перебороли ці вершини, ви набули необхідного досвіду, тепер ви знаєте, як боротися з труднощами. А тепер подивіться вперед – ви бачите прекрасний оазис. Спробуйте розібратися: це міраж або справжній рай та краса в пустелі. Підійдіть ближче, міраж не відсувається і не пропадає. Сміливо заходьте в прекрасний сад і озирніться. Які прекрасні квіти і дерева оточують вас, їх хтось вже посадив. Бажаєте трохи побути в цьому саду та посадити тут свої квіти? Спробуйте! Посадіть квітку! (Пауза) Посадіть ще одну! (Пауза) Й ще одну! А тепер подивіться яка краса! Наскільки сад змінився на краще, став ще прекраснішим. Це все завдяки вашій праці. Ви самі творці вашого майбутнього! Відчуйте задоволення від виконаної роботи! А тепер повертайтеся в нашу кімнату і поділіться своїми враженнями».

Важливо задавати питання: Яким ви побачили своє майбутнє? Чи усвідомили ви, що для того, щоб «виростити» прекрасний сад, потрібно неабияк потрудитися, інакше він може виявитися міражем? Що вже сьогодні ви можете зробити для того, щоб «виростити свій чарівний, ні на кого не схожий, сад?»

### 4. Мозковий штурм «Навчаючись, я можу...» (20 хв.).

Мета: створення позитивних уявлень та переконань підлітків про важливість навчання та позитивні сторони освітнього процесу.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, маркери.

Аркуш фліпчарту розділіть на 2 колонки. Першій колонці дайте назву – «Навчаючись, я вже можу...». Друга колонка – «Навчаючись, я би хотів...».

Спільно з учасниками групи заповніть ці дві колонки. Намагайтеся записувати якомога більше висловлювань учнів. Дуже важливо дати змогу висловитися кожному школяреві.

Після заповнення аркушу, варто акцентувати увагу учнів на тому, як багато вони вже знають та вміють завдяки навчання. Зверніть увагу, яка багатоманітність реалізованих можливостей чекає їх попереду.

#### 5. Вправа «Мішечок корисних речей» (15 хв.).

Мета: підведення підсумків тренінгової сесії, закріплення позитивних уявлень підлітків про цінність навчання у їхньому житті.

Необхідні матеріали: мішечок, порожні паперові картки, кулькові ручки.

Тренер роздає учасникам порожні паперові картки та пропонує пригадати, що сьогодні відбувалося на занятті. Психолог пропонує підліткам записати на отриманій картці відповідь на запитання «Що під час заняття було найбільш корисним?» Учасники заповнюють картки і вкидають їх до мішечка. Далі ведучий пропонує кожному дістати з мішечка картку, прочитати написане і висловитися, чи є вказане для нього також корисним. Якщо вказане на картці не вважається учасником корисним, то він може озвучити те, що написав сам.

#### 6. Завершальна вправа «Посмішка по колу» (5 хв.).

Мета: позитивне завершення тренінгової сесії з метою підсилення позитивних групових уявлень.

Всі беруться за руки і «передають» посмішку по колу: кожен повертається до свого сусіда праворуч чи ліворуч і, побажавши щось хороше та приємне, посміхається йому. При цьому можна образно «взяти посмішку» в долоні і обережно передавати її по колу, з рук в руки [132].

### *Заняття №5*

Тема: «Знання як шлях до реалізації життєвих цілей»

Мета: обґрунтувати необхідність визначення життєвих цілей для досягнення успіху, сприяти формуванню стійких переконань підлітків про важливість отримання нових знань як шляху до реалізації мети.

Необхідні матеріали: конверти, аркуші паперу А4, мішечок («поштова скринька»), кулькові ручки, маркери, олівці, ілюстровані журнали, різнокольоровий папір, ножиці, клей.

#### Хід роботи

##### 1. Привітання (10 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, створення доброзичливої та привітної атмосфери у групі.

Кожен учасник по черзі вітається з групою та продовжує речення «Не хочу хвалитися, але сьогодні я ...», називаючи важливий вчинок чи досягнення, який відбувся з ним цього дня.

##### 2. Вправа на активізацію «Молекули» (5 хв.).

Мета: активізація та налаштування учасників на тренінгову роботу, сприяння груповій згуртованості.

Ведучий пропонує учасникам встати та за командою «Молекули на старт» рухатися в хаотичному порядку по аудиторії. На слова «Молекули по чотири атоми» учасники мають об'єднатися в групи по чотири особи. Ведучий повторює так декілька разів для утворення груп з різною кількістю учасників. Останній раз тренер називає число відповідно до кількості учасників у тренінговій групі.

##### 3. Вправа «Конверт з бажанням» (10 хв.).

Мета: сприяння згуртованості учасників, налагодження співпраці, підвищення рівня зацікавленості учасників у подальшій роботі.

Необхідні матеріали: конверти, аркуші паперу А4, мішечок («поштова скринька»), кулькові ручки, маркери, олівці.

Учасники об'єднуються в пари. Тренер роздає кожному по аркушу паперу А4 і пропонує протягом 5 хвилин намалювати щось матеріальне/нематеріальне, що може, на його думку, бути бажаним для партнера, але не розповідати йому, що саме намальовано. Далі вкласти малюнок у конверт та написати повне ім'я адресата. Конверти вкидаються до мішечка – «поштової скриньки».

Питання для обговорення: Чи хочеться дізнатися, що в адресованому вам конверті? Чи є у вас версії?

Повідомлення від тренера: «Нехай поки що зміст адресованих вам конвертів залишається таємницею. Ви зможете їх отримати в кінці заняття, бо для того, щоб лист знайшов свого адресата, потрібен час».

#### 4. Вправа «Я через 5 років» (35 хв.).

Мета: сприяти визначенню підлітками своїх життєвих цілей та очікувань, розвиток уявлень про себе та свої можливості, про свої сильні та слабкі сторони.

Необхідні матеріали: аркуші паперу А4, кулькові ручки, маркери, олівці, ілюстровані журнали, різнокольоровий папір, ножиці, клей.

Тренер роздає кожному учаснику аркуш паперу і пропонує протягом 15 хвилин створити свою візитівку успішної людини, якою вони хочуть стати через п'ять років, спираючись на свої мрії та бажання. Для виконання завдання учасникам пропонується маркери, олівці, ілюстровані журнали, різнокольоровий папір, ножиці, клей.

На наступному етапі виконання вправи тренер пропонує учасникам взяти свої візитівки і стати у коло.

Інструкція: «Уявіть, що ви не бачилися тривалий час і прийшли на зустріч випускників. Привітайтеся і, вільно рухаючись по кімнаті, підходьте один до одного, розповідайте про свої успіхи, використовуючи візитівки, ставте один одному запитання. Всі учасники мають представити свої візитівки».

