

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**Державний заклад**  
**«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

**ЛЕБЕДИНСЬКИЙ ЕДУАРД БРОНІСЛАВОВИЧ**

УДК: 159.9.072:378.146

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО**  
**ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

**Науковий керівник:**

Симоненко Світлана Миколаївна,  
доктор психологічних наук,  
професор

Одеса – 2016

## ЗМІСТ

	Стор.
ВСТУП.....	4
<b>РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ</b>	
1.1. Аналіз досліджень «творчого потенціалу» особистості у сучасній вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.....	11
1.2. Структура «творчого потенціалу» особистості та основні підходи до її розуміння.....	19
1.3. Основні механізми розвитку «творчого потенціалу» особистості школярів різних вікових груп.....	34
1.4. Рекреаційне середовище як умова розвитку творчого потенціалу особистості школяра.....	48
Висновки до першого розділу.....	53
<b>РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКОЛЯРА В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ</b>	
2.1. Організація, етапи та загальна методика емпіричного дослідження.....	56
2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу у молодших школярів в умовах рекреації .....	63
2.2.1. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей у молодших школярів в умовах рекреації.....	63
2.2.2. Аналіз результатів дослідження особистісних характеристик у молодших школярів в умовах рекреації.....	70
2.3. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу у підлітків в умовах рекреації.....	76
2.3.1. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей у підлітків в умовах рекреації.....	76
2.3.2. Аналіз результатів дослідження особистісних характеристик у підлітків в умовах рекреації.....	87

2.4. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу у старшокласників в умовах рекреації.....	94
2.4.1. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей у старшокласників в умовах рекреації.....	94
2.4.2. Аналіз результатів дослідження особистісних характеристик у старшокласників в умовах рекреації.....	101
Висновки до другого розділу.....	106
РОЗДІЛ III. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ	
3.1. Аналіз взаємозв'язку творчих здібностей та особистісних характеристик творчого потенціалу у підлітків.....	109
3.2. Аналіз взаємозв'язку творчих здібностей та особистісних характеристик творчого потенціалу у старшокласників.....	128
3.3. Програма розвитку творчого потенціалу особистості в умовах рекреації.....	137
3.4. Задачі та принципи організації програми розвитку творчого потенціалу в підлітків та юнаків.....	143
3.5. Результати апробації тренінгової програми розвитку творчого потенціалу в підлітків та старшокласників в умовах рекреації.....	155
Висновки до третього розділу .....	166
ВИСНОВКИ.....	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	175
ДОДАТКИ.....	191

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Стрімкі перетворення сьогодення, що характеризують сучасну ситуацію в нашій країні, потребують від кожної людини власних швидких змін, постійного росту та творчого розвитку, щоб приносити користь суспільству та бути затребуваним. Суспільство зацікавлено в творчих особистостях, адже вони створюють творчий продукт. Від «творчого потенціалу» сьогоденніх школярів, його розвитку, залежить майбутнє нашої країни та суспільства в цілому. Тому, однією з найбільш важливих проблем сучасного суспільства є формування духовно багатой, гармонійно розвинутої, творчо обдарованої особистості. Вирішення даної проблеми неможливе без розвитку творчого потенціалу у майбутнього молодого покоління, так, як це сприяє розвитку творчого мислення, творчої самореалізації, їх творчої активності і формуванню мотивації до інтелектуальної та творчої діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що термін «потенціал» досить широко використовується в різних галузях сучасного знання. Традиційно цей термін розглядають як узагальнену здатність, можливість, силу; джерела, засоби, що можуть використовуватися для досягнення певної мети; можливості окремої особистості, суспільства, держави в певній галузі. В психологічній науці феномен «потенціал» розуміється як провідна характеристика спроможності людини, що становить її внутрішню, духовну енергію і діяльнісну позицію, спрямовану на творче самовираження, самореалізацію людських сутнісних сил. Сутність поняття «творчий потенціал» вказує на зв'язок особистості і творчості через її індивідуальні якості, мотиваційну структуру, ціннісні орієнтації, активність. Творчий потенціал розглядається як процес самореалізації особистості, у ході якого потенційні можливості опредметнюються у результатах діяльності, як категорійна форма творчої активності особистості (С.Л. Рубінштейн), як активне особисте ставлення до творчої діяльності.

Проблему творчих здібностей вивчали В. М. Бехтерева, В. М. Вільчек, Дж. Гілфорд, В. М. Дружинін, О. О. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Б. П. Нікітін, Я. А. Пономарьов, Б. М. Теплов, П. Торренс та інші. На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема творчого потенціалу розкривається в дослідженнях Д. Б. Богоявленської, Е. де Боно, А. В. Брушлінського, І. П. Волкова, Г. В. Глозової, А. Б. Коваленко, А. Н. Лука, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, А. І. Савенкова, М. В. Саврасов, С. М. Симоненко, А. А. Хорошуна, Є. Л. Яковлевої, В. М. Ямницького та інших, а також зарубіжних дослідників розвитку креативного потенціалу, таких, як: Д. Рензулі, Д. Фельдхьюсен, Т. Любарт, Р. Гілфорд, Э. Фромм, Е. Торренс, А. Маслоу, М. Генрі, У. Рассел та інші. В означених дослідженнях особлива увага приділяється виокремленню сутнісних характеристик творчого потенціалу особистості, розгляду структури та принципів формування та розвитку.

Незважаючи на цілий ряд наукових досліджень креативності особистості, її «творчого потенціалу», ця проблема не є достатньо вивченою. Однією з таких недостатньо досліджених є проблема, якій присвячене наше дисертаційне дослідження на тему: «Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації».

**Зв'язок дослідження з науковими планами, програмами, темами.** Тема дисертаційного дослідження обрана відповідно до наукової програми кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій «Психологічний супровід розвитку особистості школяра в рекреаційний період в контексті інноваційних технологій» (номер державної реєстрації 0109U000191), що входить до тематичного плану Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 12 від 28 травня 2015 року) та узгоджена у Раді з координації наукових досліджень у

галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 6 від 29 вересня 2015 року).

**Метою** дослідження є вивчення психологічних особливостей розвитку творчого потенціалу особистості школяра, розробка та апробація програми розвитку творчого потенціалу в підлітковому та юнацькому віці в умовах рекреаційного закладу.

Для досягнення означеної мети поставлені такі **завдання** дослідження:

1. Здійснити аналіз теоретичних і емпіричних досліджень «творчого потенціалу» особистості та особливостей його розвитку у сучасній вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.

2. Визначити структуру та основні механізми розвитку «творчого потенціалу» особистості школярів різних вікових груп в умовах рекреації.

3. Розробити загальну методику та провести емпіричне дослідження, за допомогою якого дослідити особливості розвитку творчого потенціалу школярів різних вікових груп.

4. Виявити закономірності розвитку та взаємозв'язок таких структурних компонентів творчого потенціалу, як креативність та мотиваційно-особистісний компонент у школярів різних вікових груп в умовах рекреації.

5. Розробити та апробувати тренінгову програму розвитку творчого потенціалу у підлітків та старшокласників в умовах рекреації.

**Об'єкт дослідження** – творчий потенціал особистості.

**Предмет дослідження:** особливості творчого потенціалу особистості школярів різного віку та його розвиток в умовах рекреації.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали: загальнопсихологічні положення про розвиток особистості у процесі діяльності (Г. С. Костюк, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн); системний підхід до психологічних процесів і явищ (Б. Г. Анан'єв, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков); фундаментальні дослідження проблеми здібностей та їх

розвитку в діяльності (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Н. С. Лейтес, К. К. Платонов, Б. М. Теплов, О. Я. Чебикін, В. Д. Шадриков); загальнотеоретичні психологічні положення про творчість і творчу особистість (Г. О. Балл, Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін, В. В. Кліменко, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, В. О. Роменець, С. М. Симоненко, О. К. Тихомиров, В. М. Ямницький та інші); положення психології креативності особистості (Дж. Гілфорд, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, В. В. Кліменко, О. П. Саннікова, П. Торренс та інші); візуальне мислення, візуально-мисленнєву креативність (С. М. Симоненко, О. М. Грек); теоретичні уявлення про місце мотиваційних процесів у структурі креативності (Д. Б. Богоявленська, В. А. Гузенко, В. М. Дружинін, Н. М. Хазратова, А. Маслоу, К. Роджерс);

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та виконання завдань дослідження використовувалися такі методи: *теоретичні* – аналіз, узагальнення і систематизація теоретичних підходів та емпіричних результатів, що містяться у наукових літературних джерелах; *емпіричні* – спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого використано такі конкретні методики: для дослідження творчих здібностей – методика П. Торренса (модифікований варіант М. О. Холодної), діагностика креативності за методикою Дж. Гілфорда, методика РАТ С. Медника, опитувальник для визначення креативності (Є.П.Ільїн); методика «Вивчення мотиваційної сфери» М. В. Матюхіної, для дослідження особистісних характеристик творчого потенціалу – Методика самооцінки творчого потенціалу особистості; Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості; проєктивні особистісні методики.

Для обробки первинних даних ми використовували *методи математичної статистики*: визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень за вибірками застосовувався t-критерій Стьюдента.

Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 13,0 for Windows.

*Інтерпретаційні методи:* генетичний та структурний.

**Експериментальна база дослідження.** У дослідженні брало участь 450 школярів віком від 8 до 16 років. В кожену групу входила однакова кількість досліджуваних.

**Наукова новизна одержаних результатів:**

*уперше* встановлено психологічний зміст і структуру творчого потенціалу школяра, що містить: інтелектуально-творчий (візуальна та вербальна креативність), мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий;

визначено, що важливим чинником, який може забезпечувати розвиток творчого потенціалу, є рекреаційний період, як спеціально організований період життя особистості, під час якого школяр не тільки відпочиває, але й отримує, при певному психологічному супроводі, нові стимули і установки для свого саморозвитку і самоактуалізації;

емпірично визначено, що основними детермінантами розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації є високий рівень прояву мотивації самоактуалізації і самовдосконалення, адекватна самооцінка, високий рівень розвитку вербальної та візуальної креативності;

виявлені специфічні особливості, механізми та динаміка розвитку творчого потенціалу школярів різного віку;

*уточнено* поняття «творчий потенціал», «рекреаційний період», «візуальна і вербальна креативність»;

*удосконалено* теоретичні здобутки щодо розгляду психологічних особливостей розвитку творчого потенціалу особистості школяра різного віку в умовах рекреаційного періоду;

*дістало подальшого розвитку* уявлення про вікові особливості розвитку креативності у молодших школярів, підлітків та старшокласників.



**Особистий внесок автора** у роботі, написаній у співавторстві, що полягає у теоретичному аналізі напрямків роботи психологічної служби та завдань, які перед нею стоять в умовах рекреаційного закладу.

**Надійність та вірогідність отриманих результатів** забезпечувалася всебічним аналізом різних психологічних концепцій і підходів до вивчення творчого потенціалу школярів в теоретичній частині; комплексом емпіричних методів, які відповідають меті й завданням, об'єкту й предмету дослідження, їх валідністю й надійністю, репрезентативністю вибірки; ідентичністю процедури дослідження для всіх членів вибірки; використаних математико-статистичних методів для обробки емпіричних даних.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у розробці діагностичного комплексу для вивчення особливостей розвитку творчого потенціалу особистості школярів та розробки тренінгової програми розвитку творчого потенціалу підлітків та старшокласників, які можна використовувати в роботі психологічної служби дитячих рекреаційних, навчальних та виховних закладів.

Основні результати дослідження були впроваджені в межах навчальних курсів у процес професійної підготовки студентів факультету психологічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (акт впровадження № 3390/02 від 26.11.2015 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-15/03/1929 від 26.11.2015 р.) та Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 1/860 від 27.11.2015 р.). Розроблений тренінг з розвитку творчого потенціалу підлітків було впроваджено в роботу психологічної служби ДП УДЦ «Молода гвардія» м. Одеса (акт впровадження № 920/2/16-15 від 25.11.2015 р.).

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення та результати дослідження були представлені на Міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2011, 2012, 2014); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні

проблеми рекреаційної психології дитинства» (Одеса, 2011, 2012, 2014); XIII Міжнародній науковій психологічній конференції «Психологічні проблеми творчості» (Київ, 2012, 2013); I Міжнародній науково-практичній конференції «Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід» (Харків, 2013); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічні проблеми сприймання» (Київ, 2014); на щорічних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (2011-2015 р.), на засіданнях кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (2011-2015 р.).

**Публікації.** Основний зміст роботи викладено в 5 публікаціях, 4 з яких надруковано у наукових фахових виданнях України та 1 у зарубіжному науковому виданні.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел, додатків. Повний обсяг роботи складає 214 сторінок комп'ютерного тексту, основний текст – 171 сторінку. Робота містить 32 таблиці, 12 рисунків, 2 додатки, що розміщені на 24 сторінках. Список використаних джерел включає 187 найменувань, що представлені на 16 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

#### 1.1. Аналіз досліджень «творчого потенціалу» особистості у сучасній вітчизняній та зарубіжній психологічній науці

Творчий потенціал є рушійною силою особистості і джерелом її розвитку. Аналіз наукової літератури свідчить, що термін «потенціал» досить широко використовується в різних галузях сучасного знання. Сам термін «потенціал» походить від латинського «*potentia*», що означає «сила». Уперше він був використаний у природничо-наукових розробках з фізики як спеціальне позначення наукового об'єкта. З початку 70-х років минулого століття активно застосовується в соціальних і гуманітарних науках.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема творчого потенціалу розкривається в дослідженнях Д. Б. Богоявленської, Е. де Боно, А. В. Брушлінського, І. П. Волкова, Г. В. Глозової, А. Б. Коваленко, О. Н. Лука, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, А. І. Савенкова, С. М. Симоненко, А. А. Хорошуна, Є. Л. Яковлевої та інших. В результаті аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку творчого потенціалу було з'ясовано, що єдиного погляду на характеристику даного поняття у вчених немає.

Існує різне тлумачення творчого потенціалу особистості: «людські можливості» (А. Маслоу); як дар, наявний у кожної людини, як інтегральне динамічне особистісне утворення (А. І. Савенков). Творчий потенціал визначається як інтелектуально-творча передумова до творчої діяльності (Д. Б. Богоявленська) [104]. З точки зору О. М. Матюшкіна, творчий потенціал являє собою інтегративну особистісну властивість, що виражається у відношенні людини до творчості; потенціал – це структурований ресурс визначеної сили (В. І. Слободчиков) [130]. Творчий потенціал як

інтегрований прояв найрізноманітніших якостей особистості розглядає Н. Ю. Посталюк. Науковець вважає, що творчу особистість визначають не тільки високий творчий потенціал, але й ступінь її активності в його реалізації [105]. Г. Д. Стауне дотримується думки, що в основі творчого потенціалу лежать фундаментальні властивості особистості, що визначають її ставлення до світу і власної діяльності [156]. В працях Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлінського, Є. Л. Яковлевої є певне ототожнення творчого потенціалу з творчими здібностями людини та розглядається дане утворення як необхідна передумова творчої діяльності [156]. Творчий потенціал як характерну властивість індивіда, що визначає міру його можливостей в творчому самовдосконаленні та самореалізації розглядає О. О. Довгань. Інший дослідник, П. Ф. Кравчук визначає творчий потенціал як сукупність можливостей цілеспрямованої перетворюючої діяльності, в якій відбивається характер взаємозв'язку всіх здібностей людини, як інтегративну якість, що визначає міру можливостей сутнісної творчої сили особистості в реальній практиці і наддіяльнісних відносинах [42].

Інтегральним явищем, що об'єднує різні якості особистості, на думку, Г. М. Марданової, є цілісність особистості, яка проявляється за допомогою творчої сили, що визначається змістом і рівнем розвитку потенційних можливостей до перетворення, «виявляє» себе завдяки творчим здібностям. [78]. В інших дослідженнях [36; 37] творчий потенціал особистості розглядається як складне особистісно-діяльнісне утворення, що сприяє появі нестандартних, оригінальних рішень. Очевидно, що прояв творчого потенціалу обумовлюється реальними обставинами. Підставою для цього твердження може служити дослідження П. В. Єлагіної, яка запропонувала наступне визначення творчого потенціалу особистості як системи особистісних здібностей, що дозволяють оптимально змінювати прийоми дій у відповідності з новими умовами, знань, умінь, спрямованості, що спонукають особистість до творчої самореалізації та саморозвитку [44].

В зарубіжній психології поняття «творчий потенціал» розглядається як креативний потенціал. Проблема креативного потенціалу обговорювалась в наробках таких вчених, як Дж. Гілфорд, А. Маслоу, Е. Фромм, П. Торренс, М. Генрі, У. Рассел та інші.

Ряд вчених (Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. М. Дружинін) у структурі творчого потенціалу центральною складовою визначають креативність - здатність до творчості. Аналіз літератури показав, що поняття креативності має неоднозначне визначення і розглядається з позицій наступних підходів: психодинамічного (З. Фрейд, А. Адлер), прагматичного (Е. де Боно, В. Гордон), психометричного (Дж. Гілфорд, П. Торренс), особистісного (Т. Амабайл, Ф. Баррон), інтегративного (Т. Любарт, Р. Стернберг), нейролінгвістичного програмування (Р. Ділтс), стратегіально-діяльнісного (В. О. Моляко), континуально-ієрархічного (Р. В. Белоусова, О. П. Саннікова), стратегіально-семантичного (С. М. Симоненко), синтетично-процесуального (Д. Б. Богоявленська), структурно-інтегрованого (М. О. Холодна) підходів. Креативність розглядається як властивість мислення та як особистісна характеристика. Так, креативність пов'язана з особливостями мислення і розглядається як здатність до генерування нових оригінальних ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, стереотипних. Процес креативності науковцями розглядається через визначення основних актів (П. К. Енгельмайер), періодів (А. Пуанкаре, Д. Пойя), фаз (Я. О. Пономарьов), етапів (Д. Маккінон, Р. С. Менсфілд), циклів (В. О. Моляко).

В дослідженнях П. Торренса встановлено, що креативність має два основних типи: засвоювальна (навчальна); творча. Він прийшов до висновку про те, що обидва типи креативності не є наслідуваними і при створенні певних умов можна знайти креативне зерно в кожній дитині [78]. Дослідник надає велике значення сім'ї у розвитку креативного потенціалу дитини, вважаючи, що батьки здатні розвинути або згасити креативні якості особистості дитини [78]. Відомий американський психолог Е.Фромм дав

визначення креативності – здатність дивуватись і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового та здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду [105].

На основі аналізу праць зарубіжних учених [78; 159; 160; 161; 165; 168; 173; 179; 180 ] можна привести узагальнену характеристику креативності, яка включає: здатність з головою занурюватись в роботу, інтерес до багатьох речей; наявність творчої та інтелектуальної ініціативи; винахідливість в іграх, адекватний вихід із проблемної ситуації, здатність продукувати оригінальні ідеї або знаходити оригінальний результат, здатність адаптуватись до змін та нестандартних ситуацій, незалежність. Таким чином, ми бачимо, що поняття креативність включає у себе як особливості мислення, так і особистісні якості. Необхідно зазначити неоднозначність трактування понять, як «креативність», так і поняття «творчий потенціал». Це означає, що вони є багатовимірними і досить складним для дослідження.

Отже, на підставі вище викладеного можна відзначити, що загальним в сучасній психологічній науці є характеристика, яка представляє творчий потенціал як творчі ресурси особистості, її психічні можливості, здібності, структуровані резерви креативності, особистісну енергію і продуктивні механізми самоактуалізації.

Теоретичний аналіз літератури дав можливість розглянути достатньо велику кількість визначень поняття «творчий потенціал», які можуть бути методологічно об'єднані в ряд підходів. У контексті *діалектичного підходу* розвиток творчого потенціалу особистості - це процес і особистісний результат становлення, який дозволяє виходити на більш високий рівень суб'єктності та здійснювати творчий саморозвиток. *Системний підхід* до процесу розвитку творчого потенціалу особистості полягає в моделюванні процесу розвитку творчого потенціалу особистості як системи; в структуруванні компонентів творчого потенціалу особистості. Застосування *синергетичного підходу* як загальнонаукового, дозволяє виділити ресурси розвитку творчого потенціалу особистості учня в освіті, що призводять до

змін: творче середовище, педагогічний процес, а також ресурс саморозвитку суб'єкта. *Аксіологічний підхід* розглядає творчий потенціал особистості як ціннісний ресурс, процес розвитку творчого потенціалу учня як ціннісно - значущий для особистості та освіти, а також як цінність у змінюваному світі. *Особистісно-орієнтований підхід* орієнтується на особистість як мету, суб'єкт і результат, акцент на унікальність особистості, її творчих здібностей. *Діяльнісний підхід* у дослідженні дозволяє враховувати, що розвиток творчого потенціалу можливий тільки у творчій діяльності. Поняття «діяльність» розглядається як таке, що охоплює різні форми людської активності у практико-зорієнтованому аспекті, а також як загальнонаукова категорія [130]. Саме в рамках діяльнісного підходу пропонується найбільш продуктивне визначення творчого потенціалу, як властивості, що характеризує міру можливостей особистості здійснювати творчу діяльність (В. О. Моляко, Л. В. Мещерякова, А. А. Хорошун та інші).

З проблемою розвитку творчого потенціалу тісно пов'язана проблема самоактуалізації та саморозвитку особистості. Дослідженню проблем саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації особистості присвячені роботи представників гуманістичної психології – А. Маслоу, Р. Мея, Р. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла та інших. Творчу спрямованість самоактуалізації підкреслювали А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер.

Вперше визначив творчість як форму самоактуалізації А. Адлер. Він вважав, що люди володіють творчою силою, яка забезпечує можливість розпоряджатися своїм життям, - вільна, усвідомлена активність є визначальною рисою людини. Під впливом творчих здібностей особистості формується стиль життя. Ця творча сила відповідає за мету життя людини, визначає метод досягнення даної мети і сприяє розвитку соціального інтересу [126]. Слідом за А. Адлером самоактуалізацію як безперервний творчий розвиток особистості розглядає А. Маслоу. Згідно його концепції «самоактуалізація не обов'язково повинна приймати форму творчих зусиль, що виражаються у створенні творів мистецтв. Всі можуть актуалізувати свій

потенціал, виконуючи щонайкраще те, що вони роблять» [180]. Описуючи самоактуалізацію як невід'ємну властивість природи людини, А. Маслоу розглядав творчість як рису, яка потенційно присутня у всіх людей від народження. Здатність до творчості не вимагає спеціальних талантів чи здібностей. Творчість - універсальна функція людини, що веде до всіх форм самовираження [180].

Самоактуалізацію у формі творчої активності вивчала Ш. Бюлер, яка описує самоактуалізацію за допомогою понять «самоздійснення», «самореалізація». Людське життя вона представляє як процес реалізації життєвих цілей і цінностей. Рушійною силою і метою процесу самореалізації є прагнення до творчого здійснення себе, реалізації своєї самості і свого «Я». Самоздійснення, в свою чергу, не тільки реалізація особистісного потенціалу, спрямована на виявлення своєї індивідуальності, але і процес безперервного творчого саморозвитку. Основна умова успішного самоздійснення, на думку Ш. Бюлер, це існування у людини адекватних життєвих цілей, важких, але таких, що реалізуються. Основною тенденцією, яка рухає саморозвитком особистості, є творча експансія або творча активність [126].

В. О. Моляко запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. В своїх дослідженнях вчений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує ступінь можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації і саморозвитку. Творчий потенціал - це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження, більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає реальною, прогнозованою цінністю тільки тоді, коли реалізується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та інше [86].



Для розуміння самої постановки питання про творчий потенціал особистості виокремлюють низку чинників: задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості). Саме останній чинник визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка виступає “відкритою можливістю” самоактуалізації, володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації [96].

Рушійною силою і ядром творчого потенціалу є внутрішні чинники особистості. Саме вони є важливими чинниками саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків. Зазначимо, що суб'єктивні можливості людини повинні узгоджуватися із зовнішніми (соціальними) умовами. Людина усвідомлює власну самоцінність в умовах соціальної дійсності, їй притаманна внутрішня потреба в соціальному визнанні себе як особистості [142]. У зв'язку з цим вчені відзначають важливу роль соціального чинника у процесі актуалізації потенційних резервів особистості, підкреслюють необхідність створення соціокультурного розвивального простору, в якому особистість, набуваючи соціальний досвід, зможе самореалізувати свої природні потенції і задатки. Тобто, творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними, так і внутрішньо особистісними факторами, серед яких провідну роль відіграють здібності і особисте ставлення до творчості [96].

Якщо зусилля людини перевищують за величиною її наявні ресурси (прагнення і цінності особи вищі, ніж її актуальні ресурси), то вона власними зусиллями збільшує свої ресурси й можливості (як психологічні, так і матеріальні), а отже й горизонти свого саморозвитку. У цьому випадку можна говорити, що людина, проявляючи творчий потенціал, одночасно його і нарощує. Творчий потенціал, реалізуючись у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини і її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей і їх реалізацією [17].

Для визначення коефіцієнта розвитку творчого потенціалу людини (чи, навпаки, творчого безсилля) Є. П. Варламова та С. Ю. Степанов пропонують таку умовну формулу :

$$\text{ДТП} = \text{КТП} - \text{ВТП} = \text{З} - \text{М},$$

де ДТП – динаміка розвитку творчого потенціалу, КТП – кінцевий творчий потенціал, ВТП – вихідний творчий потенціал, З – величина зусиль людини, М – рівень актуальних можливостей людини [17].

Таким чином, умовна величина творчого потенціалу позитивна, якщо зусилля людини перевищують її можливості, тобто є рефлексивно-творчими, і негативна, якщо ці зусилля людини менші її можливостей. Від’ємна величина динаміки творчого потенціалу відображає творче безсилля людини. Розкриття творчого потенціалу особистості, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання її професіоналізму [17].

Творчий потенціал має тенденцію до самовираження і отримання досягнень відповідно до їх можливостей. Тільки сама особистість своїм вибором може реалізувати свою творчу унікальність. Потенційні можливості опредметнюються в результаті діяльності, активне особисте ставлення до творчої діяльності дає можливість розглядати творчий потенціал як категорійну форму творчої активності особистості [17]. На думку Г. М. Марданової, у складі креативного потенціалу особистості як інтегральної характеристики, є синтез творчої активності та можливого рівня готовності людини до саморозвитку, де поєднуються вікові та індивідуальні особливості [78].

Умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особистості та механізмом реалізації її творчих здібностей є творча активність. У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується у творчій активності особистості. Відповідно, творчий потенціал і творча активність особистості виступають у цьому феноменологічному ряді в парі, доповнюючи одне одного [79].

Виходячи з проведеного аналізу розуміння поняття «творчий потенціал», у сучасній психологічній науці було визначено, що творчий потенціал є інтегративною здібністю особистості, спрямованою на здійснення творчої діяльності та творчу самореалізацію і саморозвиток в різних галузях людської діяльності, проявляється у творчій активності та є мірою продуктивності у реалізації творчих здібностей особистості. Сутність феномену «творчий потенціал» є провідною характеристикою спроможності людини, що становить її внутрішню, духовну енергію і діяльнісну позицію, спрямовану на творче самовираження і самореалізацію та проявляється у творчій активності до реалізації творчих здібностей особистості.