Питання для групового обговорення: Які думки та почуття виникали у вас під час представлення візиток іншим учасникам? Чи складно було уявити своє майбутнє? Як ви вважаєте, що необхідно робити, щоб досягти життєвого досвіду? Які можуть виникати перешкоди у реалізації визначених вами цілей та бажань?

#### 5. Мозковий штурм «Цілі та дії» (15 хв.).

Мета: формування в учасників розуміння понять «ціль» та «дія», створення взаємозалежного зв'язку між ними, сприяння розуміння учасниками важливості отримання нових знань для реалізації поставлених цілей.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, маркери.

Спираючись на результати попередньої вправи, необхідно у процесі групового обговорення записати всі можливі способи досягнення поставлених цілей та бажань.

Тренер акцентує увагу на сутності та відмінності понять «ціль» та «дія». Підводить до того, наскільки важливо вміти відрізнити справи від цілей.

Доцільно разом з учасниками обговорити, які внутрішні і зовнішні ресурси важливі при досягненні поставленої мети.

#### 6. Завершення вправи «Конверт з бажанням» (10 хв.).

Мета: підсумок проведеної тренінгової роботи, закріплення переконань підлітків про індивідуальність поставлених цілей та необхідність відповідних дій для їх реалізації.

Хтось із учасників на прохання тренера виконує роль поштаря: виймає із «поштової скриньки» конверти і роздає їх адресатам. Кожен відкриває свій конверт. Ведучий пропонує учасникам показати адресований їм малюнок і висловитися по черзі, наскільки отримане є для нього бажаним чи несподіваним.

Підсумок: «Кожен із нас має свої цілі та бажання, лише ми можемо знати про них достовірно і в подробицях. Для реалізації своєї мети мріяти

недостатньо, необхідно ставити перед собою цілі та реалізовувати їх шляхом самовдосконалення, саморозвитку та підвищення рівня знань».

### **Блок III**

Тема: «Вчитися цікаво! Творче мислення у розв'язанні учбових задач»»

Мета: розвиток навичок креативного мислення, здатності учнів знаходити нестандартні способи вирішення проблемних завдань, розвиток вербальної креативності.

Кількість тренінгових сесій (занять): 3.

Примітка до III блоку: тренінгові сесії з розвитку навичок творчого мислення та вербальної креативності можуть бути проведені в рамках інших шкільних предметів, використовуючи інтерактивні вправи, ігри, проблемні завдання, вправи на активізацію та ін.

#### *Заняття №6*

Тема: «Особливості творчого підходу на уроці української літератури»»

Мета: поглиблення процесу саморозкриття, усвідомлення учасниками своїх сильних сторін, активізація процесу самопізнання та розвитку творчого мислення.

Необхідні матеріали: аркуші паперу, ручки, надруковані уривки творів з української літератури.

#### **Хід роботи**

1. Привітання (2 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, створення доброзичливої та привітної атмосфери у групі.

Стати в коло, покласти руки один одному на плечі, привітатися та побажати гарного настрою. Після чого, тренер коротко знайомить учасників з темою заняття.

2. Вправа на активізацію «Поміняйтеся місцями» (5 хв.).



Мета: активізація та налаштування учасників на тренінгову роботу, сприяння згуртованості групи.

Учасники сидять у колі на стільцях. Один із учасників починає вправу у ролі ведучого (він не має стільця), промовляючи: «Поміняйтеся місцями ті, хто...» наприклад, уранці пив чай, має рідну сестру, полюбляє солодоші, має домашню тваринку, знає казку «Червона шапочка» і т.ін.). Учасники, яких стосується висловлювання, швидко встають зі своїх місць і намагаються зайняти стілець, який звільнився, тренер також намагається сісти на чийсь стілець. Учасник, який залишився без стільця, продовжує гру у ролі ведучого.

### 3. Вправа «Творча особистість» (20 хв.).

Мета: розширення уявлень підлітків про творчість, риси та якості, які характерні для творчих людей, створення позитивного образу креативної особистості.

Орієнтовний текст тренера: «Кожна людина має певний рівень розвитку творчих здібностей, володіє певним запасом творчих сил. Кожна людина абсолютно індивідуальна та цінна у прояві своїх творчих рис. Проте, є й певні загальні риси, які притаманні для творчих людей. Ми спробуємо скласти портрет творчої особистості. Для цього кожен із вас спочатку повинен написати індивідуальний список якостей, які на його думку характерні для творчої особистості. На це завдання вам дається 7 хвилин. Після цього ми заслухаємо кожного й шляхом голосування визначимо та намалюємо на фліпчарті портрет творчої особистості».

Для виконання цієї вправи кожен учасник має мати аркуш паперу та ручку. Після ідивідуальної роботи слід перейти до групового обговорення. В процесі малювання, учні можуть по черзі вносити деталі у спільний малюнок.

### 4. Рольова гра «Театральна вистава» (50 хв.).

Мета: розширення уявлень підлітків про можливі шляхи вирішення учбових задач, сприяння процесів самопізнання та саморозкриття учнями своїх творчих здібностей.

Необхідні матеріали: аркуші паперу, ручки, надруковані уривки творів з української літератури.

Вправа заключається у інсценізації уривків із творів, які вивчаються за програмою. Тренер пропонує учасникам об'єднатися у 3 групи. Кожній групі учасників пропонують обрати ролі, відповідно до обраного твору та представити у вигляді коротенької вистави (10 хвилин) на сцені «театру». Для підготовки учасникам надається 20 хвилин часу.

Після цього кожна міні-група представляє свою виставу.

Примітка: До цієї вправи тренеру слід детально підготуватися – проконсультуватися з вчителем української літератури та порадитися стосовно уривків творів. Якщо у групі учасники одного віку, можна обрати один твір відповідно до навчальної програми, розділивши його на декілька уривків.

Якщо у групі є учасники з різних класів (8,9,10,11 класи), то їх доречно об'єднати між собою у міні-групи. Кожній групі надається уривок із того твору, який вони наразі вивчають відповідно до шкільної програми.

Після демонстрації вистав варто обговорити почуття та думки учасників, запитати їх про можливі труднощі, які виникали у процесі підготовки та інсценізації.

#### 5. Завершальна вправа «Коло вражень» (10 хв.).

Мета: підвести підсумки проведеної тренінгової сесії, отримати зворотній зв'язок від учасників групи.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

### *Заняття №7*

Тема: «Творче мислення у розв'язанні математичних задач»»

Мета: розвиток пізнавального інтересу та творчого мислення в процесі вирішення математичних завдань.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, аркуші паперу, кулькові ручки.

### Хід роботи

#### 1. Привітання (10 хв.).

Мета: створення доброзичливої та привітної атмосфери у групі.

Учасникам пропонують по черзі привітатися з групою та назвати одну емоцію, яку вони зараз відчувають.

Тренер коротко знайомить учасників з темою заняття.

#### 2. Розминка «Математичні цікавинки» (10 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, активізація уваги та зосередженості підлітків, сприяння зацікавленості до подальшої тренінгової сесії.

Тренер пропонує розгадати цікаві смішні завдання, в основі яких можуть бути покладені сюжети казок, дійовими особами яких стають часто математичні об'єкти. Для прикладу можна навести такі веселі, жартівливі задачки:

1) у кімнаті веселилося 58 мух. Дід Петро відкрив квартиру і, розмахуючи рушником, вигнав з кімнати 17 мух. Але перш ніж він встиг закрити квартиру, 7 мух повернулося назад. Скільки мух тепер веселяться в кімнаті? (Відповідь: 48) [132].

2) у першому ящику – 110 бананів, у другому – в три рази більше, а в третьому сидить мавпочка і їсть банани зі швидкістю 11 штук за хвилину. Скільки часу буде потрібно мавпочці, щоб спустошити перші два ящика? (Відповідь: 40).

3) змії Горинич обіцяв дітям випустити їх на волю, якщо вони принесуть йому відро води без самого відра. Яким чином це можливо зробити? (Відповідь: воду потрібно заморозити)

Таких задачок має бути близько п'яти. Тренер може придумувати цікаві смішні задачки, спираючись на шкільну програму учасників групи.

#### 3. Гра «Математичний брейн-ринг» (60 хв.).

Мета: сприяти зацікавленості підлітків до вивчення математичних дисциплін, розширення уявлень учасників про можливі шляхи вирішення проблемних завдань.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, аркуші паперу, кулькові ручки.

Тренер пропонує учасникам об'єднатися у дві групи, обрати назву команди та визначити капітана команди.

Примітка: якщо у тренінговій групі є учасники різного віку, тоді в міні-групи учнів слід об'єднувати таким чином, щоб у кожній групці були підлітки різного віку.

Гру варто починати з представлення команд, їх девізу та капітану команди).

Перший етап гри «Лінивий не розгадає, кмітливий – в мить!» (15 хв.)

Тренер зачитує по черзі математичні задачки для команд.

Приклади задач:

1) Катя спекла 18 кексів. 10 вона прикрасила шоколадними крихтами, а 15 – родзинками. Вся випічка прикращена. Скільки кексів Катя прикрасила, і шоколадними крихтами, і родзинками? (Відповідь: 7 кексів).

2) Французький математик і філософ, який вперше запропонував позначити у формулах невідомі величини літерами:  $x$ ,  $y$ ,  $z$ . (Відповідь: Р. Декарт).

3) Приклад  $125-55=100$ , звичайно ж, невірний. Але можна змінити цей приклад так, щоб отримати правильну рівність. (Відповідь:  $125-5*5=100$ ) [132].

Таких задачок має бути близько 5-6. Тренер може доповнити цей список або придумати нові цікаві завдання.

Після проведення першого етапу ведучий підбиває підсумки – кількість набраних балів кожної команди (1 бал – 1 правильна відповідь), бали записуються на фліпчарті.

Другий етап гри «Королева Логіка та пан Інтелект» (15 хв.).

Ведучий зачитує інтелектуальні задачі по черзі двом командам. Дати відповідь необхідно протягом 2 хвилин. Та група, яка першою озвучить правильну відповідь, отримує 1 бал.

Приклади інтелектуальних задач:

1) Одного разу Бернард Шоу сказав: «Якщо у Вас яблуко і у мене є яблуко, і ми обмінємося яблуками, то і у Вас і в мене залишиться по одному яблуку. А якщо у Вас є ідея і у мене є ідея, і ми обмінюємося ідеями...». Продовжіть думку письменника. (Відповідь: «...то в кожного з нас буде по дві ідеї».)

2) Яку пораду дав жителям сицилійського міста Сіракузи Архімед для того, щоб вони змогли підпалити з берега атакуючий їхній римський флот? (Всі воїни начистили до блиску свої щити і по команді направили відбиті промені сонця на вітрила кораблів супротивника.)

3) Скільки нулів у розрядній одиниці мільярд? (Відповідь: 9)

4) Яке число є найбільшим цілим від'ємним числом? (Відповідь: -1)

5) У скільки разів прямий кут менший за розгорнутий? (Відповідь: у 2 рази)

6) Яке слово в словнику написано неправильно? (Відповідь: слово «неправильно») [132].

7) Що може подорожувати по світу, залишаючись в одному і тому ж кутку? (Відповідь: поштова марка).

8) Четверо хлопців грали у футбол. Вчотирьох вони грали 2 години. Скільки годин грав кожен з них? (Відповідь: 2 години).

Після проведення першого етапу ведучий підбиває підсумки – кількість набраних балів кожної команди (1 бал – 1 правильна відповідь), бали записуються на фліпчарті.

Третій фінальний етап гри «Задача для опонента» (20 хв.).

Тренер пропонує командам придумати математичну задачу для команди опонента. На виконання вправи кожній команді дається 10 хвилин. Після цього перша команда зачитує задачу опонентам і встановлює час,

протягом якого вони мають дати відповідь. Потім своє завдання для конкуруючої групи представляє друга команда.

У разі надання правильної відповіді на математичну задачу від опонента команда отримує 3 бали.

По завершенню тренер підводить підсумок гри та нагороджує команду переможця. Учасникам пропонують потиснути один одному руки за гарну гру.

#### 4. Завершальна вправа «Коло вражень» (10 хв.).

Мета: підвести підсумки проведеної тренінгової сесії, отримати зворотній зв'язок від учасників групи.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

### *Заняття №8*

Тема: «Креативна географія»»

Мета: розвиток пізнавального інтересу та творчого мислення в процесі вирішення завдань з географії, сприяння розвитку вербальної креативності, розширення географічних уявлень та знань.

Необхідні матеріали: мішечок, заготовлені картки для рольової гри, аркуші паперу, маркери, олівці, різнокольоровий папір, ножиці, клей.

Примітка: дане заняття необхідно проводити у класі інформатики (у будь-якому класі, де є доступ до мережі інтернет).

#### Хід роботи

1. Привітання. Вправа «Річ розповідає про господаря» (10 хв.).

Мета: створення позитивної та доброзичливої атмосфери, підвищення згуртованості групи, сприяння подальшому саморозкриттю учасників.

Учасникам пропонується обрати певну власну річ (наприклад, годинник, ручку, браслет і т.ін.) й уявити, що ця річ має щось розказати іншим про свого господаря (наприклад, що він любить/не любить, що вміє/не вміє). Далі учасники по черзі демонструють свою річ і від її імені

повідомляють іншим цікавий факт про себе. Учасники можуть ставити запитання цій речі про її господаря.