## **1.2. Структура «творчого потенціалу» особистості та основні підходи до її розуміння**

Структура творчого потенціалу людини складна для досліджень і викликає безліч суперечок, оскільки емпіричне поле фактів, що відносяться до даної проблеми, дуже широке. В працях Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлінського, Л. П. Овсянецької, Є. Л. Яковлевої представлено «здібнісний» підхід, що дозволяє ототожнити творчий потенціал з творчими здібностями людини та розглядати його як необхідну передумову творчої діяльності. Особлива увага приділяється характеристикам інтелекту та емоційно-вольовим проявам. Представники даного напрямку вважають, що актуалізація названих особистісних проявів стимулює творчий пошук та творчу продуктивність [142].

В. О. Моляко представляє загальну структуру творчого потенціалу, як: задатки, схильності, які проявляються у наданні переваг чогось; інтереси, їх спрямованість і частота; допитливість, прагнення до створення чогось нового, швидкість в засвоєнні нової інформації; прояві загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працьовитість; порівняно швидке і якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій;

здатності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [86]. На думку Н. В. Медведєвої, саме оволодіння стратегіями і тактиками сприятиме виявленню творчого потенціалу як сукупності творчих здібностей особистості в різних сферах її діяльності [81].

Структура творчого потенціалу в дослідженні Л. В. Єлагіної представлена наступним чином: у горизонтальному зрізі - сукупність власне-потенційної, мотиваційної та когнітивної складових; у вертикальному зрізі - єдність предактуального і постактуального; в якості сутнісних характеристик творчого потенціалу: багаторівневість змісту, діалогічність, соціальність, системність [44]. Операціонально-діяльнісний компонент представлений інтегративною цілісністю потенціалів на рівні загального (прогностичний, проектувальний, комунікативний, організаційний, рефлексивний, психомоторний) і на рівні особливого (емоційно-образний, слуховий, руховий, координаційний, сценічний, компенсаторний) [44].

Визначає творчий потенціал особистості як складне особистісно-діяльнісне утворення І. І. Драч [37]. Це утворення сприяє появі нестандартних, оригінальних рішень і складається з наступних компонентів: мотивація до активної пізнавальної діяльності (потяг до творчості, спрямованість на самореалізацію, пізнавальна потреба, спрямованість на досягнення мети, прагнення до успіху); творчі здібності (уява, пам'ять, нестандартне мислення, фантазія, інтуїція); досвід творчої діяльності (знання, уміння та навички щодо розв'язання нестандартних задач та прийняття нестандартних рішень); характерологічні особливості особистості (активність, ініціативність, впевненість, наполегливість, працездатність, комунікативність, організованість, самостійність) [37].

Т. Амабайл и М. Коллінз [161] наводять дещо інший перелік рис креативної особистості. В набір їх характеристик включені: самодисципліна в частині праці, здатність відтермінувати задоволення, персеверативність в ситуаціях фрустрації, незалежність суджень, терпимість до невизначеності,

високий ступінь автономності, відсутність статевих стереотипів, інтернальний локус контролю, схильність до ризику, високий рівень самоініціації та прагнення виконувати завдання найкращим чином.

Згідно Р. Кеттелу, найбільш доведеними рисами особистості креативних дюдей в царині науки та мистецтва є шизотомія, радикалізм, інтроверсія, домінування [165]. Мотивація креативних особистостей, як вважає К. Мартиндейл, визначається широким колом їх інтересів. Вони відкриті новому досвіду та надають перевагу новизні. Внутрішня мотивація переважає над зовнішньою. Окрім того, креативні люди демонструють здатність до широкої категоризації та ідіосинкразії [179].

У загальному розумінні здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Креативність як властивість особистості виявляється в тенденції до вирішення проблем по-новому, новими засобами, методами. Тобто, максимальне виявлення творчого потенціалу виникає в тих ситуаціях, коли людина намагається використувувати нетиповий для себе засіб, метод вирішення проблеми [127].

В працях означених зарубіжних вчених містяться узагальнення про те, що прояв креативності можна визначити за наступними критеріями: чуттєвість до проблеми; здатність до синтезу, відчуття схожості та розуміння відмінностей; дивергентності мислення; швидкості думки. Д.Гілфорд увів у використання термін «дивергентне мислення», включивши до нього такі параметри, як швидкість (легкість), оригінальність, гнучкість та точність мислення, також уяву [127].

Креативність є однією з важливих характеристик самоактуалізації. За А. Маслоу, в самоактуалізації особистість проявляє інтегрованість та долає розщепленність. Завдяки епізодам самоактуалізації особистість стає більш відкритою досвіду, досконалою та спонтанною, гумористичною, трансцендентною та незалежною від нижчих потреб, рзкриває свої можливості, котрі є наближеними до сутності її буття. А. Маслоу спирається на досвід «особливо креативних людей". При цьому, однак, він розуміє

креативність досить широко. Креативність є якість, котра може бути застосована до будь-якої задачі у житті [38;180]. А. Маслоу доводить, що універсальною характеристикою для будь-якої самоактуалізованої особистості є креативність – як прагнення та здатність до творчості. Творчість є фундаментальною характеристикою людської природи, потенціал, даний від народження кожному, але більшість людей втрачає цей потенціал в процесі прилучення до культури, лише деякі здатні зберегти його [180].

Креативність в руслі самоактуалізації слід розглядати як особистісну креативність, яка стосується повсякденного життя – щоб людина не робила, вона робить це з певним відношенням до справи, певним настроєм, що витікає з самої природи її особистості. Творчість, для людини, що прагне до самоактуалізації, перетворюється на джерело нових вражень і рушійну силу розвитку самого себе.

Дослідження креативності розвиваються в двох напрямках: перший напрямок розвиває *когнітивні* уявлення про креативність та розглядає у якості її найважливіших атрибутів оригінальність, корисність та можливість їх застосування на даний момент [38]. Другий напрямок охоплює дослідження креативності *особистості* або креативних особистостей. Після того, як Дж. Гілфорд став визначати відмінності між креативними і некреативними особистостями ця лінія досліджень була підтримана багатьма психологами [38].

Серед структурних компонентів творчого потенціалу особистості центральне місце належить мисленню. Дж. Гілфорд [180] стверджував, що для творчості особливе значення мають такі ознаки мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність та точність. На такій же позиції стоїть і П. Торренс [38].

Для продуктивної діяльності потрібне розвинуте логічне мислення, оскільки творчий процес починається з формулювання проблемної ситуації: аналізу ситуації, виявлення в ній недосконалого, застарілого, висування

кінцевої мети, виявлення невідповідності між даною ситуацією та кінцевою метою. Не менш важливим в структурі творчого потенціалу особистості є добре розвинуте інтуїтивне мислення, оскільки нова ідея є результатом перехрещення двох незалежних рядів [31], стрибком думки, спрямованої на подолання психологічного бар'єра, здійснюваного на інтуїтивному рівні.

Однією з передмов творчого мислення (без чого є неможливим вирішення творчої задачі) є здатність школяра мислити самостійно. Щоб він міг мислити самостійно, він насамперед повинен мати таку рису характеру, як сміливість. Адже, щоб знайти творче вирішення задачі потрібно засумніватись у пропонованому її вирішенні. Щоб знайти проблему, сформулювати задачу нерідко доводиться кидати виклик авторитетам в частині вичерпності запропонованих ними систем або рішень тих чи інших задач. Від особистості вимагається не тільки здатність піддавати сумніву достовірність або завершеність отриманих іншими результатів, але і запропонувати власні ефективні рішення натомість розкритикованих [39].

Серед значної кількості видів креативності виділяють особистісну, соціальну та інтелектуальну. Соціальна креативність (В. Н. Куніцина, А. А. Попель, К. М. Романова, Н. О. Тюрміна, Н. П. Фетіскіна), особистісна креативність (Р. В. Белоусова, Н. Ф. Вишнякова, У. В. Кала, А. Маслоу, О. П. Саннікова, Є. Є. Тунік, Н. Ю. Хрящева), інтелектуальна креативність (Е. І. Кульчицька, С. Медник, С. М. Симоненко, О. М. Грек, Т. М. Ушакова).

До інтелектуальної креативності відносяться образна та вербальна креативність. В нашій роботі щодо виділення видів креативності спираємось на дослідження візуального мислення в рамках стратегіально-семантичного підходу (С. М. Симоненко) і використовуємо поняття візуальна креативність (С. М. Симоненко, О. М. Грек), яка є специфічною властивістю візуального мислення. Вивчення візуальної креативності здійснювалось в рамках стратегіально-семантичного підходу до дослідження візуального мислення (С. М. Симоненко). З позицій цього підходу візуальне мислення розглядається як найбільш високий рівень розвитку наочних форм

мисленнєвої діяльності; як її продуктивний самостійний вид, що має складну інтегральну структуру та відображає зв'язки й відношення об'єктивної реальності за допомогою різних форм візуального кодування на метавербальному рівні. Продуктом візуального мислення є образ-концепт, емпіричними характеристиками якого є: наочність, активність, цілісність, концептуальність, предметність, аmodalність, креативність, абстрактність, узагальненість. Функціями візуального мислення є пізнавальна, прогностична, регулююча, комунікативна та креативна. Остання є однією з основних та реалізується в створенні моделей, образів-концептів, візуальних знаків, символів [123].

Візуальна креативність є процесуальною характеристикою візуально-мисленнєвої діяльності, яка пов'язана з креативною функцією візуального мислення і спрямована на створення нових наочних образів, символів, моделей за допомогою операцій візуалізації на основі вербальних та візуальних стимулів.

Структура візуальної креативності включає такі компоненти, як: продуктивність висунення візуальних гіпотез, візуальна оригінальність та стратегіально-семантична гнучкість. Продуктивність висунення візуальних гіпотез є кількісною характеристикою візуальної креативності, відображає здатність до продукування значної кількості візуальних ідей. Візуальна оригінальність - здатність вирішувати дивергентні завдання, рішення яких буде відрізнятися від загальноприйнятих, визначає ступінь несхожості, нестандартності, несподіваності пропонованого рішення серед інших стандартних рішень. Стратегіально-семантична гнучкість – здатність використовувати візуально-мисленнєві стратегії при рішенні дивергентних задач та здатність надавати нове змістове навантаження створеному наочному образу-концепту, визначається кількістю задіяних візуальних категорій та візуально-мисленнєвих стратегій [123; 124].

Поняття «вербальна креативність» науковцями використовується при визначенні будь-якої креативності, пов'язаної зі словом. Тому часто



вербальну креативність називають словесною. Вербальна креативність відображає специфіку активізації креативності за допомогою мови і проявляється як інтеріоризація літературного досвіду (Є. Є. Туник), як процес перекомбінування вербальних елементів ситуації (С. Медник). Продуктом вербальної креативності виступає новий мовний продукт, тобто новий оригінальний текст, усний або письмовий, будь-якого об'єму, в будь-якій формі – прозаїчній, поетичній, вільній, монологічній, діалогічній та інше [124]. Науковцями (Т. В. Галкіна, С. Медник, Є. Є. Туник) виділяються такі структурні компоненти вербальної креативності як продуктивність, вербальна оригінальність та унікальність. **Олена Евгенівна Туник**

Цікавим є підхід К. В. Петрова, у структурі творчого потенціалу вчений виділяє наступні компоненти: мотиваційний (що включає навчально-пізнавальну мотивацію, мотивацію до творчості і мотивацію до саморозвитку) та компонент здібностей (що включає загальні здібності, здібності до творчості в будь-якому виді діяльності і здатності до якого-небудь виду діяльності) [122].

На думку С. Ю. Степанова, творчий потенціал – це психоенергетична напруга, що виникає між устремліннями, можливостями та реальним життям людини. Він реалізується у рефлексивно-творчому зусиллі, тобто в зусиллі, спрямованому на досягнення раніше недосяжного, на реалізацію того, що до даного моменту не було реалізоване, на устремління за межі самого себе. За допомогою творчого зусилля людина може здобути у своєму житті те, що їй не було дано від природи або в процесі виховання та освіти. Воно і визначає унікальність і життєву стратегію особистості [17].

Творчий потенціал, як і творча активність, мають тенденцію до самовираження і здобуття досягнень відповідно до їх можливостей. Мотивація ж творчої особистості виявляється у тенденції до пошуку й ризику, заснованих на бажанні досягнути й перевірити свої творчі можливості. Виходячи з головних постулатів гуманістичної психології, психології особистості школи С. Л. Рубінштейна про безмежність

можливостей розвитку творчого потенціалу, визначається, що сама особистість тільки власним вибором може реалізувати або ж ні свою творчу унікальність (нарощувати чи зупиняти розвиток творчого потенціалу) [17].

Необхідно враховувати такі соціально-психологічні параметри (групи здібностей), як *конструктивні* здібності (особисті якості, що забезпечують успіх у перетворенні навколишньої дійсності, в розвитку особистості і суспільства), до яких відносять оперативно-виконавські (забезпечують енергійні, точні та швидкі дії щодо практичної реалізації задумів) і гностичні (пізнавальні), а також *інтерсоціальні* (успішна взаємодія з людьми, налагодження контактів, спільних дій), до яких відносять організаторські та комунікативні вміння [96].

Обидві групи здібностей взаємно переплітаються і їх поділ досить умовний. Показниками рівня їх розвитку є : позитивні результати діяльності; оригінальність виконання різних видів робіт; ступінь подолання несприятливих умов діяльності і зустрічних труднощів; швидкість оволодіння новими знаннями й навичками.

Вивчаючи процес формування творчої активності (як одиниці творчих здібностей) в своїх дослідженнях, С. Д. Максименко використав експериментально-генетичний метод. В результаті циклу проведених досліджень, С. Д. Максименко виділив чинники, що тісно пов'язані з інтелектуальною активністю – цілепокладання та самостійність суб'єкта в процесі вирішення проблемних завдань [75].

У процесі продуктивної діяльності творчий потенціал реалізується й нагромаджується у творчій активності особистості. Творча активність виявляється у трьох категоріальних формах: в особистості як творчому потенціалі у вигляді інтеріоризації, у соціумі як творчому процесі діяльності у вигляді екстеріоризації з метою створення і поширення творчого досвіду і знову в особистісній інтеріоризації як творчому особистісному новоутворенні, набуваючи на основі здобутого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного саморозвитку [79].

Реалізація творчого потенціалу незмінно пов'язана з механізмом інтелектуальної активності суб'єкта, продуктивністю підсвідомих процесів. Від багатого творчого потенціалу як підсвідомого процесу залежить рівень творчої самореалізації і саморозвитку особистості. Отже, головним джерелом розвитку особистості є творчий потенціал, який реалізується у творчому зусиллі, а провідним мотивом – прагнення до самоактуалізації і самореалізації. Він не є вродженим, його не можна набути у процесі освіти, як знання, вміння, навички. Від вроджених здібностей психофізіології людини творчий потенціал залежить тільки певною мірою, але його актуальний стан залежить від цінностей самої людини, від її внутрішніх зусиль задля культивування у собі творчої потенції. Потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, у її потребах та здібностях, особливо в спрямованих на саморозвиток [73].

Якщо творчий потенціал – це передумова для творчого процесу, з одного боку, та його результат – з іншого. І якщо особистість реалізує у своєму житті більше ресурсів, ніж у неї є на певний конкретний проміжок життя, якщо вона висуває перед собою далекі цілі і спрямовує творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищує її творчий потенціал. Відповідно, таку життєву стратегію можна охарактеризувати як життєтворчість. Якщо ж спостерігається зворотний процес – пасивність, інфантилізм особистості, при яких вона не розвиває вроджених задатків, можливостей, здобутих від середовища (освіта, навчання, виховання), не проявляє активності в пошуках застосування власних можливостей і уподобань, то відбувається процес збіднення особистості. Вона поступово стає соціокультурним споживачем, проявляючи творче безсилля [98; 142].

На основі проведеного аналізу проблеми та розгляду творчого потенціалу особистості з системних позицій, яка складається з окремих взаємопов'язаних в певній ієрархії підструктур, І. А. Шамріною [99] була розроблена теоретична модель творчого потенціалу вчителя мистецтва. До неї входять особистісний компонент, гностичний компонент,

операціонально-діяльнісний компонент в єдності загального та особливого, що базуються на основі естетико-художнього досвіду особистості.

Оцінюючи структуру творчого потенціалу, запропоновану різними дослідниками, можна відзначити, що творчий потенціал особистості слід розглядати як складне особистісно - діяльнісне утворення, що володіє рядом сукупних показників (індивідуальні психічні процеси, здібності, переконання, знання, вміння, навички, відносини, способи діяльності та самовираження, придбані в результаті утворення дослідницької діяльності, а також у процесі соціалізації).

Як показав теоретичний аналіз, поняття «творчий потенціал» має велику інформаційну ємність, воно відображає цілісність людини як єдність індивідуально-особистісного і суспільно-життєвих проявів; як комплекс властивостей індивіда, що відбиває сукупність якостей і здібностей, психічних станів, знань, умінь і навичок, компетенцій, що забезпечують високий рівень самоорганізації особистості в її майбутньому. Творчий потенціал особистості реалізується і розвивається в певних умовах. Одним з факторів, що визначають розвиток творчої активності особистості, є мотивація [71;121].

Ряд дослідників вважають, що для творчості необхідна мотивація досягнень, інші вважають, що мотивація соціального схвалення блокує творчий процес, ускладнює прояв творчих можливостей особистості. Більшість авторів переконані в тому, що наявність будь-якої мотивації і особистісної захопленості є головною ознакою творчої особистості. В основі творчості лежить потреба в переживанні позитивних емоцій, потреба в творенні

Існують певні теоретичні та практичні передумови дослідження мотиваційних складових креативності особистості. Під мотивацією у психології традиційно розуміють відносно стійку систему домінуючих спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість відносно провідних видів діяльності, соціальної ситуації

розвитку, умов життя та планів людини [122]. Під мотивами розуміють особливий клас психічних процесів, механізмів і станів, що викликають активність суб'єкта. Тобто, мотиваційні складові є того роду компонентами, що викликають у суб'єкта активність, необхідну для здійснення творчого акту та впливають індивідуальним чином на результативність творчого акту. Можливе сполучення інших складових мотиваційної сфери може викликати у тієї ж самої людини різного роду диференціації прояву креативного потенціалу. Мотиваційні складові креативності – сукупність психічних явищ мотиваційної природи, що достовірно впливають на особливості прояву креативності особистості.

Серед наукових поглядів на проблематику зв'язку мотиваційної та творчої психічної активності людини нас найбільш цікавлять ідеї, про входження мотиваційних компонентів до структури творчого потенціалу особистості, та дещо ми торкнемось коцепцій, де мотиваційні психічні стани розглядаються як певні особливості креативності особистості.

На думку Г. Меррея, у структурі потребнісно-мотиваційної сфери особистості значну роль відіграють потреби у активності уяви, конструювання, взагалі творчих проявів, які, до того ж, можуть розглядатися у якості диференціальних критеріїв психічного здоров'я особистості [159].

За В. М. Вільчеком, мотивація творчості по своїй природі є ірраціональною та невблаганною, оскільки з'являється з народженням людини та зникає з її смертю. Саме мотиваційна складова виступає диференціалом між працею, як основною та найбільш розвиненою формою доцільної діяльності та творчістю: «...творчість виступає особливим видом праці, тобто ототожнюється з діяльністю, що здійснюється за визначену винагороду, необхідну автору, щоб задовільнити перш за все свої тваринні, а потім тільки людські потреби». Х. Грубер підкреслює, що «...обов'язковою особливістю креативної особистості є сильна мотивація у розв'язанні поставленої проблеми» [Цит. за 122].

Представники глибинної психології та психоаналізу вбачають головну відмінність творчої особистості у наявності специфічної мотивації, наголошуючи, що саме мотивація лежить в основі творчої поведінки та виступає її психологічною складовою. Так, З. Фрейд вважав творчу активність результатом сублимації статевого потягу на іншу сферу діяльності: у творчому продукті знаходить своє втілення сексуальна фантазія у соціально прийнятній формі [122].

У гуманістичній психології А. Маслоу значна увага приділялася психічному явищу мотивації, яку автор розглядає як певну ієрархію потреб, однією з яких є потреба у самоактуалізації, у структурі якої, в свою чергу, він виділяє аспект творчої самореалізації, як розкриття та використання творчих потенцій у різних сферах людської діяльності (зокрема у галузі науки та мистецтва), що закладені у людині від народження [180, р.22].

Тобто у випадку з працею можемо казати про наявність зовнішньої мотивації (в залежності від ситуації або негативної, або позитивної), у випадку творчості можна казати про внутрішню мотивацію (в термінах К. Замфір). За В. М. Дружиніним, в основі творчості лежить глобальна ірраціональна мотивація відчуження людини від світу, що спрямовується тенденцією до здолання, функціонує по принципу «додатного зворотного зв'язку»: творчий продукт тільки стимулює процес, перетворюючи його у погоню за обрієм [38]. Крім того, автор відзначає, що мотиваційний критерій особистості необхідно розуміти як детермінанту особистісної значимості проблемної ситуації, що включає саму творчу ситуацію у систему особистісних цінностей людини [38].

За даними В. М. Дружиніна, більшість авторів все ж схилилася до того, що наявність будь-якої форми мотивації, спрямованої на творчість, і особистісної зацікавленості є головним критерієм творчої особистості [38]. При цьому, орієнтація на особисті цінності, а не на зовнішні оцінки можна вважати основною особистісною якістю креативної людини.

О. О. Вельдбрехт розглядає поняття оптимуму креативності, як здатності до соціально-психологічної адаптації, спираючись на психологічні характеристики мотиваційної, емоційно-вольової та соціальної сфери особистості як фактори соціально-психологічної адаптації [6].

Дослідження, що проводилося С. Крейтлером та Х. Казакін, було присвячене практичному з'ясуванню взаємовідносин між пізнавальним та мотиваційним компонентом у структурі креативності студентів. Встановлено, що за виділеними змінними (цілі, норми, біглисть, гнучкість, розробленість, змістовність творчого акту), неможна надавати перевагу суто мотиваційним, чи пізнавальним складовим. Крім того, автори прийшли до висновку, що зміст творчого потенціалу людини не вичерпується тільки пізнавальним та мотиваційним компонентами [6].

На думку Я.О. Пономарьова, із здібністю до творчості спряжена така особистісна якість, як інтенсивність пошукової мотивації. Крім того, як важлива якість особистості, що сприяє процесу творчості він виділяє силу творчої мотивації, що підтримує прагнення людини до пошуку нового у достатньо невизначеній, тобто психологічно фрустраційній ситуації. Дана мотивація втримує людину від швидкого виходу зі стану творчості до стану конкретності та визначеності [110].

Розглядаючи складові інтелектуальної активності як ментальної одиниці творчості у працях Д. Б. Богоявленської, можна виділити певний комплекс інтелектуальних та мотиваційних компонентів, що забезпечують здібність особистості до творчості, тобто складовою креативності виступає зокрема і мотивація [9].

М. Воллах та Н. Коган у своїй роботі [40] довели, що ключ до актуалізації творчих здібностей – змінення мотивації до творчої діяльності. Первинною є мотивація творчості, а вторинною її оперантна складова. Зовнішні умови створюють лише можливості для прояву творчих якостей, тобто зовнішня сфера особистості може створювати лише систему для реалізації потенцій творчості (якщо вони є). А все ж основною, внутрішньою

складовою креативності все одно виступають мотиваційні процеси особистості.

Б. К. Пашнєв на основі власних досліджень особливостей психологічної діагностики обдарованості у підлітковому віці робить висновок про те, що у структурі креативності обдарованих учнів-підлітків наявний специфічний комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних характеристик, що створює певні передумови для віднесення даних учнів до категорії обдарованих [122].

У запропонованому В. І. Андрєєвим компонентному складі мотиваційної сфери творчої особистості, виокремлюється багатофакторна мотиваційно-творча активність та спрямованість особистості, що описується та оцінюється наступним чином [96]: творчий інтерес, що характеризує стійку необхідність знань; почуття захопленості, емоційний підйом; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства у навчально-творчій та професійно-творчій діяльності; прагнення до високої оцінки власних досягнень; почуття зобов'язаності, відповідальності; особистісна значимість творчої діяльності у системі ціннісних орієнтацій; прагнення до самоосвіти, самовдосконалення.

Як бачимо, креативність як психічне явище особистісної природи, необхідно розглядати як таке, що характеризується у теоретичному та емпіричному аспекті в тому числі і своїми мотиваційними складовими (мотиваційними процесами та характеристиками).

Ще одним класом психічних явищ, які пов'язують із креативністю, виступають вольові якості особистості. У нашому дослідженні вони відіграють другорядну роль, втім, вважаємо за необхідне приділити їм увагу, зокрема на рівні теоретичного аналізу основних концепцій, присвячених зв'язкам вольових якостей особистості та креативності.

Як зазначає В. М. Дружинін «...за допомогою тестів креативності ми можемо виявити креативів, але не можемо виявити некреативів. Причиною цього є спонтанність проявів креативності та невіддільність цих проявів



внутрішній та зовнішній регуляції» [40, с. 208]. В той же час П. Еліот розглядаючи активність префронтальної зони кори великих півкуль головного мозку як анатомо-фізіологічну основу вольових процесів людини, одночасно пов'язує її з процесами психологічної реалізації творчого потенціалу особистості [29].

С. Л. Рубінштейн вважав, що певні (досить складні) дії не можуть відбуватися без поєднання із наполегливістю, отже і творчий акт, як такий, що бере свій початок та знаходить свій кінець на свідомому рівні психічної регуляції, не є можливим без поєднання із наполегливістю. Далі С. Л. Рубінштейн зазначає, що ненаполегливість (полярну психічну якість) проявляють люди, що не здатні палати тією справою, яке вони роблять. Коли енергетична напруга, яку людина вносить у боротьбу за досягнення поставленої ним цілі, розпечене пристрастю і освітлене почуттям, воно виливається у ентузіазм [121].

Є.П. Ільїн виділяє цілеспрямованість як вольову якість, що була притаманна багатьом діячам науки та мистецтва, чия діяльність була безпосередньо пов'язана із творчістю [48]. Автор також зазначає, що прояв наполегливості у його розумінні залежить від ступеня впевненості людини у досягненні поставленої мети, величини мотивації досягнення, рівня домагань, наявності вольових установок на подолання труднощів [48]. У такому розумінні наполегливість виступає як така вольова якість особистості, що стимулює подолання людиною перешкод на протязі тривалого часу у процесі досягнення поставленої мети, але не перетворюється на таке психічне явище, сутність якого полягає у жорстокому, невідступному контролі на кожному елементарному етапі досягнення поставленої мети, не звужує різноманіття можливих проявів творчої активності особистості.

Крім того, ряд авторів виділяють у якості самостійної вольової властивості організованість, яка по відношенню до творчості може виступати тією певною вольовою особливістю особистості, що не дає людині у процесі творчого захоплення (як піднесеного або пригніченого емоційного стану)

позбавити свою діяльність певного порядку, і в той же час не регламентує прояви активності людини настільки жорстко, що творча активність стає неможливою. В. К. Калін зазначає, що організованість пов'язана з дисциплінованістю, із плануванням своїх дій і обмірковуванням того, які засоби потрібні для їх досягнення, і конкретно визначає організованість як вміння і здібність особистості до такого впорядкування своїх дій, яке забезпечує максимальну ефективність діяльності [122].

Як бачимо, ситуація із співвідношенням креативності та вольових процесів докорінним чином відрізняється від ситуації із мотиваційними психічними процесами. Якщо мотивація може виступати у якості складової креативного потенціалу (як показано попереднім теоретичним аналізом), то вольові якості, можна розглядати лише як варіативні психічні особливості креативного потенціалу особистості.