## 2. Розминка «Географічні цікавинки» (10 хв.).

Мета: налаштування учасників на тренінгову роботу, активізація уваги та зосередженості підлітків, сприяння зацікавленості до подальшої тренінгової сесії.

Тренер пропонує підліткам знайти відповіді на цікаві географічні питання:

1) Батьківщина Олімпійських ігор та марафонського бігу. (Відповідь: Греція).

2) Яку країну можна назвати «молочною фермою Європи»? (Відповідь: Швейцарія).

3) У 1400-х роках в цій країні жив прототип Дракули — князь Влад Тепес. Що це за країна? (Відповідь: Румунія) [132].

4) Яку корисну функцію виконує Статуя Свободи у США? (Відповідь: є маяком).

5) Країна, що охоплює максимальну кількість часових поясів. (Відповідь: Франція).

6) Єдине в світі місто, яке розташоване одночасно на двох континентах. (Відповідь: Стамбул).

7) У якому місті знаходиться найглибша станція метро. (Відповідь: Київ.)

## 3. Рольова гра «Туристична фірма» (60 хв.).

Мета: сприяти зацікавленості підлітків у вивченні географії, розширення уявлень учасників про можливі шляхи вирішення проблемних завдань, сприяння формуванню навичок самопрезентації.

Необхідні матеріали: мішечок, заготовлені картки для рольової гри, аркуші паперу, маркери, олівці, різнокольоровий папір, ножиці, клей, доступ до мережі Інтернет.

Тренер пропонує учасникам об'єднатися у пари.

Орієнтовний текст тренера: «Ви працівники туристичного агентства. Кожна пара має витягнути з мішечка одну картку, на якій буде вказана країна. Ваше завдання полягає у створенні рекламної путівки до одного або декількох міст цієї країни. Ви можете користуватися підручником, мережею Інтернет та будь-якими інформаційними джерелами. На виконання «горячої» путівки у вас є 30 хв.». Для виконання завдання учасникам пропонується аркуші паперу, маркери, олівці, різнокольоровий папір, ножиці, клей. Картки з назвами країн світу готує тренер заздалегідь.

Після 30 хв. роботи у парах, кожна міні-групи представляє свою туристичну путівку.

#### 4. Завершальна вправа «Сьогодні я дізнався..» (10 хв.).

Мета: підвести підсумки проведеної тренінгової сесії, отримати зворотній зв'язок від кожного учасника тренінгової групи.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловитися, продовжуючи фразу «Сьогодні я дізнався...».

### **Блок IV**

Тема: «Психологічні особливості розвитку ініціативності»

Мета: формування навичок «виходу» за рамки заданої проблемної ситуації, готовності до пошукової активності.

Кількість тренінгових сесій (занять): 2.

#### *Заняття №9*

Тема: «Психологія ініціативної людини»

Мета: розширення уявлень підлітків про ініціативність як особистісну рису людини, формування навичок ініціативної поведінки.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, скрепки, аркуші паперу, кольорові олівці та фломастери.

#### Хід роботи

1. Привітання (10 хв.).



Мета: створення позитивної та доброзичливої атмосфери, налаштування на подальшу тренінгову роботу.

Тренер пропонує учасникам стати в коло, кожен учень має повернутися до свого сусіда, який знаходиться праворуч/ліворуч, та зробити будь-який комплімент.

Тренер коротко знайомить учасників з темою заняття.

## 2. Вправа на активізацію «Скрепки» (5 хв.).

Мета: активізація уваги та зосередженості підлітків.

Необхідні матеріали: скрепки.

Учасники об'єднуються у дві групи. Підлітки розташовуються в два ряди, кожному дається по дві скріпки. Мета змагання полягає в тому, щоб зібрати ланцюжок за короткий час. Перший учасник збирає дві перші ланки, потім передає їх наступному. Як тільки ланцюжок буде готовий, його потрібно передати в початок ряду, щоб він знову повернувся до першого учасника. Як тільки це відбудеться, команда якомога голосніше кричить: «Скрепка!» [132].

## 3. Вправа на самодіагностику «Коло волі» (20 хв.).

Мета: оцінка підлітками особистісних вольових якостей, поглиблення процесів самопізнання, саморефлексія.

Необхідні матеріали: аркуші паперу, кольорові олівці та фломастери.

Перш ніж перейти до виконання завдання, варто спільно з підлітками обговорити питання про те, як вони розуміють, що таке сила волі, а також за якими ознаками вони можуть визначити, що перед ними безвольна людина. На фліпчарті тренер записує визначення вольових якостей.

Після обговорення, учасникам слід роздати аркуші паперу та різнокольорові олівці.

Інструкція: «Намалюйте коло (це 100% сили волі) і відзначте в ньому сектор, який на вашу думку відповідає Вашій силі волі. Підберіть ті кольори олівців, які, як Вам здається, відповідають наступним вольовим якостям, і позначте сектори, що відображають ступінь представленості кожної з цих

якостей в Вас самих: рішучість, наполегливість, сміливість, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, витримка, дисциплінованість.» [132]

Після індивідуальної роботи кожен учасник групи має представити своє «коло волі» та розповісти про обрані кольори.

Питання для обговорення: Чому саме такий колір ти обрав для позначення цієї вольової якості? Як ти гадаєш, дана вольова якість розвинена достатньо? Чи потребують певні вольові якості подальшого розвитку та підвищення рівня їх вираженості? Чи задоволений ти своїм колом? Якщо ні, то чому?

#### 4. Практична вправа «Захоплення ініціативи в діалозі» (20 хв.).

Мета: формування навичок ініціативності, розвиток вербальної креативності.

Двоє учасників сідають у центрі кола. Один з них починає діалог з довільної репліки. Другий повинен підхопити розмову, але при цьому постаратися якомога швидше переключити співрозмовника на свою тему. На виконання цього завдання учасникам дається 5-7 хвилин.

Після проведеної роботи у міні-групах доречно обговорити з учасниками такі питання: чи важко було «захопити» ініціативу? Які труднощі виникали? Як ви вважаєте, навіщо ми виконували цю вправу?

#### 5. Мозковий штурм «Ініціативна людина» (20 хв).

Мета: розширення уявлень підлітків про психологічні особливості ініціативи, як риси характеру, створення позитивного образу ініціативних людей, визначення позитивних сторін ініціативної поведінки.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, аркуші паперу, кольорові олівці та фломастери.

Тренер пропонує учасникам разом визначити характерні риси, притаманні для ініціативної та безініціативної людини. Для цього на аркуш паперу на фліпчарті тренер розділяє на дві колонки: «Ініціативна людина» та «Безініціативна людина».

У ході групової роботи варто акцентувати увагу на позитивних сторонах ініціативної поведінки як механізму саморозвитку та самовдосконалення.

б. Завершальна вправа «Коло вражень» (10 хв.).

Мета: отримання зворотнього зв'язку, підбиття підсумків.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

### *Заняття №10*

Тема: «Ініціатива як можливість пошуку нових нестандартних рішень»

Мета: сприяння саморозкриттю та саморозвитку учнів, формування навичок ініціативності, розширення уявлень про способи аналізу та вирішення проблемних завдань.

Необхідні матеріали: шість капелюшків (2 набори; капелюхи можна зробити власноруч з кольорового паперу).

#### Хід роботи

1. Привітання (10 хв.).

Мета: налаштування учасників на групову роботу, створення доброзичливої та дружньої атмосфери.

Тренер пропонує кожному учаснику по колу привітатися з групою та коротко розповісти про свій настрій та сьогоднішню подію, яка принесла найбільше емоційне враження.

Тренер коротко знайомить учасників з темою заняття.

2. Вправа на активізацію «Трійка»(5 хв.).

Мета: активізувати учасників до групової роботи.

Усі учасники стають у коло й визначають першого і останнього. Завдання полягає в тому, щоб по черзі називаючи цифри, дорахувати до 30. Але замість чисел 3, а також тих, що закінчуються на 3, кратних 3, необхідно промовляти: «Ой, не зіб'юся!». Якщо хтось збився, гра починається спочатку. Починає її той, хто програв.

### 3. Вправа «Характеристика викрутки» (10 хв.).

Мета: сприяння розширенню уявлень підлітків про всесторонній аналіз проблемної ситуації, багатоманітність шляхів її вирішення.

Інструкція: «Складіть опис основних характерних ознак викрутки. Досліджуйте кожен характеристику і спробуйте її поліпшити. Задайте собі питання: «Чому це зроблено саме так?» і «Як ще це може бути виконано?» Пошукайте відповіді на ці питання».

Питання для обговорення: Які цікаві ідеї у вас виникли? Чи виникали труднощі у процесі виконання вправи? [24!!!]

### 4. Міні лекція «Шість капелюшків мислення» (за Едвардом де Боно) (15 хв.).

Тренер коротко ознайомлює учасників групи з вказаним методом, коротко описуючи характерні риси для кожного капелюшка.

«Метод шести капелюхів» був розроблений англійським письменником, психологом і фахівцем в області творчого мислення Едвардом де Боно. В основі цього методу покладена концепція паралельного мислення. Метод шести капелюхів дозволяє навчитися долати труднощі за допомогою розділення процесу мислення на шість різних режимів, кожен з яких представлений капелюхом свого кольору» [132].

На фліпчарті мають бути заздалегідь намальовані капелюшки з коротким описом: 1) білий – інформація та факти; 2) червоний – емоції та почуття; 3) жовтий – оптимістичність; 4) чорний (протилежний жовтому) – критичні судження; 5) зелений капелюшок – креативність; 6) синій капелюшок – управління.

Примітка: тренеру слід ретельно ознайомитися з методом «Шість капелюхів» (за Едвардом де Боно) перед проведенням наступної вправи.

### 5. Рольова гра за методом Едварда де Боне «Шість капелюхів» (30 хв.).

Мета: сприяння розширенню уявлень підлітків про всесторонній аналіз проблемної ситуації, активізація творчого мислення, сприяння генерації креативних ідей.

Тренер пропонує кожному учасникові обрати колір капелюшка. Після цього зачитується проблемна ситуація. Кожен учасник має поглянути на ситуацію, в залежності від характеристик того чи іншого капелюха.

Приклади проблемних ситуацій:

1) «Учень 9 класу систематично не виконує домашні завдання, навіть не намагається їх виконати. Вчитель ставив йому двійки в щоденник і в журнал. Одного разу вчитель сказав: «Артеме, у тебе суцільні двійки і сьогодні, з'явиться ще одна». На що учень відповів: «Ну і добре!»

2) «Тетянка гарно підготувалася до уроку з геометрії. Протягом декількох днів вона старанно виконувала додаткові завдання та вправи. Проте, як тільки почався урок, дівчина відчуває страх і боїться підійняти руку, навіть коли повністю впевнена, що знає відповідь на поставлене вчителем питання».

3) «Вчитель пропонує учням 9 класу підготувати цікаву квест гру для п'ятикласників. Лише один Іван виявляє ініціативу та погоджується організувати для молодших учнів цікавий квест. Всі інші мовчать. Проте, один Іван не в силі виконати завдання. Йому потрібна допомога товаришів».

Важливо, щоб кожен учасник змінив колір капелюха декілька раз – для отримання можливості подивитися на одну й ту саму ситуацію з різних сторін.

Після цього варто обговорити почуття та думки учасників. Що, на їх погляд, є корисного у використанні даного методу? Чи виникали труднощі, і з чим вони були пов'язані? Що дізналися нового, завдяки цій грі?

Примітка: проблемні ситуації наведені вище лише як приклад. Тренер може обрати будь-які інші варіанти на свій розсуд.

6. Завершальна вправа «Коло вражень» (10 хв.).

Мета: отримання зворотнього зв'язку, підбиття підсумків.

Тренер пропонує по колу кожному учасникові висловити свої почуття та настрої після проведеної тренінгової роботи.

## Блок V

Тема: «Психологія творчої ініціативи»»

Мета: подолання бар'єрів у вираженні творчого підходу до проблемної ситуації, закріплення позитивного досвіду виявлення творчої ініціативи.

Кількість тренінгових сесій (занять): 2.

### *Заняття №11*

Тема: «Психологія творчої ініціативи»

Мета: сприяння саморозкриттю та саморозвитку учнів, формування навичок ініціативності, подолання бар'єрів на шляху до реалізації творчих ідей.

Необхідні матеріали: кубики (бажано паперові або картонні), фліпчарт або дошка, папір, кольорові олівці, маркери та фломастери, фарби, пластилін, клей, мішечок.

### Хід роботи

1. Привітання (10 хв.).

Мета: створення доброзичливої та сприятливої атмосфери, налаштування на групову роботу.

Учасникам пропонують по черзі привітатися з групою та назвати одну емоцію, яку вони зараз відчувають.

Тренер коротко знайомить учасників з темою заняття.

2. Вправа на активізацію «Хмарочос» (5 хв).

Мета: активізація уважності та зосередженості учасників, сприяння позитивній атмосфері у групі.

Необхідні матеріали: кубики (бажано паперові або картонні)

Кожному учаснику групи тренер видає кубик. Один кубик він ставить в середині кола. Мета гри полягає у колективній спробі якомога швидше побудувати високий хмарочос, по черзі додаючи свої кубики. Тренеру варто засікти час на таймері. Після першого кола, слід запропонувати учасникам побудувати хмарочос вдвічі швидше.

3. Гра «Презентація унікального винаходу» (50 хв.).