Аналіз основних підходів до визначення структури творчого потенціалу дав можливість виокремити ряд властивостей, що об'єднують всі існуючі структурні моделі та характеризуються як базові компоненти. Виходячи із зазначеного, до структури творчого потенціалу ми відносимо: інтелектуально-творчий, мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий компоненти творчого потенціалу особистості школяра.

### **І.3. Основні механізми розвитку «творчого потенціалу» особистості школярів різних вікових груп**

В різні вікові періоди розвиток творчого потенціалу школярів призводить до специфічних психологічних утворень: в молодшому шкільному віці це посилення відповідальності дітей за свою поведінку та свобода спілкування; в підлітковому віці – розвиток комінкативних умінь та навичок, вміння ставити та вирішувати проблеми; в старшому шкільному віці – зростання особистісної зрілості та самостійності учнів [156]. Існують три

точки зору на розвиток креативності в онтогенезі. Згідно з *першою* відбувається поступове безперервне зростання креативності з віком (Є. С. Белова, Л. Ф. Обухова, М. С. Семілеткіна, М. А. Сорокіна, С. М. Чурбанова, Є. І. Щебланова), виявлено, що дітей з високою креативністю серед шестирічних в два рази більше, ніж серед п'ятирічних. *Друга* точка зору: в міру набуття знань креативність дитини знижується (М. О. Олехнович, М. І. Фідельман, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич) - діти до 6 років проявляють високу творчу активність, проте до 11 років вона знижується, але при цьому змінюється її якісний характер. Питання набувають структуру гіпотез, звужується їх змістовна широта, але з'являються нові питання, що мають особистісний сенс. З 15 років помітно зростають відмінності у проявах творчої активності. Вчені, які дотримуються *третьої* точки зору, відстоюють уявлення про коливальний характер розвитку креативності. Наприклад, П. Торренс вважає, що піки в розвитку креативності припадають на дошкільний вік (5 років), молодший шкільний вік, а також на підлітковий та старший шкільний вік (9 років, 13 років, 17 років), тобто приблизно кожні чотири роки спостерігається певний підйом у розвитку креативності [48]. В роботах С. М. Симоненко доведено, що в підлітковому віці виникають передумови розвитку візуальної креативності, що обумовлюють сензитивність цього віку для розвитку творчих здібностей.

Доведено, що креативність підвищує компенсаторні можливості особистості, біологічний опір організму на вплив зовнішнього середовища, а вакуум творчості, навпаки, знижує їх [118, 15]. Розвиваючи творчий потенціал школяра, необхідно враховувати як вказану систему особистісних та соціальних детермінант, так і сприятливі періоди в його онтогенезі. За В. М. Дружиніним, найбільш сензитивним є два часові проміжки:

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

2. підлітковий та юнацький вік (13-20 років), коли розвиваються спеціалізовані здібності до творчості. Це пов'язано з професійною діяльністю людини. Важливим чинником розвитку на даному етапі є професіоналізація [38].

В. О. Моляко підкреслює, що в кожному віковому періоді домінує певний вид творчості. Зокрема, для дитячого віку характерний прояв музичної, математичної та словесної творчості; для підліткового та юнацького віку – літературної та технічної. В житті дорослих може яскраво проявлятися наукова, художня, педагогічна, технічна, військова та інші види творчої діяльності [86].

У вітчизняній та зарубіжній психології окреслено декілька напрямків розвитку творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу:

- через створення креативного середовища – спеціальних умов, котрі стимулюють творчі здібності особистості та попереджають появу бар'єрів до розвитку творчого потенціалу (Н. Вишнякова, Т. Ембайл, О. Солдатова, К. Роджерс, П. Торранс, Н. Хазратова та інші);

- через використання творчих проблемних задач (А. В. Брушлинський, Ю. З. Гільбух, В. В. Давидов, В. О. Моляко, С. Мельникова, В. Цимбал, А. Чигринов та інші);

- через застосування активних методів навчання - ігр, дискусій, евристичних бесід (В. Дунчев, Е. Замка, В. Рибалко та інші) (Цит. за А. М. Куцеволом).

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

- а) програма К. Роджерса, котра пропонує моделювання зовнішніх умов творчого процесу: відсутність зовнішньої оцінки, психологічна безпека та свобода у висловлюванні власних думок, почуттів, переживань. А це, у свою

чергу, забезпечує дію внутрішніх чинників творчої діяльності: відкритість досвіду, можливість незалежної внутрішньої оцінки свого «Я» тощо.

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

- фізичних – наявність матеріалів для творчої діяльності та можливості вільної взаємодії з ними;
- соціально-емоційні – створення зовнішньої безпеки, заохочення творчих проявів;
- психологічних – створення внутрішньої безпеки, стимулювання розкованості та свободи;
- інтелектуальних – стимулювання вміння творчо вирішувати задачі, розвивати інтуїцію.

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

На думку представників гуманістичної психології, для виявлення та розвитку внутрішніх можливостей особистості необхідно створити певні зовнішні умови, а не форсувати їх, оскільки «сама природа внутрішніх умов творчості є такою, що її прояв неможливо спровокувати, однак цьому можна сприяти" [118].

Аналіз досліджень, присвяченій цій темі, разом з тим показав, що на процес креативності молодших школярів впливає такий чинник, як позитивна педагогічна оцінка продуктів діяльності учнів при ліпленні, малюванні, конструюванні, в різних видах прикладного мистецтва, хатожньої самодіяльності, в доступних для них видах праці (І. П. Волков, Н. А. Дудіна, В. С. Мухіна та ін.). Якщо початкова школа формує у дитини такі якості особистості, як наполегливість, кмітливість, самостійність, то в середніх класах розвивається увага, мислення, уява, пам'ять, моральні та вольові якості, необхідні для подальшого розвитку креативного потенціалу особистості школяра.

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

Основи особистості в підлітковому віці значною мірою закладаються, як стверджував Л. С. Виготський, унаслідок змін у формах і змісті мислення. Підліток оволодіває процесом створення понять, він переходить до нової форми інтелектуальної діяльності – до мислення в поняттях. Зміни, що відбуваються у мисленні підлітка, який оволодіває поняттями, – це значною мірою зміни внутрішнього, інтимно-структурного характеру, що часто не виявляються зовні. Л. С. Виготський підкреслював, що розвиток мислення в цьому віці має центральне, вирішальне значення для всіх інших функцій і процесів [26].

В роботах С. М. Симоненко доведено, що в підлітковому віці виникають передумови розвитку візуальної креативності, що обумовлюють сензитивність цього віку для розвитку візуального мислення. Так, протягом підліткового віку відбувається розвиток вербально-логічного мислення та його перехід на рівень абстрактно-логічного, що є підґрунтям для розвитку візуального мислення, збагачення візуальних компонентів мисленнєвої діяльності, гіпотетичності мислення, прагнення звільнитися від догм і стереотипів [123].

Необхідно зазначити, що досить важливим є питання щодо особливостей розвитку структурних компонентів вербальної та візуальної креативності у підлітковому віці в умовах рекреаційного закладу. Креативними проявами підліткового віку є: широта схильностей, тяга до самоствердження, новий рівень можливостей, схильність до різних видів діяльності. Передумовами розвитку вербальної креативності в підлітковому віці виступають: гнучкість мислення, поведінки, прагнення звільнитися від

догм і стереотипів, отримання нових знань, прагнення до оригінальності, розвиток гіпотетичності мислення, оволодіння системою продуктивних дій [132].

Так, передусім, сенситивними періодами для розвитку творчого потенціалу нами були виділені підлітковий та юнацький вік. Саме в підлітковому віці всі сторони психіки активно розвиваються і перебудовуються, що проявляється в розвитку самосвідомості і самопізнанні, самоствердженні, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх мотивів. Саме в цьому віці з'являється почуття дорослості, яке породжує потреби в нових засобах самовираження.

Протягом підліткового віку і юності продовжується розвиток розумових здібностей, розширення границь свідомості, що є наслідком розширення діапазону суджень і проникливості. Ці зрілі можливості пізнання також сприяють швидкому нагромадженню знань, що відкривають перед підлітками ряд питань і проблем, що можуть ускладнити і збагатити їхнє життя. Ж. Піаже визначив абстрактне мислення підлітків як мислення на рівні формальних операцій. Фахівці дотепер сперечаються про те, чи з'являється абстрактне мислення раптово і відразу, або це складова частина поступового, безперервного процесу когнітивного розвитку [61,с.586].

Аналіз літератури з означеної проблеми засвідчив, що в основному, як у зарубіжній, так і у вітчизняній психологічній науці, під час вивчення особливостей підліткового віку переважна увага приділялася особистісній сфері, а інтелектуальна сфера, динаміка її розвитку в цьому віковому періоді залишаються недостатньо вивченими.

Підлітковий вік є одним із найскладніших і якісно нових періодів в онтогенетичному розвитку людини. Специфіка його визначається своєрідністю структур особистісної й інтелектуальної сфери, системоутворюючим, як відомо, в останній є мислення. Якісні зміни в особистості підлітка в першу чергу пов'язані з інтенсивним розвитком інтелектуальної діяльності

У західній психологічній науці виокремлюють три основних підходи до вивчення інтелектуальної сфери підлітків. Першим з цих підходів є концепція Ж. Піаже, головним предметом якої виступає вивчення якісних змін в процесі мислення підлітків. Відповідно операціональній теорії інтелекту Ж. Піаже, на підлітковий період припадає його формально-операційна стадія, що починається в ранньому підлітковому віці. Ця стадія поділяється (за Ж. Піаже) на підетапи: перший (від 11-12 років до 14-15 років) - майже повне оволодіння формальними операціями і другий підетап (старше 14-15 років) - повне оволодіння формальними операціями. Межа між підетапами у віці 14-15 років означає, що в цей час відбуваються неврівноважені процеси перебудови мислення, що приводять до більш високого рівня рівноваги й інтелектуальної організації в старшому підлітковому віці [61].

Ж. Піаже (1958) виокремлює в підлітковому віці три взаємозалежні характеристики мислення, якими є: здатність виявляти зв'язок між двома чи великою кількістю змінних чи розібратися в складних відношеннях; здатність робити уявні припущення про можливий вплив однієї чи кількох змінних на іншу змінну; здатність поєднувати і розділяти змінні в процесі гіпотетичної дедуктивної побудови, внаслідок чого найбільш імовірна можливість виявляється ще до її емпіричної перевірки.

У своїй концепції Ж. Піаже виділяє чотири основні новоутворення в інтелектуальній сфері підлітка, це: інтроспективне мислення (думки про думки); абстрактне мислення (вихід за межі реального до потенційно можливого); логічне мислення (здатність враховувати всі значущі факти й ідеї і робити з них вірні висновки, зокрема, такі як установлення причинно-наслідкового зв'язку); і гіпотетичне мислення (формулювання гіпотези і її доведення з урахуванням багатьох змінних) [61].

Другий підхід - психометричний, що використовується для оцінки кількісних змін в інтелекті підлітка. До цього напрямку належать Д. Векслер,



Р. Стернберг, М. Вагнер, Г. Гарднер, Л. Термен та інші. У рамках зазначеного підходу інтелект розглядається як сукупність розумових здібностей. Найбільш значущо позначається на показниках пізнавальної сфери чинник тривожності, рівень мотивації, а також різні соціокультурні чинники.

Третім підходом у вивченні пізнавальної сфери є інформаційно-процесуальний, спрямований на вивчення послідовності кроків, дій і операцій, що здійснюються в процесі одержання, сприймання, запам'ятовування, обмірковування і використання інформації. До цього напрямку належать R. Atkinson, D. Norman, B. Murdock, J. Baron та інші. Дослідження, що проводяться в рамках зазначеного напрямку, дають інформацію про процесуальні характеристики когнітивної сфери в підлітковому віці. Експериментально були виявлені чинники, що сприяють процесу вдосконалювання пам'яті: уявне повторення, різні способи організації матеріалу, розробка системи кодування і візуалізації інформації [61].

На сучасному етапі розвитку психології не можна вважати усталеним єдине визначення поняття "креативність". При цьому практично у всіх підходах підкреслюється така важлива відмінна риса креативності, як здатність вийти за рамки заданої ситуації. Встановлено, що для розвитку креативності потрібен певний рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю. Оптимальним варіантом є їх поєднання. Таким чином, інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідного, але недостатньої умови творчої активності особистості [131].

У психології креативності прийнято вважати, що висока проявленість творчих здібностей зазвичай поєднується з певними особистісними властивостями. Такі особистісні риси, як самовпевненість, сміливість, свобода не тільки властиві творчим людям, але і підвищують ймовірність реалізації їх творчого потенціалу. В експериментальному дослідженні О. Л. Солдатовой був проведений кореляційний аналіз зв'язку креативності з

деякими властивостями особистості. Найбільш пов'язаною з креативністю є толерантність. Істотні зв'язки з креативністю виявлені серед факторів, що діагностують міжособистісні якості особистості, самовпевненість у спілкуванні та взаємодії. Дані якості характеризують підлітків з точки зору їхньої здатності до самостійних думок і вчинків, прагнення до досягнення певного статусу, наявності честолюбства, волі та активності, прояву наполегливості, ініціативності, схильності до лідерства, володіння розвиненими вербальними здібностями. Інакше кажучи, чим більше розвинені перераховані вище якості, тим більш креативним має бути підліток [115].

Дослідження таких видатних психологів, як: (Д. Б. Богоявленська, В. М. Дружинін, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов, Б. М. Теплов, Є. Л. Яковлєва, Х. Гарднер, Х. Грубер, Н. Коган, Р. Стернберг та інші) виявили, що у структурі творчої особистості підлітка виділяються: домінування пізнавальної мотивації, допитливість; прагнення до створення нового, схильність до вирішення і пошуку проблем; швидкість засвоєння нової інформації; схильність до порівнянь, зіставлень; прояви загального інтелекту - схоплювання, розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів вирішення, адекватність дій; емоційна забарвленість психічних процесів; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість у прийнятті рішень; творческість - вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати; інтуїтивізм - здатність до найшвидших оцінок, рішень, прогнозів; здібності до вироблення особистісних стратегій і тактик рішення нових і нестандартних проблем, завдань і ситуацій

Ці характеристики творчого потенціалу підлітків узгоджуються із загальними віковими особливостями підлітків, у яких всі сторони психіки активно розвиваються і перебудовуються, що особливо проявляється в підвищенні ролі особистісних цінностей, розвитку самосвідомості і самопізнання, самоствердження, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх

мотивів, активізації та інтимізації внутрішнього життя (Р. Байярд, Т. Байярд; Л. І. Божович; Б. С. Братусь; І. С. Кон; Н. Д. Левітін; А. К. Маркова; Г. С. Нікіфоров).

Таким чином, творчий потенціал підлітків реалізується і розвивається в певних умовах.

Підлітковий вік вважається сензитивним періодом для розвитку креативності. У цей період на основі "загальної креативності" формується "спеціалізована креативність": здатність до творчості, пов'язана з певною сферою людської діяльності. Тому вивчення факторів, що впливають на розвиток і прояв креативності, саме в підлітковому віці є особливо актуальним.

У 12-14 років дитина стає досить автономною особистістю. Вона вже має певну самостійність, досить розвиненими навичками самообслуговування, навичками соціальної, громадської та навчальної життя. Діти вміють вчитися, ними засвоєні основні соціальні конвенціональні норми, почався латентний період підліткового віку. З'являється на цій основі почуття дорослості породжує потреби в нових засобах самовираження. Дитина в один і той же час хоче вести себе як дорослий, хоче визнання своєї дорослості - і усвідомлює свою залежність від дорослих, розуміє, що не виглядає дорослим. У підлітка кардинально змінюється самосвідомість, у нього виникає пильний інтерес до власних інтимних переживань, який веде, з одного боку, до самозаглиблення і самоаналізу, а з іншого - до потреби прийняття, підтримки і схвалення свого внутрішнього світу (тобто в прийнятті себе як особистості) іншими людьми. Звідси настільки характерне для цього віку прагнення до дружнього спілкування, тісним особистісним контактам [156].

Отже, у підлітка з'являється почуття індивідуальності, а разом з ним - потреба в підтримці та прийнятті цієї індивідуальності з боку інших, для чого вона повинна бути донесена до інших людей: виникає інтерес, з одного боку, до свого внутрішнього світу, а з іншого - до засобів його вираження. Ця

кардинальна характеристика самосвідомості молодшого підлітка знаходить своє вираження в усіх аспектах його існування: фізичному, інтелектуальному, моральному та емоційному [156].

Більшість дослідників психології вікових особливостей (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн) відзначають, що ранній юнацький вік являє собою період становлення особистості, формування «Я-концепції»: закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства, стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісного поведінки. Головні мотиваційні лінії цього вікового періоду, пов'язані з активним прагненням до особистісного самовдосконалення, - це самопізнання, самовираження, самоствердження [8].

На відміну від підлітків, у яких широкі соціальні мотиви навчання пов'язані насамперед з умовами їх шкільного життя і змістом засвоєваних знань, у школярів старшого віку мотиви навчання починають втілювати їх потреби і прагнення, пов'язані з їхньою майбутньою позицією в житті і з їх професійною трудовою діяльністю. Старші школярі - це люди, звернені в майбутнє, і все справжнє, у тому числі і навчання, виступає для них у світлі цієї основної спрямованості їх особистості. Вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стають для них тим мотиваційним центром, який визначає їх діяльність, поведінку та їх ставлення до навколишнього [8].

Здійснюючи теоретичний аналіз особливостей психічного розвитку в юнацькому віці, ми робимо висновок, що цей період є також сензитивним для розвитку креативності. Багато сторін психічного розвитку старшокласника з ознаками обдарованості знаходяться в стадії активного переструктурування і формування, що є гарною базою для розвитку креативності, як складноорганізованої властивості особистості, що включає в себе когнітивну, характерологічну, динамічну, емоційно-вольову, мотиваційну сфери.

Потреба старшого школяра у самовизначенні, в творчому самовираженні, в реалізації власної індивідуальності пов'язана з вираженням

прагненням до значущості власної особистості в різних її проявах: значимість для інших (прагнення до престижу, слави, почесностей, поваги); значимість для себе (прагнення до самореалізації, до творчості); значимість в собі (прагнення до самотворення, самоцінності, самовдосконалення). Дедалі більше прагнення до особистісної значущості, стійка система інтересів, зрілість цілей діяльності також установка на творчі способи їх здійснення, інтенсивний розвиток рефлексії та вольових процесів, підвищена емоційність та самостійність визначають специфіку відношення до творчої активності старших школярів [27]. Л. В. Єршова вказує на те, що саме завдяки творчості у старшокласників розвивається здатність до саморефлексії. Якщо творчі школярі при реалізації власних можливостей основну увагу приділяють внутрішньому самобудуванню, прагнуть перетворювати діяльність на основі її самоаналізу (мотивів, цілей, цінностей), то звичайні старшокласники в якості основного вибирають зовнішній критерій - зміна ситуації, думка оточуючих, для них найбільш характерно самоствердження для інших, з метою задоволення прагнення «звернути на себе увагу», «отримати високу оцінку», завоювати «лідеруючі позиції в групі» [27].

Встановлено, що основними психологічними умовами розвитку творчого потенціалу особистості школярів є безоцінне прийняття та підтримка дорослим їх емоційних станів і реакцій, створення в контактах з ними атмосфери психологічної безпеки, а також використання проблемності, діалогічності та індивідуалізації у взаємодії з учнями. В результаті розгортання спілкування з учнями на основі підтримки і прийняття їх емоційних проявів у них підвищується не тільки рівень розвитку творчого мислення і творчих проявів у різних галузях життєдіяльності, а й рівень інтелектуального розвитку, самооцінки, збільшується працездатність, зростає самоповага і почуття власної гідності.

Таким чином, підтримка емоційних станів і реакцій людини виступає в якості універсального механізму розвитку його творчого потенціалу.

О. Роу, досліджуючи біографії великих творців, знайшла єдине спільне в їхніх біографіях - прилучення до радості творчого відкриття в підлітковому віці. Тому розвиток творчих здібностей починається з формування потреби в пізнанні [Цит. за 156].

Соціальні фактори можуть гальмувати, блокувати творчий початок, а можуть сприяти його прояву. Обмеженість сенсорного досвіду є своєрідним гальмом у розвитку творчого потенціалу і породжує звичку слідувати стереотипам. Середовище, в якому креативність могла б актуалізуватися, повинне мати високий ступінь невизначеності, нерегламентованість і потенційну багатоваріантність (багатством можливостей). Середовище, сприятливе для розвитку креативності, повинне підкріплювати креативну поведінку. Для того, щоб підліток розвивався як творча особистість, необхідний позитивний зразок творчої поведінки, необхідно, щоб серед близьких йому людей була творча людина, з якою би підліток себе ідентифікував. Тяга до творчості, новаторства виникає там, де з'являється група людей - потенційних або дійсних односторонців. Як це не парадоксально, новаторство вимагає колективності, зближень і навіть визнання, хоча б у невеликій гуртці людей [5].

Одні з перших культурно вироблених засобів самовираження, які опановує дитина, належать до сфери почуттів. Власне кажучи, вираження себе і є не що інше, як вираження своїх почуттів, що відносяться до якої-небудь події, якої ситуації. Людські почуття являють собою суб'єктивну оцінку об'єктивних подій. Всяка реакція людини на життєві події емоційно забарвлена, і саме ця емоційна забарвленість і робить реакції індивідуальними: не будь цієї емоційної забарвленості реакцій, не було б і власне переживання і реакції людини нічим не відрізнялися б від реакцій запрограмованого комп'ютера. Але переживання почуття і його вираження - різні речі. Для того щоб вираження почуття могло бути проявом істинної індивідуальності людини, вони мають бути адекватним, тобто відповідати ситуації і в першу чергу - самому почуттю [61].

Як показує сучасна психологічна література (В. М. Дружинін, Л. Ф. Обухова та інші.) підлітковий вік є унікальним через те, що багато складових психіки підлітка знаходяться на стадії формування. Підлітки відрізняються пізнавальною активністю, повною нових мотивів навчання, що дозволяють займатися самостійною творчою працею, інтенсивним розвитком логічного мислення, який впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект у цілому [40].

У цей віковий період також відбуваються зміни у розвитку самосвідомості, активності становлення особистості. Л. М. Цибух [146] вважає, що саме в підлітковому віці переважно відбувається формування особистості, закріплюються особливості її взаємодії з оточуючим світом. Перехід від опікуваного дорослими дитинства до самостійності, зміна звичного шкільного навчання на інші види соціальної діяльності, а також бурхлива гормональна перебудова організму - роблять підлітка особливо уразливим і податливим до негативних впливів середовища. При цьому необхідно враховувати властиве підліткам прагнення вивільнитися з-під опіки і контролю рідних, вчителів і інших вихователів. Нерідко це прагнення приводить і до заперечення духовних цінностей і стандартів життя взагалі старшого покоління. З іншого боку, все більш очевидним стають і дефекти у виховній роботі з підлітками.

Урахування вікових та індивідуальних особливостей підлітків дає змогу підібрати найбільш вдалі форми взаємодії, сформувані прийняту в суспільстві поведінку, спрямувати енергію підлітка на суспільно корисні справи. І тут значна роль відводиться саме психологу, який працює з дітьми. Особливе значення, на наш погляд, має діяльність психолога у тимчасових колективах, наприклад, літніх та оздоровчих таборах, оскільки за невеликий проміжок часу необхідно розібратися в особистості підлітка, надати йому необхідну допомогу, відкорегувати суспільно несприйнятну поведінку та ін.

Отже, розвиток творчого потенціалу, за результатами дослідження науковців забезпечується рядом факторів, серед яких виділяють біологічні

передумови, особлива організація психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму. Адже, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами прояву творчого потенціалу особистості. Визначено, що для розвитку творчого потенціалу велике значення має зміна місця проживання, отже найсприятливіший період для розвитку творчого потенціалу є рекреаційний період.

#### **1.4. Рекреаційне середовище як умова розвитку творчого потенціалу особистості школяра**

Позашкільна діяльність сьогодні розглядається як одна з головних ланок безперервної освіти в системі виховання всебічно розвиненої особистості, найповнішого розкриття її задатків і нахилів, створення умов для розвитку й підтримання талантів та обдарувань у галузі науки, техніки, мистецтва, тощо. Забезпечення при цьому можливостей щодо вибору діяльності, до якої дитина проявляє зацікавленість, створює необхідні передумови для прояву її природних здібностей.

Відомо, що у позашкільній діяльності особливо яскраво розкриваються природні потреби школярів, зокрема, в активній діяльності та самоствердженні. Позашкільна діяльність дає змогу дітям виступати в нових соціальних ампулах, займати ролі, які відрізняються від ролі учня, тобто це особлива сфера, де школярі можуть задовольняти особистісні потреби в самоперевірці, самооцінюванні власного “Я”. Це, так би мовити, зона активного спілкування, в якій задовольняються потреби в контактах. Вільний час – умова для розширення світогляду школярів, для самостійного творчого пошуку в будь-якій галузі, для поглиблення емоційного сприйняття сучасного життя. До позашкільних заходів ми можемо віднести період, який дитина проводить в таких закладах, які називаються рекреаційними, де вона відпочиває та відновлює фізичне та психічне здоров'я. Особливий тип установ освітньої соціалізації утворюють рекреаційно-оздоровчі заклади,



діяльність яких орієнтована передусім на забезпечення ефективної оздоровчої та дозвільневої роботи з учнями та молоддю.

З точки зору психології здоров'я та здорового способу життя, вважає О. І. Власова [21], місія таких установ розглядається як забезпечення оптимальних умов для відновлення і збільшення життєвої енергії людини, яку вона використовує для розв'язання життєвих завдань трудової та освітньої діяльності. В якості джерел поновлення енергії автор розглядає 4 аспекти людської життєдіяльності: фізичний, емоційний, інтелектуальний та мотиваційний, які в сукупності утворюють інтегрований фундамент психічного благополуччя людини.

Фізичний аспект передбачає встановлення оптимального балансу організменого існування людини з позиції гігієнічно-оздоровчих нормативів її активності (харчування, режиму сну та неспання, фізичної активності та процедур закалювання). Наслідком таких заходів є бажання відпочиваючими активних дій.

Емоційний аспект пов'язаний із особливостями сфери переживань людини (позитивних або негативних), насамперед її прийняття-неприйняття тих нових обставин життєдіяльності, в яких вона опинилась, що тісно пов'язано з досвідом її попередньої активності, раніше сформованими установками та очікуваннями. Наразі такі переживання можуть породжувати стеничне ставлення особистості до подій життя, що також стає її енергетичним ресурсом.

Інтелектуальний аспект вказує на енергію, яка з'являється внаслідок занурення людини в розумову діяльність. Певна проблема, прийнята до розв'язання, з необхідністю стимулює мобілізацію пізнавальних можливостей дітей як суб'єктів розумової праці, актуалізує їхні розумові здібності як функціональні системи психічної активності. Вдалий розв'язок підвищує самооцінку людини та її позитивне самоставлення. Його відсутність змушує знову і знову здійснювати розумову мобілізацію.

Мотиваційний аспект життєвої енергії щільно пов'язаний із механізмом цілепокладання свідомості людини. Генерація мети діяльності, яка вимагає від людини усвідомлення її адекватного бажання, що виростає із власної потреби, та його активного «приготування» відповідно до індивідуальної системи цінностей та наявних потенціалів, робить сам процес цілепокладання ресурсною процедурою [21].