Мета: активізація творчого мислення, сприяння генерації креативних ідей, подолання бар'єрів у реалізації творчих ідей, подальший розвиток навичок самопрезентації, саморозкриття.

Необхідні матеріали: кубики (бажано паперові або картонні), фліпчарт або дошка, папір, кольорові олівці, маркери та фломастери, фарби, пластилін, клей.

«Уявіть собі, що до нашої групи завітав досить заможний пан з іншої країни. Він бажає інвестувати свої гроші в молодого та перспективного учня, який запропонує будь-який цікавий та креативний проект. Це може бути пов'язано з буд-чим. Одна умова: ця ідея має бути унікальною та єдиною у своєму роді! Здивуйте його! На розробку проекту маєте 35 хвилин.»

Після цього учням пропонують по черзі представити свій унікальний проект.

Питання для обговорення: Чи виникали труднощі під час розробки проекту? На якому етапі вам було найскладніше? Чи сподобалася вам гра?

#### 4. Гра «Виклик або сумнів» (15 хв.).

Мета: формування готовності учнів до вияву творчої ініціативи, подолання бар'єрів у реалізації творчого наміру, набуття нового досвіду вираження ініціативи.

Необхідні матеріали: мішечок.

Кожному учаснику групи пропонують записати 1 завдання на прояв творчої ініціативи для свого товариша. Завдання мають бути пов'язані зі школою, навчанням, шкільним життям та направлені на подолання учнем можливих бар'єрів у прояві ініціативності.

Всі записані завдання тренер збирає у мішечок. Після цього слід передати мішечок сусіду праворуч або ліворуч і запитати: «Виклик або сумнів?». Якщо учасник обрає виклик, тренер пропонує йому занурити руку у мішечок та навмання обрати завдання. Якщо ж відповідь учня «сумнів», то він сам має придумати для себе завдання, в ході якого він би міг проявити творчу ініціативу.

Кожен учасник має виконати завдання до наступної зустрічі групи.

Примітка: до наступної тренінгової сесії має бути не менше двох днів.

5. Завершальна вправа «Сьогодні я більш ініціативний, ніж колись, тому що...»(10 хв.).

Мета: підбиття підсумків тренінгової сесії, отримання зворотнього зв'язку від кожного учасника групи.

Учасникам пропонують по колу завершити фразу та поділитися своїми враженнями від виконаної в ході тренінгової сесії роботи.

### *Заняття №12*

Тема: «Будь творчим та ініціативним!»

Мета: закріпити уявлення підлітків про свої сильні сторони та переваги творчої ініціативи, як механізму саморозвитку та самовдосконалення.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, папір, кольорові олівці, маркери та фломастери, фарби, пластилін, клей.

#### Хід роботи

1. Привітання (5 хв.).

Мета: створення позитивної та доброзичливої атмосфери, налаштування на групову роботу.

Стати в коло, покласти руки один одному на плечі, привітатися та побажати гарного настрою.

2. Вправа на активізацію «Павутинка» (5 хв.).

Мета: активізація уваги учасників, підвищення рівня згуртованості, створення позитивної атмосфери.

Учасники стають разом близько один до одного, беруться за руки найбільш хаотичним чином. Після цього тренер пропонує їм «розплутатися», не розтуляючи рук.

3. Обговорення результатів вправи «Виклик або сумнів» (20 хв.).

Мета: закріплення позитивного досвіду вираження творчої ініціативи, сприяння саморозкриттю, саморефлексія.



«Повертаємося до вправи минулої сесії «Виклик або сумнів». Кожен із вас отримав завдання на вияв творчої ініціативи поза рамками нашої групи. На виконання даного завдання ви мали декілька днів. Давайте обговоримо, що вдалося, а що можливо ні».

Тренер пропонує обговорити результати виконаних учасниками завдань. Питання для обговорення: Чи були труднощі у виконанні завдання? В чому вони полягали? Які емоції відчували після виконаного завдання?

#### 4. Вправа «Містечко творчої ініціативних» (30 хв.).

Мета: закріплення позитивних уявлень підлітків про творчо ініціативних людей, сприяння саморозкриттю, закріплення позитивного досвіду.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, папір А1, кольорові олівці, маркери та фломастери, фарби, пластилін, клей.

Тренер пропонує учасникам всім разом створити містечко творчих та ініціативних людей. Кожен учасник має право внести щось своє у «побудову міста».

#### 5. Вправа «Секретна пам'ятка для творчих та ініціативних» (асиміляція досвіду) (15 хв.).

Мета: узагальнення отриманих знань та досвіду.

Необхідні матеріали: фліпчарт або дошка, маркери.

«Ми вже так багато з вами знаємо про творчість та ініціативу, про психологічні особливості креативних та сміливих особистостей. Кожен із нас має досвід у реалізації творчих ідей та подоланні можливих бар'єрів у їх реалізації.

Давайте створимо пам'ятку для нас, таких творчих та ініціативних! Правила, які ми повинні пам'ятати завжди. Нумо, починаймо!»

Тренер пропонує учасникам методом мозкового штурму придумати секретну памятку для творчих та ініціативних людей, спираючись на пройдені тренінгові сесії в рамках групи. Кожен учасник групи має право висловити свою ідею та записати її на аркушні фліпчарту.

6. Вправа «Чемоданчик з собою» (15 хв.).

Мета: підведення підсумків всього тренінгового курсу, отримання зворотнього зв'язку від учасників групи, завершення тренінгової програми.

Тренер пропонує кожному учаснику по колу завершити тренінговий курс словами «У свій чемоданчик з тренінгу я візьму...» (і далі назвати те корисне та цікаве, що він запам'ятає та візьме з собою надалі).

**СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

*Публікації, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:*

1. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичні аспекти дослідження творчості в психологічній науці», *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, Видавництво «Фенікс», Київ, Випуск 22, Том XII, С. 307–316.

2. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча активність як умова особистісного розвитку школярів підліткового віку», *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, Видавничий дім «Гельветика», Херсон, Випуск 3, С. 102–106.

3. Хабірова, Л. І. (2017) «Психологічні особливості формування творчої ініціативи підлітків в процесі навчання», *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України і Кам'янець–Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Видавництво «Аксиома», Кам'янець-Подільський, Випуск 38, С. 409–421.

4. Хабірова, Л. І. (2018) «Реалізація творчого потенціалу підлітка в процесі розв'язання навчальних задач», *Збірник «Теорія і практика сучасної психології»*, Видавництво Класичного приватного університету, Запоріжжя, Випуск 2, С. 182-185.

5. Хабірова, Л. І. (2018) «Психолого-педагогічні засоби формування творчої ініціативи підлітків у навчальній діяльності» [Електронний ресурс], *Електронний журнал «Технології розвитку інтелекту»*, Київ, Випуск 9 (20), Доступно:[http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova\\_L\\_I\\_Psykhologo\\_pedagogichni\\_zasoby\\_formuvannia\\_tvorchoyi\\_initsiatyvy\\_pidlitkiv\\_u\\_navchalniy\\_diyalnosti.pdf](http://psytir.org.ua/upload/journals/2.20/authors/2018/Khabirova_L_I_Psykhologo_pedagogichni_zasoby_formuvannia_tvorchoyi_initsiatyvy_pidlitkiv_u_navchalniy_diyalnosti.pdf).

6. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль толерантності педагога в формуванні творчої ініціативи школярів в умовах

образовательной евроинтеграции», *Modern Science, Moderní věda*, Praha, Česká republika, Nemoros, 2, С. 85-90. (ISSN 2336-498X).

*Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

1. Хабірова, Л. І. (2016) «Теоретичний аналіз поняття творчої особистості в українській психологічній науці», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали I Міжнародного науково-практичного семінару*, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 110–112.

2. Хабірова, Л. І. (2016) «Учбова задача як механізм розвитку творчості учня», *Альманах QN (Qvestiones Naturales)*, Видавничий дім «Ельдорадо», Суми, С. 79–83.

3. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічні особливості учбової задачі як засобу розвитку творчості учнів», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 103–106.

4. Хабірова, Л. І. (2016) «Психологічний зміст поняття творчої ініціативи учня в навчальній діяльності», *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Південна фундація педагогіки», Одеса, С. 44–47.

5. Хабірова Л. І. (2016) «Психологічні особливості творчої ініціативи як форми прояву пізнавальної активності учня», *Розвиток науки і освіти у сучасному світі: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики», Київ, С. 40–44.

6. Хабірова, Л. І. (2016) «Творча ініціатива учнів як умова формування екологічної свідомості», *Обласний науково-практичний семінар «Формування екологічного світогляду та розвитку екологічної культури в середній та вищій школі»*, Полтава, С.91-93.

7. Хабірова, Л. І. (2016) «Творча ініціатива учнів та здоровий спосіб життя», *Досягнення та перспективи дослідження феномену здоров'я у сучасній психологічній науці: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 186-190.

8. Хабірова, Л. І. (2017) «Формування творчої ініціативи учнів як психолого-педагогічна проблема здоров'язбереження», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 201-204.

9. Хабірова, Л. І. (2017) «Творча ініціатива учнів як умова формування природничо-наукової компетентності», *Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи. Збірник наукових матеріалів I Міжнародної науково-практичної конференції*, Глухів, С. 105-109.

10. Хабірова, Л. І. (2018) «Особливості навчальної мотивації підлітків з різним рівнем розвитку творчого мислення», *Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, Медобори, Кам'янець-Подільський, С. 164-169.

11. Хабірова, Л. І. (2018) «Роль особистісної рефлексії у формуванні творчої ініціативи підлітка», *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи: збірник наукових матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Видавець Шевченко Р. В., Полтава, С. 183-186.

12. Хабірова, Л. І. (2018) «Творча ініціатива особистості як механізм подолання інтолерантності», *IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики»*, ТОВ «Нілан-ЛТД», Вінниця, С. 202-206.

**ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ:**

Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження були представлені на: I Міжнародному науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі» (м. Кам'янець-Подільський, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (м. Одеса, 2016), Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток науки і освіти у сучасному світі» (м. Київ, 2016), V Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики» (м. Вінниця, 2017), Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрями досліджень» (м. Київ, 2017), I Міжнародній науково-практичній конференції «Природнича освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи» (м. Глухів, 2017), III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі» (м. Кам'янець-Подільський, 2018), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психологічної теорії та практики» (м. Вінниця, 2018); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2016), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Досягнення та перспективи дослідження феномену здоров'я у сучасній психології» (м. Вінниця, 2017), II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2017), III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи» (м. Полтава, 2018); Обласному науково-практичному семінарі «Формування екологічного світогляду та розвитку екологічної культури в середній та вищій школі» (м. Полтава, 2016).



ПОЛТАВСЬКА ОБЛАСНА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ  
ПОЛТАВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ЦЕНТР СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ДЛЯ СІМ'Ї, ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

вул. Соборності, 54, м. Полтава, 36014, тел/факс (0532) 607393, 29411,  
E-mail: pol\_ocsssdm@ukr.net р/р 35413026052367 в ГУДКС в Полтавській області,  
МФО 831019, ЗКПО 13939865

«29» грудня 2017 р. № 207/1268

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою  
«Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових  
задач» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,  
Хабірової Лариси Ігорівни – аспіранта кафедри загальної, вікової та  
практичної психології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Довідка видана аспіранту кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач» на базі Полтавського обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді протягом 2017 року.

За результатами дисертаційного дослідження апробовано авторську програму формування творчої ініціативи. Запропоновані автором тренінгові заняття та інтерактивні вправи знайшли своє втілення у роботі з батьками та дітьми підліткового віку. Організовані, згідно рекомендацій автора, психологічні умови сприяють розвитку творчого мислення, підвищенню рівня навчальної мотивації та формуванню навичок ініціативної поведінки підлітків.

Вважаємо, що отримані результати можна рекомендувати для подальшого впровадження у навчально-виховний процес закладів освіти, практичної роботи психолога з учнями підліткового віку, батьками та вчителями з метою формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

Директор



*С.В. Півень*

С.В. Півень





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003  
телефон 56-23-13, факс 2-58-67  
E-mail: [allmail@pnpu.edu.ua](mailto:allmail@pnpu.edu.ua)  
код ЗКПО 31035253

07.05.2018 № 1527/01-60/24

### ДОВІДКА

про впровадження теоретичних та практичних положень  
дисертаційного дослідження  
**ХАБІРОВОЇ ЛАРИСИ ІГОРІВНИ**  
на тему: «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання  
учбових задач»  
на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук  
за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

У Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка протягом 2016-2018 р.р. здійснювалося впровадження дисертаційного дослідження Хабірової Лариси Ігорівни, аспірантки кафедри загальної, вікової та практичної психології на тему «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач».

Запропоновані у дисертаційному дослідженні тренінгові вправи та дидактичні завдання знайшли своє втілення у змісті навчальних занять з курсу «Психологія». Організований, згідно рекомендацій автора роботи, освітній простір сприяє створенню оптимальних психолого-педагогічних умов для формування творчої ініціативи майбутніх учителів.

Отримані результати дослідження можна рекомендувати до подальшого впровадження в освітніх закладах з метою формування творчої ініціативи учасників навчально-виховного процесу.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження Л.І. Хабірової затверджено на засіданні кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка 24 квітня 2018 року протокол № 17.