Розвиток творчого потенціалу, за результатами дослідження науковців забезпечується рядом факторів, серед яких виділяють біологічні передумови, особливу організацію психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму. Адже, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами прояву творчого потенціалу особистості. Визначено, що для розвитку творчого потенціалу велике значення має зміна місця проживання, нові враження та переживання, новий досвід, отже сприятливим для розвитку творчого потенціалу, на наш погляд, є рекреаційний період.

Так сталось, що надання психологічної допомоги дітям здійснюється переважно протягом навчального року, супроводжуючи навчальний процес, а період літнього відпочинку залишається поза увагою психологів, хоча психологічні труднощі, проблеми та ускладнення не зникають. Більш того, якщо розглядати літній період як час відновлення здоров'я, в тому числі психологічного, то саме цей період варто визнати найбільш сприятливим для надання повноцінної психологічної допомоги, що особливо важливо для закладів організованого дитячого відпочинку. Насамперед це стосується діяльності дитячих оздоровчих центрів, таборів, санаторіїв, тощо. Одним із напрямків вікової та педагогічної психології, котрий покликаний вирішувати цю глобальну для соціуму задачу є рекреаційна психологія і, зокрема, рекреаційна психологія дитинства [125].

Рекреаційна психологія дитинства як напрямок почав розроблятися та одержав свій розвиток у рамках сумісної науково-практичної діяльності кафедри психології розвитку та соціальних комунікацій Південноукраїнського національного університету імені К. Д. Ушинського

(м.Одеса) та Українського Дитячого Центру «Молода гвардія». Засновником даного напрямку досліджень є професор С.М.Симоненко.

Під рекреаційним періодом ми розуміємо період організації життя суб'єкта, під час якого він відновлює (підтримує, посилює) своє психічне та фізичне здоров'я. Саме протягом цього періоду суб'єкт має можливість не тільки відпочити, набратись сил, оздоровитись, але і отримати нові стимули та настанови для свого саморозвитку, переосмислити певні етапи свого життєвого шляху поставити перед собою нові задачі та відкрити нові перспективи своєї подальшої діяльності [64;125].

В науці не існує єдиного визначення поняття «рекреація». Так, в роботах різних авторів наводяться такі визначення рекреації, як-то: розширене відтворення фізичних, інтелектуальних та емоційних сил людини; будь-яка гра, розвага і т.п., використовувані для відновлення фізичних і розумових сил.; сегмент дозвілля, пов'язаний з участю населення в активному відпочинку на відкритому повітрі, який припадає переважно на уїк-енд; перебудова організму і людських популяцій, що забезпечує можливості активної діяльності за різних умов, характер та зміни навколишнього середовища; цивілізований відпочинок, що забезпечується різними видами профілактики захворювань у стаціонарних умовах, екскурсійно-туристичними заходами, а також у процесі занять фізичними вправами [125]. На думку В. С. Преображенського рекреація - це «діяльність людини у вільний час, здійснювана з метою відновлення фізичних сил людини, а також для її всебічного розвитку і характеризується в порівнянні з іншими видами діяльності відносною різноманітністю поведінки людей і самоцінністю процесу» [60].

Як зазначає О. В. Костюченко, рекреативність пов'язана з реалізацію потенціалів, сутнісних сил особистості, здатністю піднести себе до рівня ідеального «Я-образу», творчої особистості [60].

Науковці виділяють три послідовні фази рекреації. «Образ», - відображає характер і структуру рекреаційних потреб і формованої ними

вибірковості часу, місця і форм відпочинку. «Ситуація», - характеризує систему рекреаційних заходів; «Слід», - визначає ефективність рекреації, включаючи емоційні аспекти-спогади.

Отже, саме на другій фазі рекреації відбувається відтворення фізичних, інтелектуальних та емоційних сил людини. Ефективна реалізація рекреаційно - дозвільних програм є одним з основних засобів формування цілісного Я-образу особистості, що враховує його різні компоненти: раціонально - когнітивний (особистісний досвід, теоретичні уявлення); емоційно-чуттєвий (емоційне реагування на виявлення власного Я); сенсорний (сигнали тіла, які формуються на основі «схеми тіла» і доповнюються аудіальними, візуальними та іншими сигналами); мотиваційний (потреба бути творчою особистістю, міра відповідальності, готовність до творчої діяльності на благо свого духовного, душевного та фізичного здоров'я) [60, с. 140].

В психології представлена значна кількість наукових праць, які присвячені проблемі розвитку креативності, креативного мислення, творчості, творчого потенціалу, але всі ці програми спрямовані на розвиток школярів в умовах повсякденного життя. Як зазначають науковці, розвиток творчого потенціалу забезпечується рядом факторів, серед яких виділяють біологічні передумови, особливу організацію психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму.

Так, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами прояву творчих здібностей. В роботах науковців встановлено, що економічні та соціальні статуси родини (матеріальне благополуччя, культурні традиції та інше) не мають зв'язку з творчими здібностями. Але визначено, що для розвитку творчих здібностей велике значення мають нові враження, розширення інформаційного поля, творчий стиль життя батьків, інтерес до якоїсь справи, тощо. Також, найсприятливішими умовами для розвитку творчих здібностей для дитини є рекреаційний період.

Серед задач рекреації найбільш важливою є зняття психічного та фізичного стомлення та відновлення витрачених сил, а також досягнення

фізичної релаксації організмом та емоційно-психічної розрядки. Виходячи з того, що рекреаційне життя обмежене часовим і просторовим інтервалом, воно потребує психологічного супроводу як цілеспрямованої діяльності, спрямованої на збереження та реабілітацію психічного здоров'я школярів, самоактуалізацію особистості школяра, розвиток творчого потенціалу (з урахуванням вікових особливостей та провідної діяльності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці).

### **Висновки до першого розділу**

В даному розділі нами був проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми розвитку творчого потенціалу. Ми проаналізували підходи до розуміння поняття «творчий потенціал» в сучасній зарубіжній та вітчизняній психології. Слід зауважити, що певного трактування поняття «творчий потенціал» ще не склалося. Прийняття різними авторами за творчий потенціал різних психологічних феноменів приводить багатьох до вибору «найзручнішого» для тієї або іншої наукової дисципліни (або наукового напрямку) трактування творчого потенціалу.

Термін «потенціал» походить від латинського «*potentia*», що означає «сила». З початку 70-х років минулого століття активно застосовується в соціальних і гуманітарних науках. Науковці тлумачать цей термін як узагальнену здатність, можливість, силу; джерела, засоби, що можуть використовуватися для досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі. Сутність феномену «потенціал» розуміють також як провідну характеристику спроможності людини, що становить її внутрішню, духовну енергію і діяльнісну позицію, спрямовану на творче самовираження, самореалізацію людських сутнісних сил .

Найбільш повно сутнісні характеристики творчого потенціалу відображені у рамках інтегративного та діяльнісного підходів. Спираючись на основні положення даних підходів, творчий потенціал особистості визначається як інтегративна властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, визначає потребу та здатність творчої самореалізації і саморозвитку, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та високу продуктивність діяльності.

Феномен творчого потенціалу є цілісним, але внутрішньо суперечливим явищем, загальним і необхідним моментом суб'єктивної діяльної здатності людського індивіду. Це інтегральна властивість у вигляді здібності, що дає змогу людині здійснювати предметну діяльність. Означена властивість є результатом природної й соціальної активності, що стимулюється певними умовами, і зовнішньо проявляється у праці або доцільній діяльності.

Умовою виявлення і розвитку творчого потенціалу особистості та механізмом реалізації її творчих здібностей є творча активність. Серед низки чинників, що впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості: - задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості) - саме останній фактор визначає особистість як унікальну цілісну систему, яка володіє потенціалом безперервного саморозвитку та самореалізації.

Аналіз основних підходів до визначення структури творчого потенціалу дав можливість виокремити ряд властивостей, що об'єднують всі існуючі структурні моделі та характеризуються як його базові компоненти. Виходячи із зазначеного, до структури творчого потенціалу ми відносимо: інтелектуально-творчий, мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий компоненти творчого потенціалу особистості школяра.

Ми зупинимося у своєму дослідженні саме на таких складових творчого потенціалу, як інтелектуально-творчий та мотиваційно-

особистісний компоненти розвитку творчого потенціалу школяра бо, на нашу думку, вони є визначальними у його структурі.

Розвиток творчого потенціалу, за результатами дослідження науковців забезпечується рядом факторів, серед яких виділяють біологічні передумови, особлива організація психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму. Адже, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами прояву творчого потенціалу особистості.

Рекреаційний період - це період організації життя школяра, під час якого він відновлює (підтримує, зміцнює) своє психічне і фізичне здоров'я. Саме протягом цього періоду школяр має можливість не тільки відпочити, набратися сил, оздоровитися, але й отримати нові стимули і настанови для свого саморозвитку, переосмислити певні етапи свого життєвого шляху, поставити перед собою нові завдання і відкрити нові перспективи своєї подальшої діяльності.

Виходячи з того, що рекреаційне існування обмежене часовим і просторовим інтервалом, воно потребує психологічного супроводу як цілеспрямованої діяльності, спрямованої на збереження психічного здоров'я, самоактуалізацію особистості школяра, розвиток творчого потенціалу (з урахуванням вікових особливостей і провідної діяльності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці).

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ШКОЛЯРА В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЇ

#### 2.1. Організація, етапи та загальна методика емпіричного дослідження

Метою емпіричного дослідження було вивчення особливостей розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у школярів в умовах рекреаційного закладу.

Відповідно до мети емпіричного дослідження ми поставили такі задачі:

1. Розробити загальну методику дослідження творчого потенціалу у школярів в умовах рекреаційного закладу.
2. Емпірично дослідити особливості розвитку творчих здібностей та особистісних характеристик творчого потенціалу у школярів.
3. Проаналізувати взаємозв'язки між показниками творчих здібностей та особистісних характеристик творчого потенціалу в підлітковому та юнацькому віці.
4. Виявити закономірності розвитку творчого потенціалу у школярів різних вікових груп в умовах рекреації та виділити експериментальну групу для проведення розвивального експерименту.

Емпіричне дослідження базувалось на таких положеннях:

1. Творчий потенціал є інтегративною здібністю особистості, спрямованою на здійснення творчої діяльності та творчу самореалізацію і саморозвиток в різних галузях людської діяльності, проявляється у творчій активності та є мірою продуктивності у реалізації творчих здібностей особистості.
2. До структури творчого потенціалу відносяться: інтелектуально-творчий, мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий компоненти.



3. Підлітковий та юнацький вік є сензитивними для розвитку творчого потенціалу, що обумовлено змінами в інтелектуальній та особистісній сферах школярів.

В емпіричному дослідженні нами були використані такі методи дослідження: спостереження, бесіда, аналіз продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого було використано спеціальний набір методик. Для діагностики творчих здібностей – методика П. Торренса (модифікований варіант М. О. Холодної), діагностика креативності за методикою Дж. Гілфорда, методика RAT С. Медника, опитувальник для визначення креативності (Є.П.Ільїн); для діагностики особистісних характеристик – методика «Вивчення мотиваційної сфери» М.В. Матюхіної, методика самооцінки творчого потенціалу особистості, методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості, проєктивні особистісні методики.

У проведенні дослідження брало участь 450 школярів-рекреантів віком від 8 до 16 років, які перебували на відпочинку в ДП УДЦ «Молода гвардія» в різні оздоровчі зміни, період перебування в рекреаційному закладі становив 21 день. В кожную групу входила однакова кількість досліджуваних.

Для обробки первинних даних ми використовували методи математичної статистики: визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень вибірки ми застосовували критерій Стюдента. Статистична обробка первинних даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 13,0 for Windows.

Емпіричне дослідження творчого потенціалу у школярів-рекреантів проводилось в три етапи. *На першому етапі* проаналізовано літературу з проблеми дослідження, визначено структурні компоненти творчого потенціалу та фактори які впливають на його розвиток, підібрані методики дослідження, розроблена процедура емпіричного дослідження, проведено пілотажне дослідження з метою визначення репрезентативності базових

методик, створено комплекс психодіагностичних методик, релевантних меті дослідження.

*На другому етапі* було проведено діагностику особливостей розвитку творчого потенціалу у школярів-рекреантів різних вікових груп та зроблено кількісний та якісний аналіз результатів дослідження за допомогою математичної статистики.

*Третій етап* включає виділення контрольної та експериментальної групи для розвивального експерименту, а також проведення апробації розробленого тренінгу з розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у підлітковому та юнацькому віці в умовах рекреації.

**Методика П. Торренса** (модифікований варіант М. О. Холодної). В роботі ми використовували модифікований варіант методики П. Торренса для вивчення структурних компонентів вербальної та візуальної креативності. Для вивчення особливостей перцептивно-мисленнєвої сфери в модифікованому варіанті дана методика була використана М. О. Холодною [138] з допомогою якої досліджувався вплив ступеня вираженості ефекту когнітивної інтегрованості понятійних структур на деякі характеристики сенсорно-перцептивної сфери.

Процедура проведення методики така: кожному досліджуваному було пред'явлено в якості перцептивного стимулу прості графічні фігури. Кожна фігура являє собою незакінчене зображення. Всього в процесі тестування для стимуляції перцептивної сфери було використано 5 фігур. Досліджуваним пропонувалось доповнити фігуру будь-якими графічними елементами так, щоб в результаті утворилося завершене зображення. Кожен стимул пред'являється 8 разів підряд, що спонукало досліджуваних до постійного продукування нових ідей щодо розв'язання поставленого завдання. Кожному закінченому зображенню потрібно було надати певну назву.

Особливості виконання завдань методики П. Торренса дають можливість дослідити розвиток таких процесуальних характеристик візуально-мисленнєвої діяльності:

- активності перцептивної сфери, пов'язаної зі спроможністю висунення візуальних гіпотез відносно невизначених перцептивних стимулів;
- міри залежності від заданого перцептивного поля;
- рівень складності виконуваних візуальних перетворень;
- креативного потенціалу візуального мислення, що виявляється в процесі трансформації невербальних стимулів.

Результати оцінювались за такими критеріями: «здатність до висунення візуальних ідей» (враховується в балах за кількістю закінчених зображень), «конструктивна активність» (враховується в балах від 0 до 3 для кожного закінченого зображення залежно від складності конструктивних перетворень), «категоріальна гнучкість» (враховується в балах за кількістю предметних категорій, використаних у процесі створення зображень) та «оригінальність». Розглядаючи показник оригінальності, ми спираємось на дослідження С. М. Симоненко, яка відзначає, що оригінальність може виявлятися не тільки в оригінальній вербалізації (назва образу), але і в оригінальній візуалізації образу (безпосередньо сам образ) [122]. Автор в своїй роботі розводить показник «оригінальність» на два наступні: «вербальна оригінальність» та «візуальна оригінальність». Тому у нашому дослідженні ми будемо розглядати саме цей показник.

**Діагностика креативності за методикою Дж. Гілфорда.** Методики, яку ми використовуємо є модифікований варіант методики Г. С. Солдатовою, яка розроблена з метою діагностики рівня і структури креативності. В основу її покладені принципи, запропоновані Дж. Гілфордом.

Методика складається з 15 завдань і має окрему структуру. Перші чотири завдання складають вербальну серію і спрямовані на визначення вербальної креативності: 1. індукція”, 2. дедукція”, 3. “контекст”, 4. “речення”. Наступна серія визначає невербальну креативність і спрямована на інтерпретацію запропонованих символів або символічних зображень смислу будь-якого поняття: 5. “Емблема”, 6. “Вибір знаків”, 7. “Малюнок”, 8. “Картинки”.

Третя серія включає до себе два завдання спрямованих на дослідження легкості “маніпулювання” з цифровим матеріалом: 9. “Асоціація з цифрами”, 10. “Комбінація чисел”.

Четверта серія поєднує завдання, в яких визначається легкість висунення ідеї, абстрагуючись від змісту об’єкта, яким треба маніпулювати: 11. “Важкі ситуації”, 12. “Використання”, 13. “Уміння побачити проблему”, 14. “Наслідки”, 15. “Ситуація”.

Кожне завдання оцінюється за чотирма основними факторами:

1. Швидкість – кількість адекватних відповідей
2. Гнучкість – кількість категорій, до яких належить та чи інша відповідь
3. Оригінальність – відповідь зустрічається не більше 1% випадків.
4. Продуктивність

Загальні оцінки по чотирьом факторам нараховується при складанні цих категорій по кожному з 15 завдань.

**Методика RAT С. Медника.** Розроблена методика використовується з метою діагностики вербальної креативності, яку автор визначає як процес перекомбінування елементів ситуації. Досліджуваному пропонуються трійки слів, елементи яких достатньо протилежні. Необхідно встановити між ними асоціативний зв’язок через знаходження четвертого слова, яке б об’єднало ці елементи таким чином, що з кожним з них встановило словосполучення [37].

Методика складається з трьох серій. Перша серія використовується як тренувальна для зрозуміння завдання і тримає в собі тільки п’ять завдань. Друга серія складається з 18 трійок слів, в її інструкції немає націлення на досягнення оригінальних результатів, тобто пропонується вирішити вербальні задачі без будь-якої орієнтації на те, що необхідні оригінальні, образні і багаточисельні рішення. Третя серія складається з 20 трійок слів як і перша, але пропонується класична інструкція, де присутня орієнтація на досягнення мети, стимулююча появу оригінальних і багаточисельних відповідей. Нами використовувались дві серії, тобто тренувальна серія і

друга серія, де в змісті інструкції немає установки на досягнення оригінальних результатів.

Обробка результатів проводилась за допомогою розроблених С.Медником формул за трьома критеріями:

1. Кількість асоціацій (продуктивність)

$N_a = x/y$ , де  $x$  – загальна кількість відповідей;  $y$  – загальна кількість завдань

2. Індекс оригінальності. Спочатку рахується показник оригінальності кожної відповіді, а потім показник оригінальності всіх відповідей у досліджуваного, тобто його роботи. На кожний стимул складається список відповідей і підраховується частота його використання:  $Z_i = 1/r$ , де  $Z$  – індекс оригінальності кожної відповіді;  $i$  – номер завдання;  $r$  – частота використання конкретної відповіді у кожного досліджуваного відносно даної вибірки. Всі індекси оригінальності відповіді конкретного досліджуваного складаються.

3. Індекс унікальності. Унікальною відповіддю вважається та, яка має індекс оригінальності  $Z_i = 1$ .  $N_{ун} = 1/x$ , де  $N_{ун}$  - індекс унікальності,  $1$  - кількість унікальних відповідей ( $Z_i = 1$ ).

**Опитувальник для визначення креативності (Є.П.Ільїн) [37, С.339].**

У даному тесті креативність розуміється як прагнення до нестандартності та оригінальності в діяльності, прийнятті рішень. Тобто, креативність розглядається як постійна риса характеру (особистісна якість), яка відрізняє творчу особистість. Дана методика складається з 15 тверджень, на які треба дати відповідь «так» чи «ні». За результатами методики визначається високий, середній та низький рівні розвитку креативності.

**Методика «Вивчення мотиваційної сфери» М.В. Матюхіної [6, с. 139-141].** Методика М.В.Матюхіної дозволяє виявити провідні, домінуючі мотиви в мотиваційній сфері учнів. Всі мотиви, позначені в даній методиці, можна розділити на: широкі соціальні (мотиви обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення), вузькоособистісні (благополуччя і престижу), учбово-пізнавальні (пов'язані зі змістом та процесом навчання), мотиви уникнення неприємностей.

Проведення методики М.В.Матюхіної передбачає три серії випробувань: перша серія – розкласти запропоновані картки на п'ять груп (мотивами, які мають дуже велике значення для учіння; просто мають значення; мають невелике значення; мають дуже мале значення; зовсім не мають значення); друга серія – відібрати сім карток, які мають особливо важливі судження; третя серія – відібрати з 7 лише три картки, які мають дуже важливі судження. До шкал методики відносяться: 1) мотиви обов'язку і відповідальності, 2) самовизначення і самовдосконалення, 3) благополуччя, 4) мотивація престижу, 5) мотивація уникнення неприємностей, 6) мотивація змісту навчання, 7) соціальні мотиви навчальної діяльності.

**Методика самооцінки творчого потенціалу особистості** спрямована на визначення самооцінки респондентом творчого потенціалу [134, С.65-67]. За методикою визначається три рівні самооцінки: високий (48 і більше балів), середній (24 - 47 балів) та низький (23 і менше балів).

**Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості.** Дана методика дозволяє визначити самооцінку особистісних якостей, які характеризують рівень розвитку творчого потенціалу особистості [134, С.65-67]. Досліджуванним пропонується оцінити за 9-ти бальною шкалою 18 тверджень. Підраховується сума отриманих балів та визначається рівень: дуже низький рівень (18-39 балів), низький рівень (40-54 бали), нижче середнього рівень (55-69 балів), дещо нижче середнього рівень (70-84 бали), середній рівень (85-99 балів), дещо вище середнього рівень (100-114 балів), вище середнього рівень (115-129 балів), високий рівень (130-142 бали), дуже високий рівень (143-162 бали).

**Проективні особистісні методики.** Серед проективних методик нами були використані методики «Неіснуюча тварина», «Людина під дощем».

## 2.2. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу у молодших школярів в умовах рекреації

### 2.2.1. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей у молодших школярів в умовах рекреації

Дослідження рівня розвитку творчих здібностей у рекреантів молодшого шкільного віку відбувалось за допомогою методик П.Торренса, Дж. Гілфорда (див.табл. 2.1-2.2).

Таблиця 2.1.

#### Показники рівня розвитку структурних компонентів креативності в молодшому шкільному віці (за методикою П. Торренса)

Групи досліджуваних	Методика П.Торренса				
	Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальне оригінальність
Рекреанти 8 років	0,63	1,05	0,41	0,68	0,72
Рекреанти 9 років	0,65	1,23	0,58	0,7	0,83
Рекреанти 10 років	0,58	1,73	0,46	0,72	1,06

За результатами таблиці 2.1 ми спостерігаємо, що найвищі оцінки молодших школярів-рекреантів всіх груп мають за показником продуктивність висунення візуальних гіпотез (8 років  $X_{cp}=0,63$ ; 9 років  $X_{cp}=0,65$ ; 10 років  $X_{cp}=0,58$ ). Другим за результатами в усіх вікових групах молодших школярів-рекреантів виступає показник конструктивної активності, що свідчить про розвиток здатності у досліджуваних трансформувати та доповнювати фігури різними графічними елементами (8 років  $X_{cp}=1,05$ ; 9 років  $X_{cp}=1,23$ ; 10 років  $X_{cp}=1,73$ ).

Третім за результатами в молодших школярів-рекреантів 8-10 років виступає показник вербальної оригінальності (8 років  $X_{cp}=0,72$ ; 9 років

$X_{cp}=0,83$ ; 10 років  $X_{cp}=1,06$ ) та візуальної оригінальності (8 років  $X_{cp}=0,68$ ; 9 років  $X_{cp}=0,70$ ; 10 років  $X_{cp}=0,72$ ).

Найнижчі оцінки в усіх вікових групах молодших школярів-рекреантів має показник категоріальної гнучкості, що свідчить про недостатньо розвинутий категоріальний апарат у досліджуваних (8 років  $X_{cp}=0,41$ ; 9 років  $X_{cp}=0,58$ ; 10 років  $X_{cp}=0,46$ ).

Отже, можна зробити висновок, що в молодших школярів-рекреантів на достатньо високому рівні розвинута активність перцептивної сфери щодо висунення візуальних гіпотез, на достатньому рівні розвинута здатність не тільки трансформувати фігуру, а й доповнювати її графічними елементами. Щодо показників оригінальності, то на протязі означеного віку вербальна та візуальна оригінальність знаходяться майже на одному рівні. У всіх групах молодших школярів-рекреантів не достатньо-розвинутий мовно-категоріальний апарат.

Для перевірки відмінностей в оцінках показників візуальної креативності за методикою П. Торренса нами було використано критерій Стьюдента (див. табл. 2.2).

*Таблиця 2.2.*

**Значущість відмінностей показників структурних компонентів креативності в молодшому шкільному віці ( за методикою П. Торренса)**

	8/9 років	9/10 років	8/10 років
Продуктивність	0,5	0,3	2,10*
Конструктивна активність	0,9	0,2	1,50
Категоріальна гнучкість	1,01	1,0	1,9
Візуальна оригінальність	0,3	0,8	2,15*
Вербальна оригінальність	0,6	0,8	2,02
* $t_{кр} = 2,06, p < 0,05$			

Перевірка відмінностей кількісних показників продуктивності висунення візуальних гіпотез показала відмінності між оцінками в молодших



школярів-рекреантів 8 та 10 років ( $t=2,10$  при  $p < 0,05$ ). Виявлено відмінність в оцінках за означеним вище показником в молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=0,5$  при  $p < 0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=0,3$  при  $p < 0,05$ ), але вона є незначущою. Отже, ми можемо стверджувати, що протягом молодшого шкільного віку відбувається розвиток продуктивності висунення візуальних гіпотез, уповільнення якого припадає на 8-9 років.

Відмінність в оцінках виявлена за показником конструктивної активності в молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=0,9$  при  $p < 0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=0,2$  при  $p < 0,05$ ), 8 та 10 років ( $t=1,50$  при  $p < 0,05$ ), але вона є незначущою. Так, протягом молодшого шкільного віку відбувається повільний розвиток конструктивної активності.

Аналіз отриманих даних за критерієм Стюдента дозволив визначити, що статистично незначущими виявилися відмінності між оцінками за показником категоріальної гнучкості в молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=1,01$  при  $p < 0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=1,0$  при  $p < 0,05$ ), 8 та 10 років ( $t=1,90$  при  $p < 0,05$ ), що характеризується уповільненням розвитку категоріальної гнучкості у віці 8-9 років.

У результаті аналізу отриманих даних за критерієм Стюдента було виявлено, що статистично значущими є різниці між оцінками за показником візуальної оригінальності в роботах молодших школярів-рекреантів 8 та 10 років ( $t=2,15$  при  $p < 0,05$ ). Різниця між оцінками за означеним показником у молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=0,3$  при  $p < 0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=0,8$  при  $p < 0,05$ ) є статистично не значущою, що вказує на уповільнення розвитку візуальної оригінальності в означеному віці.

Аналізуючи отримані дані в таблиці 2.2 за критерієм Стюдента ми можемо говорити, що статистично незначущими виявилися відмінності між оцінками за показником вербальної оригінальності гнучкості в молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=0,6$  при  $p < 0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=0,8$  при  $p < 0,05$ ), 8 та 10 років ( $t=2,02$  при  $p < 0,05$ ), що характеризується уповільненням розвитку вербальної оригінальності у даному віці.

Отже, ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного віку відбувається нерівномірний розвиток структурних компонентів візуальної креативності, саме уповільнення розвитку припадає на вік 9-10 років. Як зазначають науковці, під час навчання учні отримують значну кількість знань, яка впливає на зниження рівня креативності [47, с. 188]).

Наступною методикою в дослідженні креативності молодших школярів-рекреантів була методика Дж. Гілфорда (див.табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Показники рівня розвитку структурних компонентів креативності в молодшому шкільному віці (за методикою Дж. Гілфорда)**

Групи досліджуваних	Вербальна креативність			Невербальна креативність			Маніпуляція с математичним матеріалом			Легкість висунення ідей		
	Продуктивність	Оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Оригінальність	Гнучкість
Рекреанти 8 років	1,09	0,45	0,44	1,01	0,36	0,39	0,76	0,44	0,47	0,44	0,59	0,57
Рекреанти 9 років	1,23	0,48	0,45	1,16	0,40	0,42	0,77	0,38	0,49	0,47	0,62	0,62
Рекреанти 10 років	1,33	0,49	0,50	1,21	0,40	0,44	0,80	0,48	0,53	0,75	0,62	0,62

За даними таблиці 2.3 в молодших школярів-рекреантів 8 років визначено середній рівень розвитку вербальної креативності ( $X_{cp}=0,66$ ) та невербальної креативність ( $X_{cp}=0,59$ ). Недостатньо розвинуті виявились у досліджуваних маніпуляція з математичним матеріалом ( $X_{cp}=0,56$ ) та легкість висунення ідей ( $X_{cp}=0,53$ ).