Проректор з наукової роботи

Яланська С.П.  
0506717085



С.М. Шевчук

000000



**Комунальний заклад  
«Полтавська гімназія «Здоров'я» № 14  
Полтавської міської ради  
Полтавської області»**

вул.Пилипа Орлика, 30, м.Полтава, 36020, тел.0(532) 60-93-84,  
e-mail: 14gymnasium@gmail Код ЄДРПОУ 22545444

Від 21.05.2018р. № 01-30/183

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою  
«Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових  
задач» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,  
Хабірової Лариси Ігорівни – аспіранта кафедри загальної, вікової та  
практичної психології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка**

Довідка видана аспіранту кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка про те, що матеріали дослідження за темою «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач» були впроваджені у навчально-виховний процес Полтавської гімназії «Здоров'я» №14 протягом жовтня 2017-березня 2018 року.

У процесі апробації експериментального дослідження встановлено, що наукова робота має практичне значення: розроблено та впроваджено авторську модель формування творчої ініціативи підлітків. Авторська програма сприяє розвитку креативності мислення, формування комунікативних здібностей та умінь, сприяє особистісному розвитку та самовдосконаленню учнів.

Вважаємо, що розроблений Хабіровою Л.І. комплекс науково-методичних матеріалів може бути використаний в інших навчальних закладах.



В.В. Піддубна



Міністерство освіти і науки України  
 Комунальний заклад «Полтавська загальноосвітня школа  
 I-III ступенів № 38 Полтавської міської ради Полтавської області»  
 вул. Пушкіна, б. 74, м. Полтава, 36014  
 тел. (0532) 56-22-71, e-mail: poltava.school38@gmail.com, код ЄДРПОУ  
 22539573

23.05.2018 № 330

На \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою  
 «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових  
 задач» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,  
 Хабірової Лариси Ігорівни – аспіранта кафедри загальної, вікової та  
 практичної психології Полтавського національного  
 педагогічного університету імені В.Г. Короленка**

Довідка видана аспіранту кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка про те, що матеріали дослідження за темою «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач» були впроваджені у навчально-виховний процес Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів №38.

У навчальний процес впроваджувались психологічні умови, які сприяють формуванню творчої ініціативи учнів підліткового віку. Авторська програма Хабірової Л.І. обумовлює розвиток креативності мислення, вміння знаходити нестандартні способи вирішення проблемних завдань, підвищення рівня вербальної креативності, створення сприятливих умов для самовдосконалення.

За результатами дисертаційного дослідження апробовано авторську модель формування творчої ініціативи підлітків, видано навчальний посібник.

Вважаємо, що отримані результати наукової роботи можуть бути використані в освітніх закладах з метою формування творчої ініціативи учасників навчально-виховного процесу.

Директор



Ю.Д. Говорун



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Відділ освіти і науки Нікопольської міської ради  
Комунальний заклад «Нікопольський навчально-виховний комплекс №7  
«Загальноосвітній заклад I ступеня - гімназія»  
Дніпропетровська обл., м.Нікополь, вул. 50 років НЗФ, 42, тел. 2-14-42,  
[edem161110@gmail.com](mailto:edem161110@gmail.com) код 21903574

від 30.05.2018 р. №72

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

### ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою  
«Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових  
задач» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,  
Хабірової Лариси Ігорівни – аспіранта кафедри загальної, вікової та  
практичної психології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка**

Довідка видана аспіранту кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач» на базі комунального закладу «Нікопольський навчально - виховний комплекс №7 «Загальноосвітній заклад I ступеня - гімназія»».

За результатами дисертаційного дослідження апробовано авторську програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач. Тренінгові заняття, дидактичні вправи та інтерактивні завдання знайшли своє відображення у змісті навчальних заходів та практичній роботі психолога. Організовані, згідно рекомендацій автора, психологічні умови сприяють розвитку творчого мислення, підвищенню рівня навчальної мотивації та формуванню навичок ініціативної поведінки підлітків.

Вважаємо, що розроблена Хабіровою Л.І. авторська тренінгова програма може бути використана у навчально-виховному процесі закладів освіти з метою формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.



Директор

Н.В. Дорофєєва



**ПОЛТАВСЬКА РАЙОННА РАДА  
КАЛАШНИКІВСЬКИЙ НАВЧАЛЬНО – ВИХОВНИЙ КОМПЛЕКС**

провулок Шкільний, 5, с. Калашники, 38753, тел. (0532) 64-74-88  
E-mail: Kalashnykivskiy@ukr.net Код ЄДРПОУ 23545222

01.06.2018 № 95

**ДОВІДКА**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою  
«Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових  
задач» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,  
Хабірової Лариси Ігорівни – аспіранта кафедри загальної, вікової та  
практичної психології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка**

Довідка видана аспіранту кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач» на базі Калашниківського навчально-виховного комплексу.

За результатами дисертаційного дослідження був виданий навчальний посібник «Психологія формування творчої ініціативи підлітків», у якому теоретично обгрунтовано та експериментально перевірено авторську модель формування творчої ініціативи учнів підліткового віку.

У процесі апробації експериментального дослідження встановлено, що наукова робота Хабірової Л.І. має вагомим практичне значення: розроблено та впроваджено авторську тренінгову програму формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

Вважаємо за доцільне використання авторської програми Хабірової Л.І. в освітніх закладах з метою формування творчої ініціативи учасників навчально-виховного процесу.

Директор



В.В. Жизицький



Полтавська гімназія №13 Полтавської міської ради Полтавської області  
вул. Кучеренка, 1/16, м. Полтава, 36007, тел. 56-89-77,  
e-mail: [sch13poltava@gmail.com](mailto:sch13poltava@gmail.com) Код ЄДРПОУ 21064375

5108 Big 06.06.2018р.

#### ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою  
«Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових  
задач» зі спеціальності 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія,  
Хабірової Лариси Ігорівни – аспіранта кафедри загальної, вікової та  
практичної психології Полтавського національного  
педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Довідка видана аспіранту кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка про те, що матеріали дослідження за темою «Формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач» були впроваджені у навчально-виховний процес Полтавської гімназії №13.

У процесі апробації експериментального дослідження встановлено, що наукова робота має практичне значення: авторська програма сприяє розвитку креативності мислення, формуванню комунікативних здібностей та умінь, особистісному розвитку та самовдосконаленню учнів. Організований, згідно рекомендацій автора роботи, освітній простір сприяє створенню оптимальних психолого-педагогічних умов для формування творчої ініціативи учасників навчально-виховного процесу.

Вважаємо, що розроблена Хабіровою Л.І. авторська тренінгова програма може бути використана у навчально-виховному процесі закладів освіти з метою формування творчої ініціативи підлітків у процесі розв'язання учбових задач.

Директор гімназії



Н.В. Орловська