Розглядаючи кожну батарею тестів за методикою Дж. Гілфорда, ми визначили, що в молодших школярів-рекреантів 8 років високий рівень розвитку має вербальна продуктивність ( $X_{cp}=1,09$ ), середній рівень розвитку мають два показники – вербальна оригінальність ( $X_{cp}=0,45$ ) та гнучкість ( $X_{cp}=0,44$ ). За серією «маніпуляція з математичним матеріалом» досліджувані показали високі результати за показником продуктивності ( $X_{cp}=0,76$ ), середні результати за показником гнучкості ( $X_{cp}=0,47$ ) та дещо нижчі за попередній показник за оригінальністю ( $X_{cp}=0,44$ ). За серією невербальної креативності у молодших школярів-рекреантів 8 років найвищі результати за показником продуктивності висунення ідей ( $X_{cp}=1,01$ ), нижче середнього результати за оригінальністю ( $X_{cp}=0,36$ ) та гнучкістю ( $X_{cp}=0,39$ ). За серією субтестів легкості висунення ідей виявлені середні результати за такими показниками, як оригінальність ( $X_{cp}=0,59$ ) та гнучкість ( $X_{cp}=0,57$ ). А за показником продуктивності ( $X_{cp}=0,44$ ) виявлені нижче середнього оцінки.

За даними таблиці 2.3 ми можемо спостерігати, що у молодших школярів-рекреантів 9 років вище середнього рівень розвитку вербальної креативності ( $X_{cp}=0,72$ ). Середній рівень розвитку виявлено за серією невербальна креативність ( $X_{cp}=0,66$ ), маніпуляція з математичним матеріалом ( $X_{cp}=0,55$ ) та легкість висунення ідей ( $X_{cp}=0,57$ ).

Детальний аналіз за субтестами дозволив визначити, що у молодших школярів-рекреантів 9 років високий рівень розвитку має вербальна продуктивність ( $X_{cp}=1,23$ ), середній рівень розвитку мають два показники – вербальна оригінальність ( $X_{cp}=0,48$ ) та гнучкість ( $X_{cp}=0,45$ ). За серією «маніпуляція з математичним матеріалом» досліджувані показали вище середнього результати за продуктивністю роботи з математичним матеріалом ( $X_{cp}=0,77$ ) та середні результати за гнучкістю ( $X_{cp}=0,49$ ), а за показником оригінальності ( $X_{cp}=0,38$ ) низькі оцінки. За серією невербальної креативності у молодших школярів-рекреантів 9 років найвищі результати за показником продуктивності висунення ідей ( $X_{cp}=1,16$ ), середні результати за оригінальністю ( $X_{cp}=0,40$ ) та гнучкістю ( $X_{cp}=0,42$ ). За серією субтестів

легкості висунення ідей також виявлені середні оцінки за показниками оригінальності ( $X_{cp}=0,62$ ) та гнучкості ( $X_{cp}=0,62$ ), а за показником продуктивності ( $X_{cp}=0,47$ ) виявлені нижче середнього результати.

Результати таблиці 2.3 свідчать, що у молодших школярів-рекреантів 10 років високий рівень розвитку вербальної креативності ( $X_{cp}=0,77$ ) та невербальна креативність ( $X_{cp}=0,68$ ). Середній рівень розвитку у досліджуваних має маніпуляція з математичним матеріалом ( $X_{cp}=0,63$ ) та легкість висунення ідей ( $X_{cp}=0,60$ ).

Розглянемо окремо кожну батарею тестів за структурними компонентами. Так, у молодших школярів-рекреантів 10 років високий рівень розвитку має вербальна продуктивність ( $X_{cp}=1,33$ ), середній рівень розвитку мають два показники – вербальна оригінальність ( $X_{cp}=0,49$ ) та гнучкість ( $X_{cp}=0,50$ ). За серією «маніпуляція з математичним матеріалом» досліджувані показали високі результати за продуктивністю роботи з математичним матеріалом ( $X_{cp}=0,80$ ) та середні результати за оригінальністю ( $X_{cp}=0,48$ ) та гнучкістю ( $X_{cp}=0,53$ ). За серією невербальної креативності у молодших школярів-рекреантів 10 років найвищі результати за показником продуктивності висунення ідей ( $X_{cp}=1,21$ ), середні результати за оригінальністю ( $X_{cp}=0,40$ ) та гнучкістю ( $X_{cp}=0,44$ ). За серією субтестів легкості висунення ідей також виявлені високі результати продуктивності ( $X_{cp}=0,75$ ), середні результати оригінальності ( $X_{cp}=0,62$ ) та гнучкості ( $X_{cp}=0,62$ ).

Узагальнюючи результати за методикою Дж.Гілфорда в роботах молодших школярів-рекреантів ми можемо говорити про неоднозначний розвиток означених видів креативності протягом досліджуваного віку (див.рис.2.1). Визначено, що найбільш розвиненими в молодшому шкільному віці є вербальна креативність та невербальна креативність, на другому місці є «маніпуляція з математичним матеріалом», на третьому місці за результатами – «легкість висунення ідей».

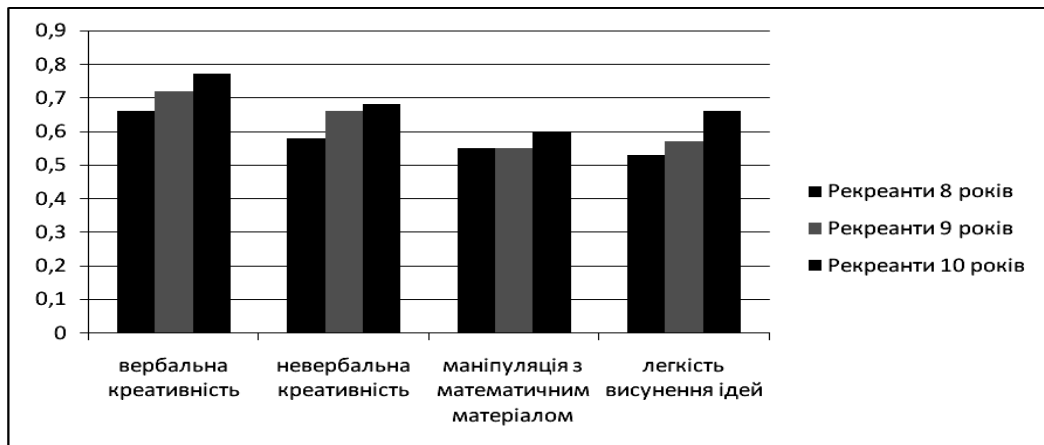


Рис.2.1. Розподіл показників рівня розвитку структурних компонентів креативності в молодшому шкільному віці (за методикою Дж. Гілфорда).

Результати таблиці 2.4 свідчать, що за показником вербальної креативності статистично значущі відмінності виявлені між оцінками у молодших школярів-рекреантів 9 та 10 років ( $t=3,13$  при  $p<0,05$ ), 8 та 10 років ( $t=2,10$  при  $p<0,05$ ), що вказує на розвиток вербальної креативності протягом досліджуваного віку. Статистично незначущими виявились різниці між оцінками за показником вербальної креативності у молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=0,7$  при  $p<0,05$ ), що свідчить про повільний розвиток вербальної креативності у віці 8-9 років.

Таблиця 2.4.

**Значущість відмінностей показників структурних компонентів креативності в молодшому шкільному віці ( за методикою Дж. Гілфорда)**

	8/9 років	9/10 років	8/10 років
Вербальна креативність	0,7	3,13*	2,10*
Невербальна креативність	1,3	0,95	2,7*
Маніпуляція з математичним матеріалом	1,01	2,03	2,74*
Легкість висунення ідей	1,7	1,42	2,6*
* $t_{кр} = 2,06, p < 0,05$			

Визначено, що статистично значущими є різниці між оцінками за показником невербальної креативності у молодших школярів-рекреантів 8 та

10 років ( $t=2,7$  при  $p<0,05$ ), що свідчить про розвиток означеного виду креативності протягом досліджуваного віку. Але повільне зростання невербальної креативності припадає на вік 8-9 років, на що вказує виявлена різниця між оцінками у молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=1,3$  при  $p<0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=0,95$  при  $p<0,05$ ) і є статистично незначущою.

Статистично значущі відмінності виявлені між оцінками за показником маніпуляції з математичним матеріалом в роботах молодших школярів-рекреантів 8 та 10 років ( $t=1,74$  при  $p<0,05$ ) та показником легкості висунення ідей у молодших школярів-рекреантів 8 та 10 років ( $t=1,6$  при  $p<0,05$ ). Також, статистично незначущими є різниці в оцінках за показником маніпуляції з математичним матеріалом у молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=1,01$  при  $p<0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=2,03$  при  $p<0,05$ ), та між оцінками за показником легкості висунення ідей у молодших школярів-рекреантів 8 та 9 років ( $t=1,7$  при  $p<0,05$ ), 9 та 10 років ( $t=1,42$  при  $p<0,05$ ).

Отже, ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного віку відбувається повільний розвиток вербальної та невербальної креативності, уповільнення розвитку креативності припадає на 9-10 років. Також визначено, що у молодших школярів-рекреантів недостатньо розвивається показник маніпуляції з математичним матеріалом та легкість висунення візуальних ідей.

### **2.2.2. Аналіз результатів дослідження особистісних характеристик у молодших школярів в умовах рекреації**

Для вивчення мотиваційної сфери молодших школярів-рекреантів нами було використано методика М. Матюхіної. Результати за методикою вивчення мотиваційної сфери учнів М.Матюхіної представлені в таблиці 2.5.

Дані таблиці 2.5 свідчать, що серед показників мотиваційної сфери в молодших школярів-рекреантів 8 років на першому місці стоїть показник мотивів самовизначення та самовдосконалення ( $X_{cp}=0,62$ ), що свідчить про свідоме бажання розвивати власні якості та здібності.

Таблиця 2.5

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері в молодшому шкільному віці (за методикою М.В.Матюхіна)**

Групи досліджуваних	Мотиви						
	1	2	3	4	5	6	7
Рекреанти 8 років	0,38	0,62	0,33	0,07	0,20	0,17	0,26
Рекреанти 9 років	0,32	0,58	0,35	0,16	0,20	0,21	0,23
Рекреанти 10 років	0,24	0,45	0,40	0,29	0,16	0,32	0,23

**Примітка:** тут і далі: Умовні позначення показників домінуючих мотивів: 1 – мотиви обов'язку і відповідальності; 2 – самовизначення і самовдосконалення; 3 – благополуччя; 4 – престижу; 5 – мотивація уникнення неприємностей; 6 – мотивація змісту навчання; 7 – соціальні мотиви навчальної діяльності.

Другим за результатами у досліджуваних цієї групи є показник мотивів обов'язку і відповідальності ( $X_{cp}=0,38$ ), на третьому місці – показник мотиву благополуччя ( $X_{cp}=0,33$ ), що свідчить про прагнення молодших школярів-рекреантів 8 років отримувати похвалу від вчителів, батьків, однолітків. Четвертими за результатами визначились три показника – мотивація запобігання неприємностей ( $X_{cp}=0,20$ ), що свідчить про прагнення досліджуваних запобігати покарання з боку оточуючих, мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,17$ ) та соціальні мотиви, які закладені в учбовій діяльності ( $X_{cp}=0,26$ ). Низькі оцінки виявлені у досліджуваних 8 років за показником мотивації престижу ( $X_{cp}=0,07$ ).

Виходячи з результатів дослідження, ми можемо стверджувати, що у молодших школярів-рекреантів 8 років на першому місці знаходяться широкі соціальні мотиви (мотиви самовизначення, обов'язку та відповідальності), на другому місці – вузькоособистісні мотиви (мотиви благополуччя та

престижу), на третьому місці знаходяться учбово-пізнавальні мотиви (мотиви процесу навчання).

У 9-річних молодших школярів-рекреантів за результатами означеної методики найвищі оцінки за показником мотиву самовизначення та самовдосконалення ( $X_{cp}=0,58$ ), що свідчить про свідоме прагнення до розвитку особистості, а саме бути чесним, розвинутим, розумним. Другими за результатами у досліджуваних є показники мотиву благополуччя ( $X_{cp}=0,35$ ) та обов'язку і відповідальності ( $X_{cp}=0,32$ ), що свідчить про прагнення досліджуваних 9 років отримувати похвалу від вчителів, батьків, однолітків, а також виконувати всі вимоги вчителя. Третіми за результатами визначились три показники – соціальні мотиви учбової діяльності ( $X_{cp}=0,23$ ), мотивація запобігання неприємностей ( $X_{cp}=0,20$ ) та мотивація процесу навчання ( $X_{cp}=0,21$ ). Низькі оцінки у молодших школярів-рекреантів 9 років отримали показник мотивація престижу ( $X_{cp}=0,16$ ).

Виходячи з результатів дослідження, ми можемо зробити висновок, що у молодших школярів-рекреантів 9 років найбільш значущими є мотиви самовизначення та самовдосконалення, другими за значущістю є мотиви обов'язку і відповідальності та особистісного благополуччя (прагнення отримати похвалу, виконувати визначені правила, задовольнити свої потреби в грі, ), на останньому місці знаходяться учбово-пізнавальні мотиви.

За даними таблиці 2.5 ми можемо спостерігати, що у молодших школярів-рекреантів 10 років за результатами найбільш виражений показник мотиву самовизначення та самовдосконалення ( $X_{cp}=0,45$ ), тобто досліджуваних прагнуть розвивати особистісні якості та здібності. Другим за результатами у молодших школярів-рекреантів 10 років є показник мотиву благополуччя ( $X_{cp}=0,33$ ), що свідчить про прагнення досліджуваних 10 років отримувати похвалу від оточуючих. Третім за результатами є мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,32$ ) та мотивація престижу ( $X_{cp}=0,29$ ). Наступним за результатами виявлено показник соціальні мотиви, які закладені в учбовій діяльності ( $X_{cp}=0,23$ ). Найменш вираженими в роботах молодших школярів-



рекреантів є показники мотивації запобігання неприємностей ( $X_{cp}=0,16$ ), що вказує на деякий страх бути «покараним» та мотиву обов'язку та відповідальності ( $X_{cp}=0,24$ ). Як зазначають науковці [88], саме кінець молодшого шкільного віку характеризується мотиваційною кризою, тобто соціальна позиція учня для 10-річних школярів вже вичерпана і практично відсутні мотиви учіння.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у молодших школярів-рекреантів 10 років найбільш виражені широко соціальні мотиви (мотиви самовизначення та самовдосконалення), другими за результатами є вузькоособистісні (мотиви благополуччя), на останньому місці учбово-пізнавальні мотиви.

Узагальнення результатів за методикою М.В.Матюхіної у молодших школярів-рекреантів дозволяє визначити наступне, що у всіх вікових груп протягом досліджуваного віку найбільш вираженими є мотиви самовизначення та самовдосконалення, мотиви обов'язку і відповідальності (див.рис.2.2).

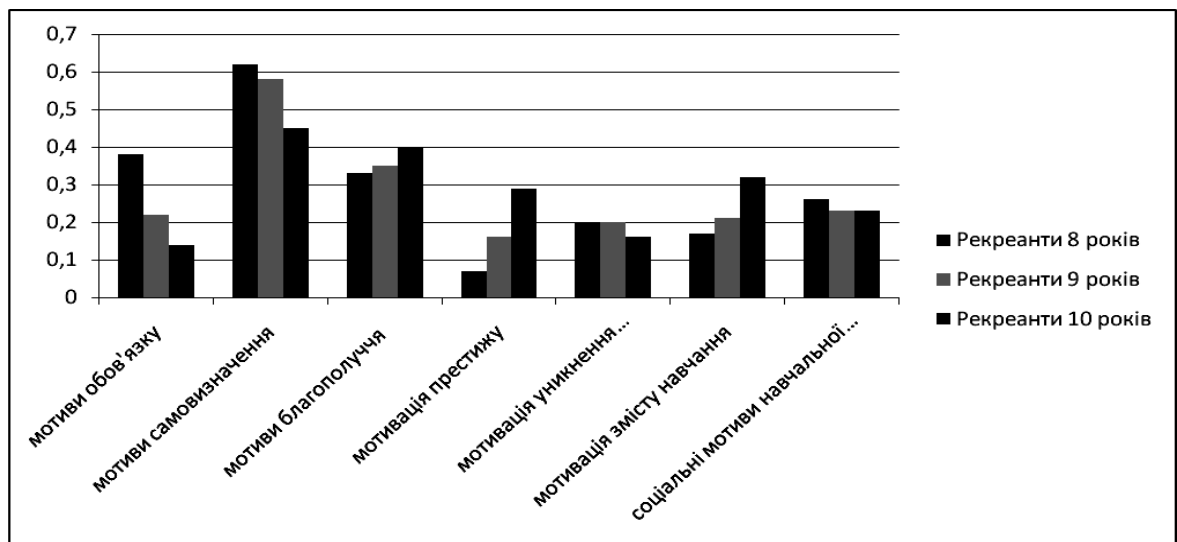


Рис. 2.2. Розподіл показників домінуючих мотивів в мотиваційній сфері в молодшому шкільному віці (за методикою М.В.Матюхіна).

Але у віці 8-9 років на другому місці за значущістю є мотиви обов'язку та відповідальності, а у віці 10 років другими є мотивація престижу та

мотивація змісту навчання. Такий розподіл ми можемо пояснити особливостями провідної діяльності в молодшому шкільному віці. А також, Д. І. Фельдштейн зазначає, що у молодших школярів у віці 9-10 років починається новий рівень соціального розвитку, який пов'язаний з використанням позиції «я і суспільство» [133].

Як зазначає І. С. Кон, у молодших школярів 1-3 класів ще не усвідомлюють самого змісту навчання та орієнтуються на оцінювання та ставлення вчителя до них. В своїх роботах Л. І. Божович доводить, що в мотивації учіння молодших школярів провідну діяльність грають широкі соціальні мотиви, а також вченим зазначено що в мотивації учіння молодших школярів учбова мотивація значного місця не займає [11]. Але перелом відбувається саме в третьому класі (за Л. І. Божович, І. С. Кон), коли для молодших школярів авторитет вчителя падає, потреба в позиції школяра задоволена і ця позиція втрачає емоційну привабливість. У молодших школярів починає виникати власна сфера життя, з'являється особистий інтерес до думки товаришів [11].

За допомогою методики «Неіснуюча тварина» було вивчено особистісні характеристики молодших школярів.

В роботах молодших школярів-рекреантів 8 років було визначено, що у 20% досліджуваних виявлена висока самооцінка і невдоволення власним становищем у соціумі, недостатністю визнання з боку оточуючих, вони проявляють тенденцію до самоствердження, визнання. У 30% молодших школярів-рекреантів 8 років в роботах є ознаки невпевненості у собі, низька самооцінка, пригніченість, нерішучість, потребу у визнанні.

У 40% молодших школярів-рекреантів 8 років в роботах є ознаки переживання страху. У 44% досліджуваних 8 років в малюнках продемонстрували легкість виникнення страхів, побоювання, недовіри. У 34% молодших школярів-рекреантів 8 років є ознаки вербальної агресії, в більшості випадків вона є захисною. 10% досліджуваних 8 років в малюнках продемонстрували тенденцію до самоприкраси і самовиправдовування. 15%

досліджуваних 8 років упевнені у собі, допитливі, захоплені своєю діяльністю, сміливі. 20% досліджуваних 8 років в своїх роботах продемонстрували захист проти людей, які реально мають можливість накласти заборони, обмеження, тобто старших за віком людей: батьків, вчителів, керівників. В роботах 20% досліджуваних 8 років виявлені ознаки протесту проти насмішок, боязнь осуду.

За результатами методики «Неіснуюча тварина» виявлено, що у 25% досліджуваних 9 років виявлена висока самооцінка і невдоволення власним становищем у соціумі, вони проявляють тенденцію до самоствердження, визнання. У 25% досліджуваних 9 років в малюнках є ознаки невпевненості у собі, пригніченості, нерішучості, потреби у визнанні. У 42% досліджуваних 9 років в малюнках є ознаки переживання страху. 38% досліджуваних 9 років в малюнках продемонстрували легкість виникнення страхів, побоювання, недовіри. У 28% молодших школярів-рекреантів 9 років є ознаки вербальної агресії, в більшості випадків вона є захисною. 15% досліджуваних 9 років в малюнках продемонстрували тенденцію до самоприкраси і самовиправдовування. 20% досліджуваних 9 років упевнені у собі, допитливі, захоплені своєю діяльністю, сміливі. 18% досліджуваних 9 років в своїх роботах продемонстрували захист проти людей, які реально мають можливість накласти заборони, обмеження, тобто проти старших за віком людей: батьків, вчителів, керівників.

Аналіз робіт за методикою «Неіснуюча тварина» у молодших школярів 10 років дозволив виявити, що у 20% досліджуваних – висока самооцінка і невдоволення власним становищем у соціумі, вони проявляють тенденцію до самоствердження, визнання. У 20% досліджуваних занижена самооцінка і ознаки невпевненості у собі, пригніченості, нерішучості, потреби у визнанні. А у 60% досліджуваних 10 років – адекватна самооцінка.

В роботах 32% досліджуваних 10 років є ознаки переживання страху, а у 20% досліджуваних – ознаки легкості виникнення страхів, побоювання, недовіри. У 21% молодших школярів-рекреантів 10 років є ознаки вербальної

агресії, а у 8% досліджуваних – ознаки фізичної агресії. 24% досліджуваних 10 років упевнені у собі, допитливі, захоплені своєю діяльністю, сміливі.

У 23% досліджуваних 10 років в роботах виявлені ознаки захисту проти людей, які реально мають можливість накласти заборони, обмеження, тобто проти старших за віком людей: батьків, вчителів, керівників.

Отже, ми можемо зробити висновки, що більшості молодших школярів властива адекватна самооцінка, але у віці 9-10 років спостерігаються прояви страху та тривожності, можуть проявляти вербальну агресію, але не завжди та протистояти старшим за віком. Такі результати пов'язані з психологічними характеристиками передпідліткової кризи: орієнтування на себе, негативне ставлення до навчання, критичність самооцінки [88].

### **2.3. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу у підлітків в умовах рекреації.**

#### **2.3.1. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей у підлітків в умовах рекреації**

Проведено дослідження особливостей розвитку структурних компонентів креативності в підлітків-рекреантів за методиками П. Торренса, Дж. Гілфорда, РАТ С. Медника та опитувальник для визначення креативності (Є.П.Ільїн). Одержані результати були піддані кількісному та якісному аналізу.

В таблиці 2.6 представлені результати діагностики структурних компонентів креативності в підлітків-рекреантів. Одержані результати за методикою П.Торренса дозволили виявити, що в підлітків-рекреантів 11-14 років найвищі оцінки за показником продуктивності висунення візуальних гіпотез (11 років  $X_{cp}=0,75$ , 12 років  $X_{cp}=0,74$ , 13 років  $X_{cp}=0,85$ , 14 років  $X_{cp}=0,70$ ). Другим за результатами є показник категоріальної гнучкості (11 років  $X_{cp}=0,50$ , 12 років  $X_{cp}=0,59$ , 13 років  $X_{cp}=0,55$ , 14 років  $X_{cp}=0,59$ ), третім за результатами – показник конструктивної активності (11 років  $X_{cp}=1,62$ , 12 років  $X_{cp}=1,47$ , 13 років  $X_{cp}=1,95$ , 14 років  $X_{cp}=1,96$ ), четвертим виступає

показник вербальної оригінальності (11 років  $X_{cp}=1,29$ , 12 років  $X_{cp}=1,18$ , 13 років  $X_{cp}=1,28$ , 14 років  $X_{cp}=1,18$ ), останнім показником виступає візуальна оригінальність (11 років  $X_{cp}=0,86$ , 12 років  $X_{cp}=1,10$ , 13 років  $X_{cp}=0,77$ , 14 років  $X_{cp}=1,02$ ).

Таблиця 2.6.

**Показники рівня розвитку структурних компонентів креативності в підлітковому віці (за методиками П. Торренса та методикою Є. П. Ільїна)**

	Методика П. Торренса					Методика Є. П. Ільїна				
	Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальне оригінальність	Загальний результат		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
11 років	0,75	1,62	0,50	0,86	1,29	9,2	Середній	36%	52%	12%
12 років	0,74	1,47	0,59	1,10	1,18	9,7	Середній	4%	64%	32%
13 років	0,85	1,95	0,55	0,77	1,28	10,08	Високий	8%	40%	52%
14 років	0,70	1,96	0,59	1,02	1,18	9,32	Середній	4%	32%	64%

За даними таблиці 2.6 ми можемо спостерігати зростання показників візуальної креативності відповідно за віком. Так, рівень розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез у 11-річних становить –  $X_{cp}=0,75$ , у 12-річних –  $X_{cp}=0,74$ , значний стрибок відбувається у віці 13 років –  $X_{cp}=0,85$ , подальше уповільнення в віці 14 років –  $X_{cp}=0,70$ . Такий же нерівномірний розвиток спостерігається за показниками категоріальної гнучкості та конструктивної активності: у 11-річних становить –  $X_{cp}=0,50$  та  $X_{cp}=1,62$ , у 12-річних –  $X_{cp}=0,59$  та  $X_{cp}=1,47$ , значний стрибок відбувається у віці 13 років –  $X_{cp}=0,55$  та  $X_{cp}=1,95$ , подальше уповільнення в віці 14 років –  $X_{cp}=0,59$  та  $X_{cp}=1,96$ . Особливостями розвитку візуальної креативності є значне зростання у віці 12 років (у 11-річних –  $X_{cp}=0,86$ , у 12-річних –

$X_{cp}=1,10$ ), зниження у 13-річних (у 12-річних –  $X_{cp}=1,10$ , у 13-річних –  $X_{cp}=0,77$ ), значне зростання у віці 14 років (у 13-річних –  $X_{cp}=0,77$ , у 14-річних –  $X_{cp}=1,02$ ).

Для визначення значущості різниці в оцінках за показниками креативності в підлітковому віці одержані результати були піддані аналізу за допомогою критерію Стюдента (див.табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Значущість відмінностей показників структурних компонентів креативності в підлітковому віці ( за методикою П. Торренса)**

	11/12 років	12/13 років	13/14 років	11/14 років
Продуктивність	1,6	0,7	1,6	2,4*
Конструктивна активність	0,01	0,3	2,5*	2,8*
Категоріальна гнучкість	1,7	0,7	1	1
Візуальна оригінальність	2,4*	1,2	1,3	2,51*
Вербальна оригінальність	2,2	1,2	1,3	1,4
* $t_{кр} = 2,06, p < 0,05$				

У результаті аналізу отриманих даних за критерієм Стюдента було визначено, що статистично значущими є різниці між оцінками за показником продуктивності у підлітків-рекреантів 11 та 14 років ( $t=2,4$ ) (див. табл. 2.7). Статистично не значущими виявилися відмінності між оцінками за означеним показником у підлітків-рекреантів 11 та 12 років ( $t=1,3$ ), 12 та 13 років ( $t=0,7$ ), 13 та 14 років ( $t=1,6$ ), що характеризується уповільненням розвитку продуктивності креативності у віці 11-12, 12-13, 13-14 років. Отже, відбувається розвиток продуктивності, але цей розвиток не є рівномірним, що підтверджується отриманими даними.

Перевірка різниці оцінок за показником конструктивна активність за допомогою t- критерію Стюдента (див. табл. 2.7) у підлітків свідчить про

існування статистично значущої різниці у підлітків-рекреантів 13 та 14 років ( $t=2,5$ ), 11 та 14 років ( $t=2,8$ ). Отже, на підставі аналізу можна говорити про розвиток операційної сфери протягом зазначеного вікового періоду, що виявляється у підвищенні рівня складності трансформації заданого стимулу. Статистично не значущими виявилися відмінності між оцінками рекреантів 11 та 12 років ( $t=0,01$ ), 12 та 13 років ( $t=0,3$ ). Отже, відбувається активний розвиток показника конструктивної активності у віці 13-14 років.

Статистично не значущими виявилися відмінності між оцінками за показником категоріальної гнучкості у підлітків-рекреантів 11 та 12 років ( $t=1,7$ ), 12 та 13 років ( $t=0,7$ ), 13 та 14 років ( $t=1$ ), 11 та 14 років ( $t=1$ ). В роботах Ю. З. Гільбух [47] доведено, що гнучкість мислення досягає певного рівня у віці 13-14 років і характеризується подоланням первинно виробленого способу розв'язання задачі. З віком рівень розвитку інтелектуальної гнучкості досягає рівня спонтанної гнучкості, що дозволяє подолати закріплений спосіб дії при наявності більш раціонального.

Перевірка відмінностей кількісних показників візуальної оригінальності показала статистичну значущість різниці результатів у підлітків-рекреантів 11 та 12 років ( $t=2,4$ ), 11 та 14 років ( $t=2,51$ ). Незначною виявилася різниця між оцінками у підлітків-рекреантів 12 та 13 років ( $t=1,2$ ), 13 та 14 років ( $t=1,3$ ). Отже, на основі отриманих результатів можна стверджувати, що відбувається розвиток процесу візуальної оригінальності створення образу, але цей розвиток характеризується нерівномірністю.

Статистично значущими є відмінності в оцінках за показником вербальної оригінальності у досліджуваних 11 та 12 років ( $t=2,2$ ). А відмінності між оцінками у підлітків-рекреантів 12 та 13 років ( $t=1,2$ ), 13 та 14 років ( $t=1,3$ ), 11 та 14 років ( $t=1,4$ ) є статистично незначущими. Так, з віком відбувається розвиток вербальної оригінальності, але цей розвиток не є рівномірним, що підтверджується отриманими даними, але він є активний у віці 11-12 років.

Так, визначено, що протягом зазначеного віку відбувається розвиток структурних компонентів візуальної та вербальної креативності, але він не є рівномірним. Такий розподіл результатів пов'язаний з особливостями розвитку мисленнєвої сфери підлітків. Так, С. М. Симоненко вважає, що підлітковий вік є сензитивним для розвитку візуального мислення, характеристикою якого є візуальна креативність [122]. Д. І. Фельдштейн вважає підлітковий вік сензитивним для формування активного, самостійного, творчого мислення [133, с.162].

В таблиці 2.6. представлені результати діагностики рівня креативності у підлітків-рекреантів за методикою Є.П.Ільїна. Одержані результати свідчать, що серед 11-річних підлітків-рекреантів 36% досліджуваних мають низький рівень розвитку креативності, 52% досліджуваних мають середній рівень та 12% досліджуваних мають високий рівень розвитку креативності.

Результати у 12-річних підлітків-рекреантів дещо інші в порівнянні з 11-річними. Так, 4% досліджуваних 12 років мають низький рівень розвитку креативності, у 64% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 32% досліджуваних – високий рівень розвитку креативності.

Серед підлітків-рекреантів 13 років розподіл рівнів розвитку креативності наступний: низький рівень виявлено у 8% досліджуваних, середній рівень розвитку мають 40% досліджуваних, високий рівень розвитку мають 52% досліджуваних.

Серед підлітків-рекреантів 14 років рівень розвитку креативності наступний: у 4% досліджуваних – низький рівень розвитку, у 32% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 64% досліджуваних – високий рівень розвитку.

Узагальнений аналіз результатів дослідження рівня розвитку креативності в підлітковому віці свідчить, що у 11-річних, 12-річних та 14-річних рівень розвитку є середнім, а у 13-річних рівень розвитку креативності є високим. Такий рівень ми можемо пояснити особливостями розвитку особистості підлітків, а саме вік 12-13 років характеризується як



кризовий вік. Також це пов'язано з розвитком самооцінки підлітків. Як відмічає С. Л. Рубінштейн, що особливостями розвитку самосвідомості підлітків є перехід від зовнішніх рис особистості до внутрішніх, до характеру в цілому, що пов'язано з усвідомленням своєї своєрідності і переходу до духовних, ідеологічних масштабів самооцінки. В результаті підліток самовизначається як особистість на більш високому рівні [120].

Вивчення особливостей розвитку структурних компонентів візуальної креативності в підлітковому віці також відбувалося за допомогою методики Дж. Гілфорда (див.табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Показники рівня розвитку структурних компонентів креативності в підлітковому віці (за методикою Дж. Гілфорда та методикою С. Медника)**

Групи досліджувані	Методика Дж. Гілфорда						Методика С. Медника		
	Вербальна креативність			Візуальна креативність					
	Продуктивність	Вербальне оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість	Продуктивність, $N_p$	Оригінальність, $N_o$	Унікальність, $N_t$
11 років	2,68	0,63	0,68	1,89	0,59	0,60	0,92	0,51	0,39
12 років	5,86	0,45	0,51	3,10	0,36	0,42	0,80	0,37	0,21
13 років	2,52	0,79	1,06	1,93	0,74	0,92	0,93	0,52	0,35
14 років	6,44	0,49	0,40	3,09	0,42	0,44	0,79	0,39	0,26

За результатами таблиці 2.8 ми можемо визначити, що у підлітків-рекреантів 11-14 років найвищі оцінки (на рівні  $X_{cp}$ ) за показником продуктивності (11 років  $X_{cp}=1,89$ , 12 років  $X_{cp}=3,10$ , 13 років  $X_{cp}=1,93$ , 14 років  $X_{cp}=3,09$ ), другим за результатами виступає показник гнучкості в

роботах досліджуваних (11 років  $X_{cp}=0,60$ , 12 років  $X_{cp}=0,42$ , 13 років  $X_{cp}=0,92$ , 14 років  $X_{cp}=0,44$ ). Третім за результатами є показник візуальної оригінальності в роботах підлітків-рекреантів 11-14 років (11 років  $X_{cp}=0,59$ , 12 років  $X_{cp}=0,36$ , 13 років  $X_{cp}=0,74$ , 14 років  $X_{cp}=0,42$ ).

Порівнюючи результати за показником продуктивності висунення візуальних гіпотез на протязі досліджуваного віку, то ми можемо визначити його нерівномірний розвиток, який характеризується значним стрибком у віці 12 років, зниженням у віці 13 років та подальшим зростанням у віці 14 років. За показником гнучкості та візуальної оригінальності в роботах досліджуваних також спостерігається нерівномірність в розвитку, але зниження у віці 12 років, значне зростання у віці 13 років та подальше уповільнення у віці 14 років.

Також за результатами таблиці 2.8 ми бачимо, що у віці 11 та 14 років майже однакові результати за показниками візуальної оригінальності та гнучкості (11 років  $X_{cp}=0,60$  та  $X_{cp}=0,59$ ; 14 років  $X_{cp}=0,42$  та  $X_{cp}=0,44$ ). Такий розподіл даних свідчить можна пояснити особливостями розвитку інтелектуальної сфери підлітків, а саме протягом підліткового віку відбувається розвиток візуального мислення [122], а також розширюється категоріальний апарат підлітка, який впливає на користування візуальними стратегіями під час рішення творчих задач.

Дослідження особливостей розвитку структурних компонентів вербальної креативності в підлітковому віці відбувалося за допомогою методики Дж. Гілфорда та РАТ С. Медника (див.табл. 2.8). Одержані результати за методикою Дж.Гілфорда в підлітків-рекреантів 11-14 років свідчать про такий розподіл показників: на першому місці за результатами знаходиться вербальна продуктивність (11 років  $X_{cp}=2,68$ , 12 років  $X_{cp}=5,86$ , 13 років  $X_{cp}=2,52$ , 14 років  $X_{cp}=6,44$ ), другим за результатами є показник гнучкості (11 років  $X_{cp}=0,68$ , 12 років  $X_{cp}=0,51$ , 13 років  $X_{cp}=1,06$ , 14 років  $X_{cp}=0,40$ ), третім за результативністю – вербальна оригінальність (11 років  $X_{cp}=0,63$ , 12 років  $X_{cp}=0,45$ , 13 років  $X_{cp}=0,79$ , 14 років  $X_{cp}=0,49$ ). Але ми

можемо спостерігати, що у віці 14 років у досліджуваних відбуваються зміни в розподілі показників, а саме на друге місце виходить показник вербальної оригінальності, а показник гнучкості має зниження рівня розвитку.

Аналіз результатів дозволив визначити, що протягом досліджуваного віку відбувається розвиток структурних компонентів вербальної креативності, але цей розвиток має свої особливості. Так, зниження показників у віці 12 років, значне зростання у віці 13 років та повільне зниження у віці 14 років всіх показників вербальної креативності. Таке нерівномірне зростання структурних компонентів вербальної креативності в підлітковому віці можна пояснити особливостями засвоєння знань в процесі навчання, оволодінням необхідними вміннями, правилами, алгоритмами рішення поставлених проблем та задач.

Результати за методикою РАТ С. Медника в роботах підлітків-рекреантів дозволяють визначити, що найвищі оцінки досліджувані 11-14 років одержали за показником продуктивності (11 років  $X_{cp}=0,92$ , 12 років  $X_{cp}=0,80$ , 13 років  $X_{cp}=0,93$ , 14 років  $X_{cp}=0,79$ ). Середні оцінки в роботах підлітків-рекреантів виявлені за показником оригінальності (11 років  $X_{cp}=0,51$ , 12 років  $X_{cp}=0,37$ , 13 років  $X_{cp}=0,52$ , 14 років  $X_{cp}=0,39$ ) та нижче середнього рівня оцінки за показником унікальності (11 років  $X_{cp}=0,39$ , 12 років  $X_{cp}=0,21$ , 13 років  $X_{cp}=0,35$ , 14 років  $X_{cp}=0,26$ ).

Аналіз результатів в роботах підлітків-рекреантів за методикою С. Медника свідчить про нерівномірний розвиток структурних компонентів вербальної креативності протягом досліджуваного віку. Так, зниження оцінок за показниками структурних компонентів вербальної креативності відбувається у віці 12 років, значне зростання у віці 13 років та повільне зниження у віці 14 років. Як зазначають науковці (Ю. Дері, С. М. Симоненко та ін.) особливостями розвитку інтелектуальної сфери є використання вербального і візуального кодування інформації, а також в цьому віці відбувається формування і розвиток абстрактного мислення через поняття.

Для визначення достовірності різниць в оцінках за показниками структурних компонентів вербальної креативності одержані результати були піддані якісному аналізу за допомогою критерію Стьюдента (див.табл. 2.9).

Таблиця 2.9

**Значущість відмінностей показників структурних компонентів креативності в підлітковому віці ( за методиками Дж. Гілфорда та RAT С. Медника)**

	Методика Дж. Гілфорда						Методика С. Медника		
	Вербальна креативність			Візуальна креативність			Продуктивність, $N_p$	Оригінальність, $N_o$	Унікальність, $N_t$
	Продуктивність	Вербальне оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість			
11/12 років	1,52	0,98	1,99	1,28	1,39	1,57	1,0	0,5	0,8
12/13 років	2,35*	2,08*	1,44	3,15*	3,8*	1,42	2,2*	1,4	1,0
13/14 років	1,02	1,56	1,88	0,65	2,01	1,90	0,3	0,5	0,2
11/14 років	0,73	2,96*	2,83*	2,10*	2,14*	2,21*	7,7*	2,9*	3,0*
* $t_{кр} = 2,06, p < 0,05$									

Перевірка різниці в оцінках показників структурних компонентів візуальної креативності (за методикою Дж. Гілфорда) за критерієм Стьюдента дозволила виявити, що статистично значущими є відмінності між показниками візуальної продуктивності в підлітків-рекреантів 12 та 13 років ( $t=3,15$ ), 11 та 14 років ( $t=2,10$  при  $t_{кр}=2,06, p<0,05$ ), між показниками візуальної оригінальності в підлітків-рекреантів 12 та 13 років ( $t=3,8$ ), 11 та 14 років ( $t=2,14$  при  $t_{кр}=2,06, p<0,05$ ), між показниками гнучкості в підлітків-рекреантів 11 та 14 років ( $t=2,21$  при  $t_{кр}=2,06, p<0,05$ ). Проведений аналіз особливостей розвитку структурних компонентів візуальної креативності в

підлітковому віці свідчить про розвиток даного виду креативності, значне зростання якого спостерігається у віці 12-13 років.

Встановлено, що статистично значущими є відмінності між оцінками за показником вербальної продуктивності (за методикою Дж.Гілфорда) в підлітків-рекреантів 12 та 13 років ( $t=2,35$ ), за показником вербальна оригінальність в підлітків-рекреантів 12 та 13 років ( $t=2,08$ ), 11 та 14 років ( $t=2,96$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ). За показником гнучкості значущі відмінності виявлені в підлітків-рекреантів 11 та 14 років ( $t=2,83$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ). Отримані результати свідчать про розвиток означених структурних компонентів вербальної креативності протягом підліткового віку.

Перевірка різниці між оцінками показників вербальної креативності в роботах підлітків-рекреантів за методикою РАТ С. Медника (за критерієм Стьюдента) показала (див. табл. 2.9), що статистично значущими є відмінності між оцінками за показником продуктивності в таких вікових групах підлітків: 12 та 13 років ( $t=2,2$ ) та 11 та 14 років ( $t=7,7$  при  $t_{кр} = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ); за показником вербальна оригінальність в таких вікових групах підлітків: 11 та 14 років ( $t=2,9$  при  $t_{кр} = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ). За показником унікальності значущі відмінності спостерігаються у рекреантів 11 та 14 років ( $t=3,0$  при  $t_{кр} = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ). Отримані результати свідчать про розвиток означених структурних компонентів вербальної креативності протягом підліткового віку. Статистично не значущими є різниці за показником продуктивності в таких вікових групах: 11 та 12 років ( $t=1,0$ ), 13 та 14 років ( $t=0,3$  при  $t_{кр} = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ); за показником вербальної оригінальності в таких групах: 11 та 12 років ( $t=0,5$ ), 12 та 13 років ( $t=1,4$ ), 13 та 14 років ( $t=0,5$  при  $t_{кр} = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ); за показником унікальності: 11 та 12 років ( $t=0,8$ ), 12 та 13 років ( $t=1,0$ ), 13 та 14 років ( $t=0,2$  при  $t_{кр} = 2,06$ ,  $p < 0,05$ ), що вказує на уповільнення розвитку структурних компонентів у ці періоди.

На рис.2.3 ми можемо спостерігати, що нерівномірне зростання як візуальної, так і вербальної креативності протягом підліткового віку.

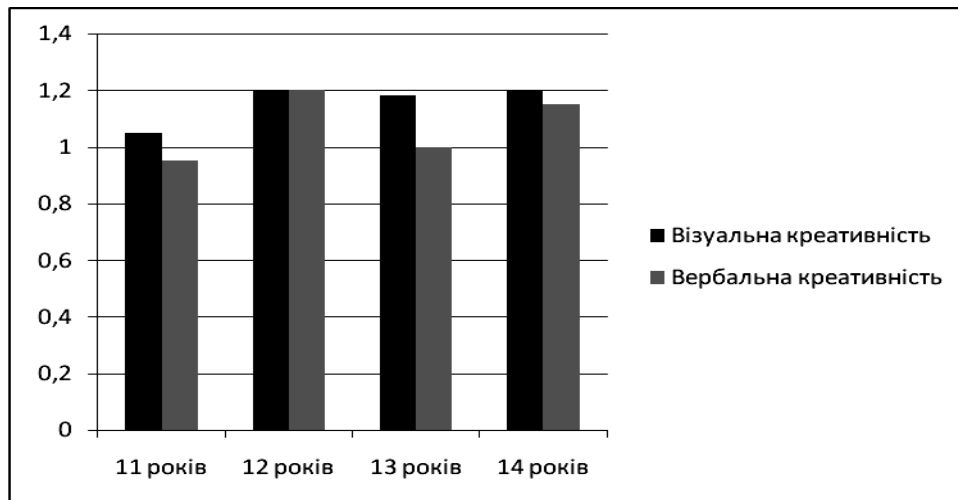


Рис. 2.3. Порівняльний аналіз рівня розвитку видів креативності у підлітків-рекреантів 11-14 років.

Так, значне зростання спостерігається у віці 12 років, зниження у віці 13 років та поступове зростання у віці 14 років. Слід зауважити, що у 13 років рівень розвитку вербальної креативності значно нижче ніж рівень розвитку візуальної креативності.

Отже, проведене дослідження щодо вивчення розвитку структурних компонентів творчих здібностей у підлітків-рекреантів дозволило визначити, що:

- Протягом підліткового віку відбувається нерівномірний розвиток структурних компонентів візуальної та вербальної креативності, але у віці 12-13 років відбувається їх повільне зростання;

- У підлітків-рекреантів 11-14 років найвищі оцінки серед показників візуальної креативності має показник продуктивності (11 років  $X_{cp}=0,75$ , 12 років  $X_{cp}=0,74$ , 13 років  $X_{cp}=0,85$ , 14 років  $X_{cp}=0,70$ ); вище середнього рівня оцінки за показником категоріальної гнучкості (11 років  $X_{cp}=0,50$ , 12 років  $X_{cp}=0,59$ , 13 років  $X_{cp}=0,55$ , 14 років  $X_{cp}=0,59$ ), середній рівень розвитку конструктивної активності (11 років  $X_{cp}=1,62$ , 12 років  $X_{cp}=1,47$ , 13 років  $X_{cp}=1,95$ , 14 років  $X_{cp}=1,96$ ), нижче середнього – вербальної (11 років  $X_{cp}=1,29$ , 12 років  $X_{cp}=1,18$ , 13 років  $X_{cp}=1,28$ , 14 років

$X_{cp}=1,18$ ) та візуальної оригінальності (11 років  $X_{cp}=0,86$ , 12 років  $X_{cp}=1,10$ , 13 років  $X_{cp}=0,77$ , 14 років  $X_{cp}=1,02$ ).

- Особливостями розвитку вербальної креативності в підлітковому віці є: найвищі оцінки у підлітків-рекреантів 11-14 років за показником продуктивності (11 років  $X_{cp}=0,92$ , 12 років  $X_{cp}=0,80$ , 13 років  $X_{cp}=0,93$ , 14 років  $X_{cp}=0,79$ ); середні оцінки за показником оригінальності (11 років  $X_{cp}=0,51$ , 12 років  $X_{cp}=0,37$ , 13 років  $X_{cp}=0,52$ , 14 років  $X_{cp}=0,39$ ) та нижче середнього рівня оцінки за показником унікальності (11 років  $X_{cp}=0,39$ , 12 років  $X_{cp}=0,21$ , 13 років  $X_{cp}=0,35$ , 14 років  $X_{cp}=0,26$ );

- Виявлено, що в підлітковому віці розподіл рівнів розвитку креативності наступний: 13% досліджуваних мають низький рівень розвитку, у 47% - середній рівень розвитку, у 40% досліджуваних – високий рівень розвитку.

### **2.3.2. Аналіз результатів дослідження особистісних характеристик у підлітків в умовах рекреації**

Вивчення особливостей особистісної сфери у підлітків-рекреантів відбувалось за допомогою наступних методик: методика «Вивчення мотиваційної сфери» М.В. Матюхіної, методика самооцінки творчого потенціалу особистості, методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості, проєктивні особистісні методики. Одержані результати представлені в таблицях 2.10-2.12.

За даними таблиці 2.10 ми можемо спостерігати, що у підлітків-рекреантів 11 років серед домінуючих мотивів найбільш вираженими є мотиви самовизначення і самовдосконалення ( $X_{cp}=0,48$ ), мотив благополуччя ( $X_{cp}=0,38$ ), тобто досліджувані 11 років прагнуть до самовиховання, отримання похвали від ровесників та їх підтримки. Другими за результатами у підлітків-рекреантів 11 років виступають мотиви обов'язку і відповідальності ( $X_{cp}=0,23$ ) та мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,23$ ). Такий розподіл результатів у досліджуваних 11 років пов'язаний, як відмічають

науковці, зі стійкістю цілей у підлітків та почуттям обов'язку та відповідальності [47, с. 193].

Таблиця 2.10

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері в підлітковому віці (за методикою М.В.Матюхіної)**

Групи досліджуваних	Мотиви						
	1	2	3	4	5	6	7
Підлітки-рекреанти 11 років	0,23	0,48	0,38	0,18	0,15	0,23	0,07
Підлітки-рекреанти 12 років	0,20	0,43	0,32	0,25	0,21	0,27	0,12
Підлітки-рекреанти 13 років	0,27	0,73	0,40	0,15	0,23	0,17	0,13
Підлітки-рекреанти 14 років	0,33	0,45	0,33	0,13	0,21	0,20	0,11

**Примітка:** Умовні позначення показників домінуючих мотивів: 1 – мотиви обов'язку і відповідальності; 2 – самовизначення і самовдосконалення; 3 – благополуччя; 4 – престижу; 5 – мотивація уникнення неприємностей; 6 – мотивація змісту навчання; 7 – соціальні мотиви навчальної діяльності.

У підлітків-рекреантів 12 років ключовими мотивами в мотиваційній сфері є мотиви самовизначення і самовдосконалення ( $X_{cp}=0,43$ ), тобто досліджувані схильні до самовиховання та самовиправлення; другим за значенням для досліджуваних є мотив благополуччя ( $X_{cp}=0,32$ ), що пов'язано з прагнення отримувати похвалу від дорослих та ровесників; третім за значенням є мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,27$ ) та мотивація престижу ( $X_{cp}=0,25$ ), а саме для підлітків цього віку мотивація навчання пов'язана з



тим, щоб задовольнити власні престижні прагнення, тобто бути першим серед однолітків.

Аналіз результатів в підлітків-рекреантів 13 років дозволив визначити, що найбільш вираженим в цьому віці є також мотиви самовизначення і самовдосконалення ( $X_{cp}=0,73$ ), дещо менш вираженим, але значимим є мотив благополуччя ( $X_{cp}=0,40$ ), третім за значимістю є мотиви обов'язку і відповідальності ( $X_{cp}=0,27$ ).

Виявлено, що в підлітків-рекреантів 14 років домінуючими мотивами є мотиви самовизначення і самовдосконалення ( $X_{cp}=0,45$ ), другими за значущістю є мотив благополуччя ( $X_{cp}=0,33$ ) та мотиви обов'язку і відповідальності ( $X_{cp}=0,33$ ), третім за результатами виступає мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,20$ ). Такий розподіл мотивів в підлітковому віці можна пояснити особливостями розвитку мотиваційної сфери та особливостями провідної діяльності (див.рис.2.4).

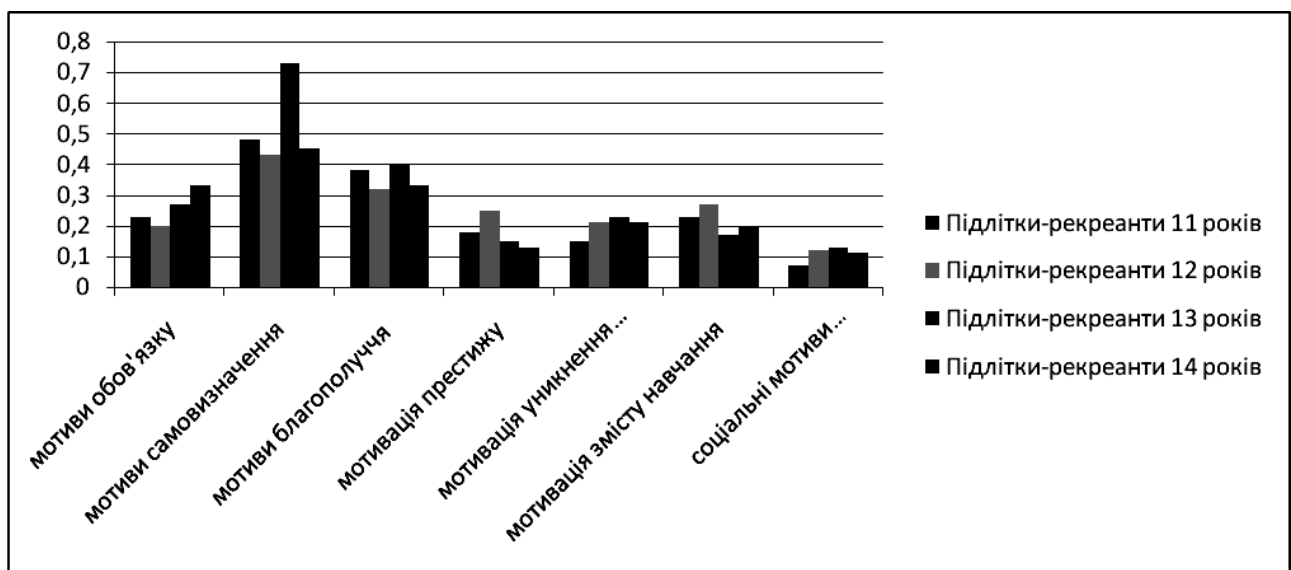


Рис.2.4. Розподіл показників домінуючих мотивів в мотиваційній сфері в підлітковому віці (за методикою М.В.Матюхіної).

Як зазначає В. С. Мухіна, в підлітковому віці для школярів знання стають реальною цінністю, яка забезпечує підлітку розширення власної свідомості [88]. Підлітки прагнуть до розширення життєвих, художніх,

наукових знань. Саме ці знання в підлітків викликають радість і розвивають його інтелектуальні здібності. Важливу роль у навчальній мотивації таких підлітків грає мотив самовдосконалення, бажання стати розумним і освіченим [88]. Мотиви обов'язку і відповідальності в підлітковому віці відходять на другий план, хоча почуття відповідальності у них достатньо виражене. За даними Л. І. Божович саме в підлітковому віці серед широких соціальних мотивів ведучим є прагнення підлітків знайти своє місце серед однолітків, тому у них достатньо вираженим є мотив благополуччя та самовизначення [11, с. 26].

Узагальнений аналіз результатів дозволив визначити, що у більшій частині підлітків-рекреантів 11-14 років ключовим є мотив самовизначення та самовдосконалення (46% досліджуваних). Другий мотив, який значущий для підлітків-рекреантів, це мотив благополуччя (21% досліджуваних). Третім по значущості виступає мотивація змісту навчання (12% досліджуваних). Отже, ми можемо визначити, що в підлітків-рекреантів переважає особиста спрямованість, яка характеризується наявністю мотивів благополуччя, прагненням до самовизначення, до особистих досягнень (за Л. І. Божович).

Другою в дослідженні особистісних характеристик підлітків-рекреантів була використана методика самооцінки творчого потенціалу особистості (див.табл. 2.11).

Аналіз результатів таблиці 2.11 дозволяє визначити, що серед підлітків-рекреантів 11 років 4% досліджуваних оцінили рівень розвитку творчого потенціалу як низький, 80% досліджуваних оцінили рівень розвитку творчого потенціалу у себе як середній, а 16% досліджуваних визначили рівень розвитку творчого потенціалу як високий. Як вважають дослідники, особливостями розвитку самооцінки в молодшому підлітковому віці є ситуативність самооцінки, її нестійкість [110, с. 358].

Серед підлітків-рекреантів 12 років 8% досліджуваних оцінили рівень розвитку творчого потенціалу як низький, 44% досліджуваних оцінили як

середній рівень, а 48% досліджуваних – як високий рівень. Такі результати пов'язані з особливостями розвитку самооцінки підлітків. В роботах науковців вказується, що саме у віці 11-12 років виникає інтерес до свого внутрішнього світу і поступово з віком відбувається поглиблення самопізнання [88;120; 133].

Таблиця 2.11

**Показники самооцінки рівня творчого потенціалу особистості в підлітковому віці**

Групи досліджуваних	Рівні			Загальний рівень	
	Низький	Середній	Високий		
Підлітки-рекреанти 11 років	4%	80%	16%	35,56	Середній
Підлітки-рекреанти 12 років	8%	44%	48%	39,68	Середній
Підлітки-рекреанти 13 років	0	40%	60%	44,36	Середній
Підлітки-рекреанти 14 років	4%	40%	56%	42,84	Середній

В підлітків-рекреантів 13 років значна частина досліджуваних оцінила рівень розвитку свого творчого потенціалу як високий (60% досліджуваних), а інша частина групи досліджуваних вважає свій рівень розвитку творчого потенціалу як низький (40% досліджуваних), такі дані ми можемо пояснити тим, що самооцінка в підлітковому віці впливає на успішність діяльності та соціально-психологічний статус підлітка в колективі.

Серед підлітків-рекреантів 14 років 4% досліджуваних оцінили рівень розвитку творчого потенціалу як низький, 40% досліджуваних – як середній та 56% досліджуваних оцінили як високий. Це пов'язано з тим, що відбувається подальше виокремлення самооцінки від зовнішніх оцінок, але оцінка значущих інших має великий вплив на характер самооцінки підлітка [110, с. 372].

Узагальнення результатів одержаних за методикою самооцінки творчого потенціалу підлітків-рекреантів ми можемо стверджувати, що серед досліджуваних 4% підлітків мають низький рівень самооцінки творчого потенціалу, 51% підлітків мають середній рівень самооцінки творчого потенціалу, 45% підлітків мають високий рівень самооцінки творчого потенціалу. Перевага досліджуваних з середнім рівнем самооцінки свідчить про адекватність самооцінки підлітків. Також, хочемо зазначити, що на якісні показники ефективності інтелектуальної діяльності значний вплив має рівень самооцінки, особливо якщо присутні емоційні чинники (за Е. Л. Носенко) [110, с.366].

Наступна методика дослідження особистісної сфери старшокласників є методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості (див.табл. 2.12).

Таблиця 2.12.

#### Показники рівня творчого потенціалу особистості в підлітковому віці

Групи досліджуваних	Рівні розвитку									Загальний рівень	
	ДНР	НР	НСР	ДНСР	СР	ДВСР	ВСР	ВР	ДВР	$X_{cp}$	Р
Підлітки-рекреанти 11 років	0%	4%	0%	12%	24%	24%	24%	12%	0%	101,7	ДВС
Підлітки-рекреанти 12 років	0%	4%	4%	4%	24%	16%	24%	24%	0%	109,3	ДВС
Підлітки-рекреанти 13 років	0%	0%	0%	8%	28%	8%	28%	28%	0%	114,6	ДВС
Підлітки-рекреанти 14 років	0%	0%	0%	8%	24%	20%	32%	16%	0%	111,2	ДВС

**Примітка:** Тут і далі умовні позначення рівнів розвитку творчого потенціалу: ДНР - дуже низький рівень; НР - низький рівень; НСР - нижче середнього рівень; ДНСР - дещо нижче середнього рівень; СР - середній

рівень; ДВСП - дещо вище середнього рівень; ВСП - вище середнього рівень; ВР - високий рівень; ДВР - дуже високий рівень.

За результатами таблиці 2.12 ми визначили що в усіх групах досліджуваного віку, а саме у підлітків-рекреантів 11-14 років переважає дещо вище середнього рівень розвитку творчого потенціалу за методикою на рівні  $X_{cp}$  (11 років  $X_{cp}=101,7$ , 12 років  $X_{cp}=109,3$ , 13 років  $X_{cp}=114,6$ , 14 років  $X_{cp}=111,2$ ).

Детальний аналіз в кожній групі досліджуваних дозволив визначити, що серед підлітків-рекреантів 11 років у 4% досліджуваних – низький рівень розвитку, 12% досліджуваних переважає дещо нижче середнього рівень творчого потенціалу, у 24% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 24% досліджуваних - дещо вище середнього рівень, у 24% досліджуваних - вище середнього рівень, у 12% досліджуваних – високий рівень.

Серед підлітків-рекреантів 12 років такий розподіл результатів: у 4% досліджуваних – низький рівень розвитку, у 4% досліджуваних – нижче середнього рівень розвитку, 4% досліджуваних переважає дещо нижче середнього рівень творчого потенціалу, у 24% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 16% досліджуваних - дещо вище середнього рівень, у 24% досліджуваних - вище середнього рівень, у 24% досліджуваних – високий рівень.

В підлітків-рекреантів 13 років наступний розподіл рівня творчого потенціалу: у 8% досліджуваних переважає дещо нижче середнього рівень творчого потенціалу, у 28% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 8% досліджуваних - дещо вище середнього рівень, у 28% досліджуваних - вище середнього рівень, у 28% досліджуваних – високий рівень.

Виявлено, що серед підлітків-рекреантів 14 років такий розподіл рівнів розвитку творчого потенціалу: у 8% досліджуваних переважає дещо нижче середнього рівень творчого потенціалу, у 24% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 20% досліджуваних - дещо вище середнього рівень, у 32%

досліджуваних - вище середнього рівень, у 16% досліджуваних – високий рівень.

Порівнюючи результати оцінки рівня розвитку творчого потенціалу у підлітків-рекреантів 11-14 років ми можемо стверджувати, що протягом досліджуваного віку відбуваються зміни в перевазі рівнів оцінки розвитку творчого потенціалу, а саме у підлітків 11-12 років більшість досліджуваних оцінили рівень розвитку як середній, серед підлітків-рекреантів 13 років переважає більше рівень вище середнього та високий, а у підлітків-рекреантів 14 років більше переважає вище середнього рівень. Такий розподіл результатів пов'язаний з особливостями розвитку самооцінки в цьому віці. Так, підлітки здатні перебільшувати в оцінці себе з метою вразити, привернути увагу, особливо це проявляється під час кризи підліткового віку.

## **2.4. Аналіз результатів дослідження особливостей розвитку творчого потенціалу у старшокласників в умовах рекреації.**

### **2.4.1. Аналіз результатів дослідження творчих здібностей у старшокласників в умовах рекреації**

В роботі було досліджено особливості розвитку креативності у старшокласників-рекреантів 15-16 років за методиками П. Торренса, Дж. Гілфорда, С. Медника (див. табл. 2.13-2.16).

За результатами таблиці 2.13 ми спостерігаємо, що найвищі оцінки у старшокласників-рекреантів 15-16 років за показником продуктивності висунення візуальних гіпотез (15 років  $X_{cp}=0,91$  та 16 років  $X_{cp}=0,95$ ). Другим за результатами у досліджуваних 15-16 років виступає показник конструктивної активності, що свідчить про розвиток здатності у досліджуваних трансформувати та доповнювати фігури різними графічними елементами (15 років  $X_{cp}=1,68$  та 16 років  $X_{cp}=1,93$ ).

Третім за результатами у старшокласників-рекреантів 15-16 років виступає показник вербальної оригінальності (15 років  $X_{cp}=1,29$  та 16 років

$X_{cp}=1,35$ ) та категоріальної гнучкості (15 років  $X_{cp}=0,56$  та 16 років  $X_{cp}=0,61$ ). Найнижчі оцінки в старшокласників-рекреантів має показник візуальної оригінальності (15 років  $X_{cp}=0,96$  та 16 років  $X_{cp}=1,07$ ).

Таблиця 2.13

**Показники рівня розвитку структурних компонентів креативності в старшокласників (за методикою П. Торренса)**

Групи досліджуваних	Методика П. Торренса					Методика Є.П.Ільїна				
	Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальне оригінальність	Загальний результат		Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Старшокласники 15 років	0,91	1,68	0,56	0,96	1,29	9,2	С	8%	44%	48%
Старшокласники 16 років	0,95	1,93	0,61	1,07	1,35	9,8	С	7%	55%	38%

Отже, можна зробити висновок, що у старшокласників-рекреантів на достатньо високому рівні розвинута активність перцептивної сфери щодо висунення візуальних гіпотез, на достатньому рівні розвинута здатність не тільки трансформувати фігуру, а й доповнювати її графічними елементами. Щодо показників оригінальності, то в старшокласників переважає вербальна оригінальність та трохи нижче рівень розвитку візуальної оригінальності. Також, ми можемо стверджувати, що протягом досліджуваного віку відбувається розвиток структурних показників креативності, це пов'язано з особливостями психічного розвитку старшокласника та сензитивністю означеного вікового періоду до розвитку креативності (за Д. Б. Богоявленською, В. М. Дружиніним, О. Л. Солдатовою).

Для перевірки відмінностей в оцінках показників візуальної креативності за методикою П. Торренса нами було використано критерій

Стьюдента (див. табл. 2.14) та встановлено статистично значущу відмінність між оцінками у старшокласників-рекреантів 15 та 16 років ( $t=3,1$  при  $p<0,05$ ), тобто у старшокласників відбувається розвиток продуктивності висунення візуальних гіпотез.

Статистично значуща відмінність виявлена між оцінками за показником конструктивної активності у старшокласників-рекреантів 15 та 16 років ( $t=2,84$  при  $p<0,05$ ). Так, протягом досліджуваного віку відбувається розвиток конструктивної активності.

Аналіз отриманих даних за критерієм Стьюдента дозволив визначити, що статистично значущими є різниці між оцінками за показником категоріальної гнучкості та вербальної оригінальності в роботах досліджуваних 15 та 16 років ( $t=2,33$ ,  $t=3,01$  при  $p < 0,05$ ). Статистично значущими є різниці між оцінками за показником візуальної оригінальності в роботах досліджуваних 15 та 16 років ( $t=4,52$  при  $p < 0,05$ ).

Таблиця 2.14

**Значущість відмінностей показників структурних компонентів креативності в старшокласників ( за методикою П. Торренса)**

	Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність
15/16 років	3,1*	2,84*	2,33*	4,52*	3,01*
* $t_{кр} = 2,06$ , $p < 0,05$					

Отже, ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного віку відбувається розвиток всіх структурних компонентів креативності.

В таблиці 2.13. представлені результати діагностики рівня креативності у старшокласників-рекреантів за методикою Є. П. Ільїна. Одержані результати свідчать, що серед 15-річних старшокласників-рекреантів 8%



досліджуваних мають низький рівень розвитку креативності, 44% досліджуваних мають середній рівень та 48% досліджуваних мають високий рівень розвитку креативності.

Результати у 16-річних старшокласників-рекреантів наступні результати щодо рівня розвитку креативності: 7% досліджуваних мають низький рівень розвитку креативності, у 55% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 38% досліджуваних – високий рівень розвитку креативності.

Узагальнюючи результати дослідження рівня розвитку креативності в старшокласників ми можемо стверджувати, що у досліджуваних переважає середній та високий рівень розвитку креативності. Такі результати пов'язані з тим, що саме вік старшокласника багато дослідників вважають сенситивним для розвитку креативності, що обумовлено особливостями психічного розвитку старшокласника, а саме його переструктурування та формування. Як вказують О. М. Бобров, переструктурування та формування багатьох сторін психічного розвитку старшокласника є основою для розвитку креативності як складноорганізованої властивості особистості [8].

Наступною у дослідженні була методика Дж. Гілфорда та С. Медника, результати за якими представлені в таблиці 2.15.

В роботах старшокласників-рекреантів 15 років виявлено, що високий рівень розвитку має вербальна продуктивність ( $X_{cp}=6,38$ ), середній рівень розвитку мають два показники – вербальна оригінальність ( $X_{cp}=0,47$ ) та гнучкість ( $X_{cp}=0,44$ ). За серією невербальної креативності у старшокласників-рекреантів 15 років найвищі результати за показником продуктивності висунення ідей ( $X_{cp}=2,97$ ), середні результати за оригінальністю ( $X_{cp}=0,37$ ) та гнучкістю ( $X_{cp}=0,44$ ).

Аналіз робіт старшокласників 16 років дозволив визначити, що серед показників вербальної креативності найвищі оцінки за показником продуктивності ( $X_{cp}=6,57$ ), середній рівень розвитку мають два показники – вербальна оригінальність ( $X_{cp}=0,49$ ) та гнучкість ( $X_{cp}=0,51$ ). За серією

невербальної креативності у старшокласників-рекреантів 16 років найвищі результати за показником продуктивності висунення ідей ( $X_{cp}=3,21$ ), середні результати за оригінальністю ( $X_{cp}=0,42$ ) та гнучкістю ( $X_{cp}=0,51$ ).

Таблиця 2.15

**Показники рівня розвитку структурних компонентів креативності в старшокласників (за методикою Дж. Гілфорда та методикою С. Медника)**

	Методика Дж.Гілфорда						Методика С.Медника		
	Вербальна креативність			Візуальна креативність			Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
	Продуктивність	Вербальне оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість			
15 років	6,38	0,47	0,44	2,97	0,37	0,44	0,90	0,51	0,37
16 років	6,57	0,49	0,51	3,21	0,42	0,51	0,95	0,63	0,40

Ми можемо зробити висновок, що у старшокласників-рекреантів 15-16 років високий рівень розвитку має вербальна креативність, на другому місці у досліджуваних знаходяться показники невербальної креативності. Також спостерігається протягом досліджуваного віку зростання рівня розвитку показників вербальної та невербальної креативності у старшокласників.

Результати таблиці 2.15 свідчать, що у старшокласників достатньо високий рівень розвитку показника вербальної продуктивності (15 років  $X_{cp}=0,90$  та 16 років  $X_{cp}=0,95$ ), тобто у досліджуваних достатньо розвинута здатність вербально продукувати ситуації, незвичні відповіді, рішення.

Середній рівень розвитку у досліджуваних має показник вербальної оригінальності (15 років  $X_{cp}=0,51$  та 16 років  $X_{cp}=0,63$ ), тобто у старшокласників-рекреантів посередньо розвинута здатність продукувати незвичні вербальні ідеї.

Нижче середнього рівень розвитку у старшокласників-рекреантів виявлено за показником унікальності (15 років  $X_{cp}=0,37$  та 16 років  $X_{cp}=0,40$ ), тобто у досліджуваних недостатньо розвинуті вміння творчо підходити до рішення проблеми.

Виявлено, що протягом досліджуваного віку спостерігається зростання показників вербальної креативності у старшокласників 15-16 років.

Для визначення значущості різниці між оцінками в роботах старшокласників за показниками за методиками Дж. Гілфорда та С. Медника було використано критерій Стюдента (див.табл. 2.16).

За даними таблиці 2.16 ми можемо спостерігати, що статистично значущі різниці виявленні між оцінками в роботах старшокласників 15-16 років за показниками (за методикою Дж. Гілфорда) вербальної продуктивності ( $t=2,97$  при  $p<0,05$ ) та вербальної оригінальності ( $t=2,99$  при  $p<0,05$ ), що свідчить про розвиток означених структурних компонентів вербальної креативності у старшокласників.

Таблиця 2.16

**Значущість відмінностей показників структурних компонентів креативності в підлітковому віці ( за методиками Дж. Гілфорда та РАТ С. Медника)**

	Методика Дж.Гілфорда						Методика С.Медника		
	Вербальна креативність			Візуальна креативність			Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{от}$	Унікальність, $N_t$
	Продуктивність	Вербальне оригінальність	Гнучкість	Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість			
15/16 років	2,97*	2,99*	1,99	3,40*	2,55*	1,57	1,90	2,5*	2,74*
* $t_{кр} = 2,06, p < 0,05$									

Статистично значущі різниці виявлені між оцінками в роботах старшокласників 15-16 років за показниками (за методикою Дж.Гілфорда) невербальної продуктивності ( $t=3,40$  при  $p<0,05$ ) та невербальної оригінальності ( $t=2,55$  при  $p<0,05$ ), що свідчить про розвиток означених структурних компонентів невербальної креативності у старшокласників.

Отже, ми можемо констатувати, що у старшокласників відбувається розвиток таких структурних компонентів креативності, як продуктивність вербальна та невербальна, оригінальність вербальна та невербальна.

За методикою С.Медника в роботах старшокласників 15-16 років виявлені статистично значущі різниці між оцінками за показниками вербальної оригінальності ( $t=2,50$  при  $p<0,05$ ) та унікальності ( $t=2,74$  при  $p<0,05$ ), тобто протягом досліджуваного віку відбувається розвиток структурних компонентів вербальної креативності.

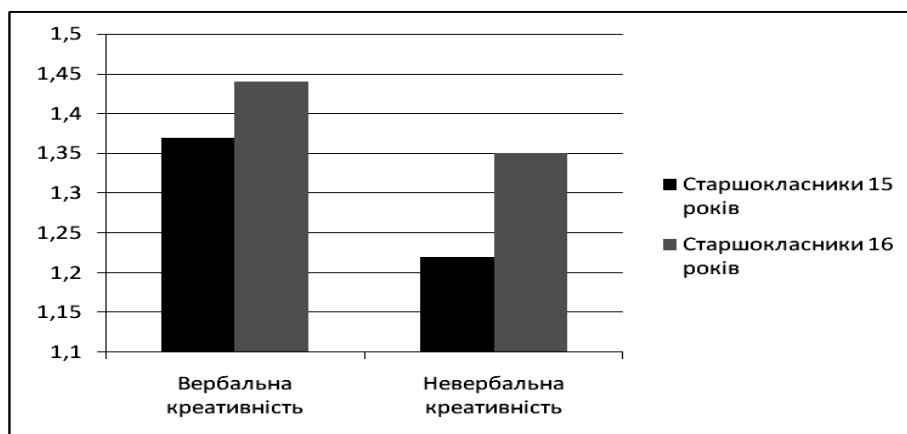


Рис. 2.5. Порівняльний аналіз рівня розвитку видів креативності у старшокласників-рекреантів 15-16 років.

На рис.2.5 ми можемо спостерігати, що відбувається зростання вербальної та візуальної креативності протягом досліджуваного віку.

Отже, проведене дослідження щодо вивчення розвитку структурних компонентів творчих здібностей у старшокласників-рекреантів дозволило визначити, що:

- У старшокласників 15-16 років відбувається розвиток структурних компонентів візуальної та вербальної креативності;

- У старшокласників-рекреантів 15-16 років найвищі оцінки серед показників візуальної креативності має показник продуктивності (15 років  $X_{cp}=0,91$  та 16 років  $X_{cp}=0,95$ ); вище середнього рівня оцінки за показником конструктивної активності (15 років  $X_{cp}=1,68$  та 16 років  $X_{cp}=1,93$ ), середній рівень розвитку категоріальної гнучкості (15 років  $X_{cp}=0,44$  та 16 років  $X_{cp}=0,51$ ) та вербальної оригінальності (15 років  $X_{cp}=1,29$  та 16 років  $X_{cp}=1,35$ ), а також візуальної оригінальності (15 років  $X_{cp}=0,96$  та 16 років  $X_{cp}=1,07$ ).

- У старшокласників-рекреантів 15-16 років серед показників вербальної креативності високий рівень розвитку виявлено за показником продуктивності (15 років  $X_{cp}=3,64$  та 16 років  $X_{cp}=3,76$ ); середні оцінки за показником оригінальності (15 років  $X_{cp}=0,49$  та 16 років  $X_{cp}=0,56$ ) та нижче середнього рівня оцінки за показником унікальності (15 років  $X_{cp}=0,41$  та 16 років  $X_{cp}=0,46$ );

- Встановлено, що у старшокласників розподіл рівнів розвитку креативності наступний: 8% досліджуваних мають низький рівень розвитку, у 50% - середній рівень розвитку, у 42% досліджуваних – високий рівень розвитку.

#### **2.4.2. Аналіз результатів дослідження особистісних характеристик у старшокласників в умовах рекреації**

Дослідження особистісної сфери старшокласників в роботі відбувалось за методиками діагностики мотиваційної сфери М. В. Матюхіної, методика самооцінки творчого потенціалу особистості, методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості, проєктивні особистісні методики (див.табл.2.17-2.19).

За даними таблиці 2.17 визначено, що у 15-річних старшокласників-рекреантів на першому місці за оцінками стоїть мотив самовизначення та самовдосконалення ( $X_{cp}=0,67$ ), що свідчить про свідоме прагнення досліджуваних до розвитку особистості, а саме з уявленням про майбутню професію. Другим за результатами у старшокласників-рекреантів 15 років є

показник мотиву благополуччя ( $X_{cp}=0,39$ ), що свідчить про прагнення досліджуваних отримувати похвалу від оточуючих, а також з прагненням отримання престижної професії. Третім за результатами у досліджуваних 15 років є показник мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,29$ ), що обумовлено віковими особливостями та зміною провідної діяльності в юнацькому віці. Дещо нижчими у досліджуваних виявилися показники мотивації уникнення неприємностей ( $X_{cp}=0,24$ ) та мотиви обов'язку та відповідальності ( $X_{cp}=0,21$ ). Низькі оцінки отримали наступні показники в роботах старшокласників 15 років – мотивація престижу ( $X_{cp}=0,12$ ) та соціальні мотиви, які закладені в учбовій діяльності ( $X_{cp}=0,11$ ).

*Таблиця 2.17*

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері в старшокласників (за методикою М. В. Матюхіної)**

Групи досліджуваних	Мотиви						
	1	2	3	4	5	6	7
Старшокласники 15 років	0,21	0,67	0,39	0,12	0,24	0,29	0,11
Старшокласники 16 років	0,30	0,70	0,35	0,10	0,20	0,32	0,15

В роботах старшокласників-рекреантів 16 років виявлено такий розподіл мотивів по значущості для досліджуваних, а саме: найбільш значущими є мотив самовизначення та самовдосконалення ( $X_{cp}=0,70$ ); другими за значущістю є мотив благополуччя ( $X_{cp}=0,35$ ), мотивація змісту навчання ( $X_{cp}=0,32$ ) та мотиви обов'язку і відповідальності ( $X_{cp}=0,30$ ); третім за результатами є мотивація уникнення неприємностей ( $X_{cp}=0,20$ ). На останньому місці у старшокласників є показники мотивів престижу ( $X_{cp}=0,10$ ) та соціальні мотиви навчальної діяльності ( $X_{cp}=0,15$ ).

Отже, ми можемо констатувати, що у старшокласників 15-16 років найбільш виражені широкі соціальні мотиви (мотиви самовизначення та самовдосконалення), другим за результатами є учбово-пізнавальні мотиви (мотиви, пов'язані зі змістом учбової діяльності та процесом її виконання), третіми за результатами вузькоособистісні мотиви, тобто мотиви благополуччя (див.рис. 2.6).

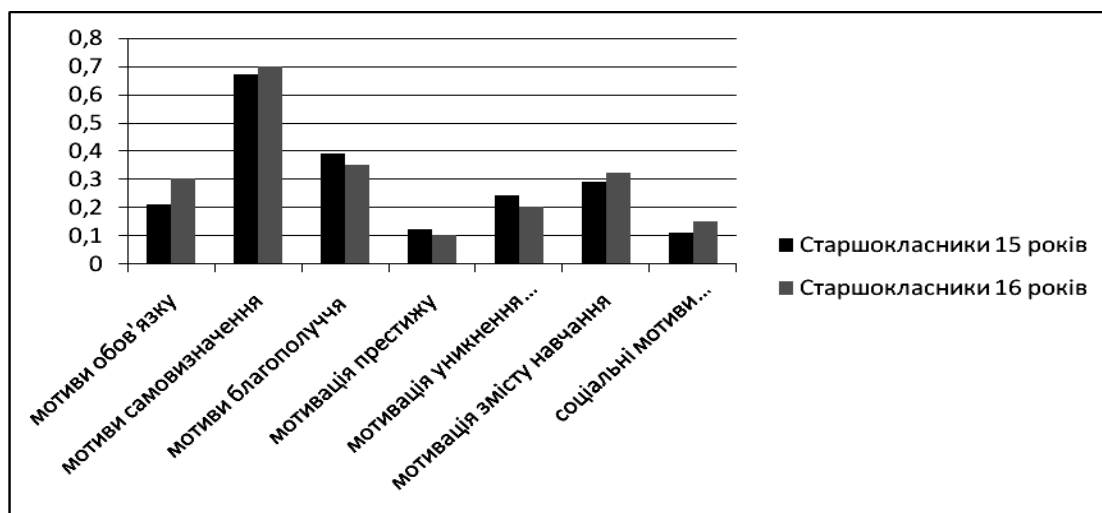


Рис. 2.6. Розподіл показників домінуючих мотивів в мотиваційній у старшокласників (за методикою М.В.Матюхіної).

Такий розподіл пов'язаний з майбутньою позицією в житті старшокласників та їх професійною діяльністю. Для цього віку характерним є вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення стають для них тим мотиваційним центром, який визначає їх діяльність, поведінку та їх ставлення до навколишнього [47].

В таблиці 2.18 представлені результати за методикою самооцінки творчого потенціалу у старшокласників-рекреантів 15-16 років.

Данні таблиці 2.18 свідчать, що 64% старшокласників-рекреантів 15 років оцінили рівень творчого потенціалу як середній, а 36% досліджуваних 15 років оцінили рівень як високий. Серед старшокласників-рекреантів 16 років 60% оцінили рівень творчого потенціалу як середній, а 40% досліджуваних 16 років оцінили його як високий. В обох групах

досліджуваних немає старшокласників, які б оцінили свій рівень творчого потенціалу як низький.

Таблиця 2.18

**Показники самооцінки рівня творчого потенціалу особистості в старшокласників**

Групи досліджуваних	Рівні			Загальний рівень	
	Низький	Середній	Високий		
Старшокласники-рекреанти 15 років	0%	64%	36%	42,12	С
Старшокласники-рекреанти 16 років	0%	60%	40%	45,10	С

Узагальнення результатів одержаних за методикою самооцінки творчого потенціалу старшокласників-рекреантів дозволило визначити, що в обох групах досліджуваних переважає середній рівень самооцінки розвитку творчого потенціалу на рівні  $X_{cp}$  (15 років  $X_{cp}=42,12$  та 16 років  $X_{cp}=45,10$ ). Так, у старшокласників відбуваються зміни в змістовій характеристиці самооцінки, вони здатні адекватно оцінювати себе, при оцінці вони враховують всі свої переваги та недоліки.

Наступна методика дослідження особистісної сфери старшокласників є методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості (див.табл. 2.19).

Представлені результати в таблиці 2.19 дозволяють охарактеризувати рівень розвитку творчого потенціалу особистості старшокласників-рекреантів 15-16 років як дещо вище середнього рівень за методикою на рівні  $X_{cp}$  (15 років  $X_{cp}=105,6$  та 16 років  $X_{cp}=108,9$ ). Так, серед старшокласників-рекреантів 15 років у 24% досліджуваних переважає дещо нижче середнього рівень творчого потенціалу, у 20% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 16% досліджуваних - дещо вище середнього рівень, у 24% досліджуваних - вище середнього рівень, у 16% досліджуваних



15 років – високий рівень. Серед старшокласників-рекреантів 16 років наступний розподіл результатів: у 20% досліджуваних переважає дещо нижче середнього рівень творчого потенціалу, у 22% досліджуваних – середній рівень розвитку, у 18% досліджуваних - дещо вище середнього рівень, у 20% досліджуваних - вище середнього рівень, у 18% досліджуваних – високий рівень, у 2% досліджуваних – дуже високий рівень розвитку творчого потенціалу.

*Таблиця 2.19.*

**Показники рівня творчого потенціалу особистості в  
старшокласників**

Групи досліджуваних старшокласників-рекреантів	Рівні розвитку									Загальний рівень	
	ДНР	НР	НСР	ДНСР	СР	ДВСР	ВСР	ВР	ДВР	$X_{cp}$	Р
15 років	0%	0%	0%	24%	20%	16%	24%	16%	0%	105,64	ДВС
16 років	0%	0%	0%	20%	22%	18%	20%	18%	2%	108,9	ДВС

Порівнюючи результати щодо рівня розвитку творчого потенціалу у старшокласників ми можемо стверджувати, що рівень трохи вище у 16-річних рекреантів в порівнянні з 15-річними рекреантами.

### Висновки до другого розділу

1. В ході емпіричного дослідження була розроблена загальна методика дослідження структурних компонентів творчого потенціалу школярів. До складу загальної методики входять наступні методи: спостереження, аналіз продуктів діяльності, бесіда та конкретні методики: для діагностики творчих здібностей – методика П. Торренса (модифікований варіант М. О. Холодної), діагностика креативності за методикою Дж. Гілфорда, методика RAT С. Медника, опитувальник для визначення креативності (Є.П.Ільїн); для діагностики особистісних характеристик – методика «Вивчення мотиваційної сфери» М. В. Матюхіної, методика самооцінки творчого потенціалу особистості, методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості, проєктивні особистісні методики.

2. Виявлені особливості розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у школярів. Визначено, що значне зростання структурних компонентів креативності відбувається у віці 9 років, 13-14 років та 16 років. У віці 8, 10-12, 15 років відбувається уповільнення розвитку креативності.

Встановлено, що розподіл за значущістю структурних компонентів візуальної креативності у молодших школярів-рекреантів, підлітків-рекреантів та старшокласників-рекреантів має однакову структуру: на першому місці стоїть показник продуктивності висунення візуальних гіпотез, на другому місці показник конструктивної активності, на третьому місці – показник візуальної оригінальності.

3. Вивчено особливості розподілу структурних компонентів вербальної креативності у школярів: в молодших школярів-рекреантів на першому місці показник продуктивності висунення вербальних гіпотез, на другому місці – показник оригінальності, третім є показник гнучкості; у підлітків-рекреантів - на першому місці показник продуктивності висунення вербальних гіпотез, на другому місці – показник гнучкості, третім є показник оригінальності; у старшокласників-рекреантів - на першому місці показник

продуктивності висунення вербальних гіпотез, на другому місці – показник оригінальності, третім є показник гнучкості. Що обумовлено особливостями системи навчання та розвитком мисленнєвої сфери.

Аналіз результатів загального показника рівня розвитку креативності у школярів засвідчив, що серед молодших школярів 15% досліджуваних мають високий рівень розвитку креативності, 65% респондентів – середній рівень розвитку та 20% молодших школярів – низький рівень розвитку. Серед підлітків у 40% досліджуваних високий рівень розвитку креативності, у 47% підлітків середній рівень розвитку креативності та у 13% досліджуваних – низький рівень. В групі старшокласників виявлено високий рівень розвитку креативності у 43% досліджуваних, середній рівень – у 50% старшокласників та 7% респондентів 15-16 років мають низький рівень розвитку креативності.

4. Встановлено статистично достовірні розбіжності між певними структурними компонентами креативності у школярів-рекреантів. Виявлені статистично значущі різниці за показником продуктивності креативності у школярів 8 та 16 років ( $t=2,3$ ), тобто відбувається зростання рівня продуктивності у школярів-рекреантів. Особливостями розвитку конструктивної активності у школярів є активний розвиток зазначеного показника у віці 13-14 років ( $t=2,5$ ), а уповільнення в розвитку операційної сфери у віці 8 та 9 років ( $t=0,9$ ), 9 та 10 років ( $t=0,2$ ), 10 та 11 років ( $t=0,7$ ), 11 та 12 років ( $t=0,01$ ), 12 та 13 років ( $t=0,3$ ), 14 та 15 років ( $t=0,8$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ). За показником категоріальної гнучкості встановлено, що відбувається активний розвиток означеного показника у віці 10-11 років ( $t=3,2$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ), у віці 8-9 років ( $t=0,01$ ), 9-10 років ( $t=1$ ), 11-12 років ( $t=1,7$ ), 12-13 років ( $t=0,7$ ), 13-14 років ( $t=1$ ), 14-15 років ( $t=1$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ) уповільнення в розвитку категоріальної гнучкості як структурного компонента креативності.

У школярів 8-16 років відбувається розвиток візуальної оригінальності щодо створення образу ( $t=2,2$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ), але цей розвиток характеризується нерівномірністю. Уповільнення розвитку візуальної

креативності припадає на такі вікові періоди як 8 та 9 років ( $t=0,3$ ), 9 та 10 років ( $t=0,8$ ), 10 та 11 років ( $t=0,5$ ), 11 та 12 років ( $t=2$ ), 12 та 13 років ( $t=1,2$ ), 14 та 15 років ( $t=1,4$  при  $t_{кр}=2,02$ ,  $p<0,05$ ). Розвиток вербальної креативності спостерігається протягом досліджуваних вікових періодів, значне зростання припадає на вікові періоди 11 та 12 років ( $t=2,5$ ), 8 та 15 років ( $t=2,9$  при  $t_{кр}=2,06$ ,  $p<0,05$ ).

5. Досліджено особливості розвитку особистісної сфери у школярів та виявлено, що у молодших школярів найбільш вираженими є мотиви самовдосконалення (бути чесним, розвинутим, розумним ( $X_{ср}=0,55$ ), другими за значущістю є мотиви обов'язку та відповідальності ( $X_{ср}=0,36$ ), третіми є учбово-пізнавальні мотиви (мотиви процесу навчання) ( $X_{ср}=0,24$ ). Значущими мотивами для підлітків є самовизначення та самовдосконалення (самовиховання та самовиправлення) ( $X_{ср}=0,52$ ), благополуччя (прагнення отримувати похвалу від дорослих та ровесників ( $X_{ср}=0,36$ ) та учбово-пізнавальні мотиви (мотиви змісту навчання) ( $X_{ср}=0,32$ ). У старшокласників серед мотивів визначальними є самовизначення та самовдосконалення (мотиви, пов'язані з уявленням про майбутню професію, бути культурною та вихованою людиною) ( $X_{ср}=0,68$ ), мотивація благополуччя (мотиви, пов'язані з отриманням високооплачуваної професії) ( $X_{ср}=0,37$ ) та учбово-пізнавальні мотиви (мотиви, пов'язані зі змістом учбової діяльності та процесом її виконання) ( $X_{ср}=0,35$ ).

Досліджено рівень самооцінки творчого потенціалу у підлітків-рекреантів та старшокласників-рекреантів та виявлено, що у підлітків-рекреантів переважає середній (51% досліджуваних) та високий рівень (45% досліджуваних) самооцінки творчого потенціалу, а у старшокласників-рекреантів – середній рівень (62% досліджуваних) самооцінки творчого потенціалу.

### РОЗДІЛ 3

## ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕКРЕАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

### 3.1. Аналіз взаємозв'язку творчих здібностей та особистісних характеристик творчого потенціалу у підлітків.

З метою вивчення особливостей взаємозв'язку між структурними компонентами творчого потенціалу у молодших школярів та підлітків-рекреантів нами був проведений кореляційний аналіз між показниками за методиками дослідження творчих здібностей та особистісних характеристик.

Розглянемо особливості взаємозв'язків між показниками структурних компонентів творчого потенціалу у молодших школярів (див.додаток Б1). Виявлено достовірні взаємозв'язки є між показниками продуктивності та мотивами обов'язку та відповідальності ( $r=0,46$ ,  $r=0,51$ ,  $p<0,05$ ) в роботах досліджуваних 8-9 років, між продуктивністю та мотивацією процесу навчання в роботах досліджуваних 8-10 років ( $r=0,42$ ;  $r=0,40$ ;  $r=0,44$ ); візуальною оригінальністю та мотивацією процесу навчання ( $r=0,49$ ;  $r=0,46$ ;  $r=0,46$ ), мотивами благополуччя ( $r=0,41$ ;  $r=0,50$ ;  $r=0,45$ ,) в роботах молодших школярів 8-10 років; конструктивною активністю та мотивами обов'язку та відповідальності ( $r=0,39$ ;  $r=0,39$ ) в роботах молодших школярів 8-9 років. Тобто, у молодших школярів при домінуванні мотивів обов'язку та відповідальності, мотивів навчання та благополуччя буде зростати рівень показників креативності.

Результати кореляційного аналізу показали, що тісні взаємозв'язки виявлені в роботах підлітків-рекреантів 11 років між показниками категоріальної гнучкості та самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,48$ ), мотивацією змісту навчання ( $r=0,56$ ) (див.табл. 3.1), тобто рівень розвитку категоріального апарату залежить від високого рівня прояву мотивації

самовизначення і самовдосконалення, прагненням оволодівати новими вміннями та способами дій.

Також взаємозв'язок виявлений в роботах підлітків-рекреантів 11 років між показниками візуальної оригінальності та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,42$ ), самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,64$ ), а також між вербальною оригінальністю та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,53$ ), це свідчить що при значному прояві мотивів обов'язку, відповідальності, самовизначення та самовдосконалення буде зростати рівень розвитку оригінальності.

Таблиця 3.1

**Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами творчого потенціалу в підлітковому віці (за методиками П. Торренса та методикою діагностики мотиваційної сфери М. В. Матюхіної)**

Показники мотиваційної сфери	Показники креативності за методикою П.Торренса									
	Продуктивність		Конструктивна активність		Категоріальна гнучкість		Візуальна оригінальність		Вербальна оригінальність	
	11 років	14 років	11 років	14 років	11 років	14 років	11 років	14 років	11 років	14 років
r <sub>1</sub>	0,23	0,26	0,14	0,06	0,20	0,02	0,42*	0,45*	0,53*	0,48*
r <sub>2</sub>	0,05	0,22	0,27	0,38	0,48*	0,06	0,64*	0,69*	0,22	0,51*
r <sub>3</sub>	0,19	0,37	0,34	0,33	0,02	0,03	0,17	0,05	0,04	0,07
r <sub>4</sub>	0,27	0,02	0,21	0,03	0,19	0,09	0,06	0,02	0,20	0,17
r <sub>5</sub>	0,28	0,08	0,24	0,01	0,23	0,05	0,31	0,20	0,34	0,29
r <sub>6</sub>	0,30	0,33	0,11	0,33	0,56*	0,68*	0,19	0,22	0,16	0,20
r <sub>7</sub>	0,02	0,45*	0,24	0,06	0,13	0,38	0,01	0,36	0,04	0,29

r<sub>1</sub> - мотиви обов'язку і відповідальності

r<sub>2</sub> - самовизначення і самовдосконалення

r<sub>3</sub> – благополуччя

r<sub>4</sub> - мотивація престижу

r<sub>5</sub> мотивація уникнення неприємностей

r<sub>6</sub> мотивація змісту навчання

r<sub>7</sub> -соціальні мотиви навчальної діяльності

Статистично незначущі зв'язки виявлені між такими показниками структурних компонентів творчого потенціалу в роботах підлітків-рекреантів

11 років, як продуктивність та мотив обов'язку і відповідальності ( $r=0,23$ ), мотивація престижу ( $r=0,27$ ), мотивація уникнення неприємностей ( $r=0,28$ ), мотивація змісту навчання ( $r=0,30$ ). Що свідчить про недостатній вплив означених мотивів на рівень продуктивності візуальної креативності у підлітків-рекреантів 11 років.

Зв'язок наявний в роботах підлітків-рекреантів 11 років між такими показниками: конструктивна активність та самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,27$ ), благополуччя ( $r=0,34$ ), мотивація уникнення неприємностей ( $r=0,24$ ), мотивація змісту навчання ( $r=0,24$ ); категоріальна гнучкість та мотивація уникнення неприємностей ( $r=0,23$ ); візуальна оригінальність та мотивація уникнення неприємностей ( $r=0,31$ ); вербальна оригінальність та мотивація уникнення неприємностей ( $r=0,34$ ), але він є незначущим. Тобто незначний вплив на розвиток показників креативності має мотивація уникнення неприємностей.

Отже, ми можемо говорити, що у підлітків-рекреантів 11 років найтісніші зв'язки виявлені між такими показниками креативних здібностей як оригінальність, категоріальна гнучкість та показниками мотиваційної сфери як мотив обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення, мотивація змісту навчання.

Визначено, що тісні зв'язки виявлені в роботах підлітків-рекреантів 12 років між показниками продуктивності та мотивацією уникнення неприємностей ( $r=0,45$ ), тобто на рівень продуктивності в цьому віці може впливати прагнення запобігти неприємностей.

Значущі зв'язки виявлені в роботах підлітків-рекреантів 12 років між показниками категоріальної гнучкості та мотивацією змісту навчання ( $r=0,59$ ), що вказує на залежність рівня розвитку категоріальної гнучкості від прагнення досліджуваних до оволодіння новими знаннями, проникати в сутність явищ. Також тісні зв'язки виявлені між показниками візуальної оригінальності та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,52$ ), між вербальною оригінальністю та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,55$ ),

самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,56$ ), тобто при значному прояві мотивів обов'язку, відповідальності, самовизначення та самовдосконалення буде зростати рівень розвитку візуальної та вербальної оригінальності.

Виявлені не значущі зв'язки в роботах підлітків-рекреантів 12 років між показниками продуктивності та благополуччя ( $r=0,39$ ), конструктивної активності та мотивами обов'язку і відповідальності ( $r=0,23$ ), категоріальної гнучкості та благополуччя ( $r=0,20$ ), візуальної оригінальності та благополуччя ( $r=0,30$ ), вербальної оригінальності та благополуччя ( $r=0,27$ ), тобто в цьому віці незначний вплив на розвиток структурних компонентів творчих здібностей може мати прагнення отримати схвалення від оточуючих.

Отже, результати проведеного кореляційного аналізу показують, що взаємозалежними є такі структурні компоненти творчого потенціалу у підлітків-рекреантів 12 років як продуктивність як продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна і візуальна оригінальність та показники мотиваційної сфери - мотивація уникнення неприємностей, мотивація змісту навчання, мотиви обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення.

В роботах підлітків-рекреантів 13 років виявлені тісні зв'язки між показниками продуктивності та мотивами обов'язку і відповідальності ( $r=0,44$ ), конструктивної активності та мотивами обов'язку і відповідальності ( $r=0,58$ ), тобто чим вище рівень відповідальності та обов'язку у досліджуваних тим вище рівень розвитку продуктивності та конструктивної активності.

Тісні зв'язки виявлені в роботах підлітків-рекреантів 13 років між показниками візуальної оригінальності та самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,51$ ), між вербальною оригінальністю та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,61$ ), самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,59$ ), тобто при високому рівні розвитку відповідальності, самовизначення та самовдосконалення буде зростати рівень розвитку візуальної та вербальної оригінальності.



Зв'язки наявні в роботах підлітків-рекреантів 13 років між показниками конструктивної активності та мотивацією престижу ( $r=0,30$ ); категоріальної гнучкості та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,26$ ), мотивації змісту навчання ( $r=0,27$ ); візуальної оригінальності та мотивації престижу ( $r=0,35$ ); вербальної оригінальності та мотивації змісту навчання ( $r=0,34$ ), але вони не є значущими.

Так, проведений аналіз дозволив визначити, що у підлітків-рекреантів 13 років взаємозв'язок є між такими показниками структурних компонентів творчого потенціалу як продуктивність, конструктивна активність, категоріальна гнучкість, візуальна і вербальна оригінальність та мотиви обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення, мотивація змісту навчання.

Проведено аналіз наявності зв'язків між показниками структурних компонентів творчого потенціалу у підлітків-рекреантів 14 років та визначено, що тісні зв'язки наявні між показниками продуктивності висунення візуальних гіпотез та соціальних мотивів навчальної діяльності ( $r=0,45$ ), тобто рівень продуктивності креативності залежить від рівня розвитку соціальних мотивів навчальної діяльності.

Виявлено взаємозв'язки між показниками категоріальної гнучкості та мотивації змісту навчання ( $r=0,68$ ) в роботах підлітків-рекреантів 14 років, що вказує на взаємозалежність рівня розвитку мовно-категоріального апарату від рівня прояву прагнення до оволодіння новими знаннями та способами дій.

Тісні зв'язки спостерігаються в роботах підлітків-рекреантів 14 років між показниками візуальної оригінальності та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,45$ ), самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,69$ ), між вербальною оригінальністю та мотивом обов'язку і відповідальності ( $r=0,48$ ), самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,51$ ), тобто при високому прояві учбово-пізнавальних мотивів зростає рівень розвитку візуальної та вербальної оригінальності і навпаки.

Зв'язки виявлені в роботах підлітків-рекреантів 14 років між показниками продуктивності висунення візуальних гіпотез та мотивами обов'язку і відповідальності ( $r=0,26$ ), благополуччя ( $r=0,37$ ), мотивації змісту навчання ( $r=0,33$ ); конструктивної активності та самовизначення і самовдосконалення ( $r=0,38$ ), благополуччя ( $r=0,33$ ), мотивація змісту навчання ( $r=0,33$ ); категоріальної гнучкості та соціальних мотивів навчальної діяльності ( $r=0,38$ ), але вони не значущі.

Отже, результати проведеного аналізу показують, що взаємозалежними є такі структурні компоненти творчого потенціалу підлітків-рекреантів 14 років як продуктивність висунення візуальних гіпотез та соціальних мотивів навчальної діяльності, категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання, візуальна і вербальна оригінальність та мотиви обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення.

За результатами таблиці 3.2 ми можемо спостерігати, що в роботах підлітків-рекреантів 11 років є тісний зв'язок між показником мотиву обов'язку і відповідальності та вербальною оригінальністю (за методикою С. Медника) ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,40$ , при  $p<0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), тобто ми можемо стверджувати, що на рівень розвитку оригінальності як структурного компонента креативності значний вплив має мотив обов'язку і відповідальності.

Виявлено незначущий зв'язок в роботах підлітків-рекреантів 11 років між показником мотиву обов'язку і відповідальності та вербальною продуктивністю (за методикою С. Медника) ( $r=0,29$ , при  $p<0,05$ ), унікальністю (за методикою С. Медника) ( $r=0,11$ , при  $p<0,05$ ), вербальною продуктивністю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,30$ , при  $p<0,05$ ), вербальною гнучкістю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,30$ , при  $p<0,05$ ), невербальною продуктивністю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,28$ , при  $p<0,05$ ), невербальною гнучкістю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,30$ , при

$p < 0,05$ ), тобто означений вид мотивації недостатньо впливає на розвиток структурних компонентів вербальної та невербальної креативності.

Таблиця 3.2.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними  
компонентами креативності та мотиваційної сфери у підлітків-  
рекреантів 11 років**

Показники	Групи досліджуваних (N=25)						
	Мотив обов'язку та відповідальності	Мотиви самовизначення самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу	Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,29	0,15	-0,34	-0,07	0,00	0,43*	-0,35
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,39*	0,47*	-0,41*	-0,13	0,02	0,43*	-0,18
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,11	0,03	-0,42*	-0,15	0,04	0,39*	-0,14
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,30	0,07	0,04	-0,20	0,29	0,18	-0,14
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,40*	0,45*	0,04	-0,16	0,31	0,16	-0,11
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,30	0,07	0,04	-0,16	0,31	0,46*	-0,11
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,28	0,06	0,04	-0,17	0,30	0,17	-0,13
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,39*	0,42*	0,05	-0,16	0,30	0,16	-0,11
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,30	0,07	0,04	-0,16	0,31	0,16	-0,11

r – коефіцієнт Спірмена при  $p < 0,05$

В роботах досліджуваних 11 років виявлено тісний зв'язок між показником мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною оригінальністю (за методикою С. Медника) ( $r=0,47$ , при  $p < 0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,45$ , при  $p < 0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,42$ , при  $p < 0,05$ ), тобто розвиток оригінальності як вербальної так і невербальної

залежить від прояву мотивів самовизначення та самовдосконалення у підлітків-рекреантів 11 років. Статистично незначущими є зв'язки між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та продуктивністю (за методикою С. Медника) ( $r=0,15$ ) унікальністю (за методикою С. Медника) ( $r=0,03$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,07$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,06$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ).

Виявлено в роботах підлітків-рекреантів 11 років значущий зворотній зв'язок між показником мотиву благополуччя та вербальною продуктивністю (за методикою С. Медника) ( $r=-0,34$ , при  $p<0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою С. Медника) ( $r=-0,41$ , при  $p<0,05$ ), унікальністю (за методикою С. Медника) ( $r=-0,42$ , при  $p<0,05$ ), тобто при домінуванні мотиву благополуччя знижується рівень розвитку вербальної креативності. В роботах підлітків-рекреантів 11 років не виявлено зв'язок між показником мотиву благополуччя та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,04$ ,  $r=0,04$ ,  $r=0,04$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,04$ ,  $r=0,05$ ,  $r=0,04$  при  $p<0,05$ ).

Дані таблиці 3.2 свідчать, що в роботах підлітків-рекреантів 11 років зворотній зв'язок є між показником мотивації престижу та вербальною продуктивністю (за методикою С. Медника) ( $r=-0,07$ , при  $p<0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою С. Медника) ( $r=-0,13$ , при  $p<0,05$ ), унікальністю (за методикою С. Медника) ( $r=-0,15$ , при  $p<0,05$ ), але цей зв'язок не є значущим. Тобто на рівень розвитку вербальної креативності мотив престижу не має достатнього впливу. Також, незначущий зворотній зв'язок виявлено між показником мотивації престижу та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=-0,20$ ,  $r=-0,16$ ,  $r=-0,16$  при  $p<0,05$ ), структурними

компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=-0,17$ ,  $r=-0,16$ ,  $r=-0,16$  при  $p<0,05$ ).

Відсутній зв'язок між показником мотивації запобігання неприємностей та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С. Медника) ( $r=0,00$ ,  $r=0,02$ ,  $r=0,04$  при  $p<0,05$ ). Зв'язок визначено в роботах підлітків-рекреантів 11 років між показником мотивації запобігання неприємностей та структурними компонентами вербальної креативності за методикою Дж. Гілфорда ( $r=0,29$ ,  $r=0,31$ ,  $r=0,31$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,30$ ,  $r=0,30$ ,  $r=0,31$  при  $p<0,05$ ), але він є не значущим. Тобто мотивація уникання неприємностей недостатньо впливає на розвиток структурних компонентів креативності.

Значущий зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 11 років між показником мотивації змісту учіння та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С. Медника) ( $r=0,43$ ,  $r=0,43$ ,  $r=0,39$  при  $p<0,05$ ), вербальної гнучкості (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,46$ , при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку вербальної креативності залежить від домінування в особистісній сфері мотивації змісту навчання. Також є зв'язок між показником мотивації змісту навчання та структурними компонентами вербальної креативності за методикою Дж. Гілфорда ( $r=0,18$ ,  $r=0,16$ , при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,17$ ,  $r=0,16$ ,  $r=0,16$  при  $p<0,05$ ), але він є незначущим.

В роботах підлітків-рекреантів 11 років виявлено зворотній зв'язок між показником соціальних мотивів, які закладені в учбову діяльність та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=-0,35$ ,  $r=-0,18$ ,  $r=-0,14$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=-0,14$ ,  $r=-0,11$ ,  $r=-0,11$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної

креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=-0,13$ ,  $r=-0,11$ ,  $r=-0,11$  при  $p<0,05$ ), але він є не значущим.

Отже, ми можемо зробити висновок, що у підлітків-рекреантів 11 років при домінуванні мотивації змісту навчання буде зростати рівень розвитку вербальної креативності. А також при домінуванні таких мотивів, як мотиви обов'язків і відповідальності, самовизначення та самовдосконалення буде зростати рівень розвитку вербальної та невербальної оригінальності. Негативно на рівень розвитку вербальної креативності має вплив мотив благополуччя, останній є домінуючим в означеному віці і характеризує низький рівень розвитку структурних компонентів вербальної креативності.

За результатами таблиці 3.3 ми можемо говорити про наявність тісних зв'язків в роботах підлітків-рекреантів 12 років між показником мотивів обов'язку і відповідальності та показниками вербальної оригінальності (за методикою С. Медника) ( $r=0,48$ , при  $p<0,05$ ), вербальної оригінальності (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,49$ , при  $p<0,05$ ), невербальної оригінальності (за методикою Дж. Гілфорда) ( $r=0,56$ , при  $p<0,05$ ), це свідчить про взаємозв'язок рівня розвитку оригінальності креативності та мотивів обов'язку і відповідальності.

Незначущі зв'язки виявлені між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальної продуктивності і унікальності (за методикою С. Медника) ( $r=0,18$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ), тобто означений вид мотиву не завжди впливає на розвиток означених структурних компонентів вербальної креативності у досліджуваних. Також виявлено незначущий зв'язок між показником мотивів обов'язку і відповідальності та показниками вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,16$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,19$  при  $p<0,05$ ), показниками невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,17$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ).

В роботах підлітків-рекреантів 12 років виявлено значущий зв'язок між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та

вербальною оригінальністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,61$ , при  $p<0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,52$ , при  $p<0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,54$ , при  $p<0,05$ ), тобто розвиток оригінальності як вербальної так і невербальної залежить від прояву мотивів самовизначення та самовдосконалення у підлітків-рекреантів 12 років.

Таблиця 3.3.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами креативності та мотиваційної сфери у підлітків-рекреантів 12 років**

Показники	Групи досліджуваних (N=25)						
	Мотив обов'язку та відповідальності	Мотив самовизначення та самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу	Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,18	0,21	0,43*	0,17	0,19	0,10	0,07
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,48*	0,61*	0,40*	0,17	0,18	0,49*	0,07
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,18	0,35	0,46*	0,17	0,18	0,39*	0,07
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,16	0,20	0,39*	0,15	0,22	0,10	0,10
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,49*	0,52*	0,41*	0,17	0,18	0,10	0,07
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,19	0,01	0,43*	0,17	0,20	0,55*	0,07
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,17	0,00	0,43*	0,16	0,19	0,11	0,08
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,56*	0,54*	0,44*	0,17	0,18	0,17	0,07
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,18	0,01	0,44*	0,17	0,18	0,25	0,07
r – коефіцієнт Спірмена при $p<0,05$							

Зв'язок також є між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною продуктивністю (за методикою

С.Медника) ( $r=0,21$ , при  $p<0,05$ ), унікальністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,35$ , при  $p<0,05$ ), вербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,20$ , при  $p<0,05$ ), але він не є значущим. Відсутній зв'язок між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та невербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,00$ , при  $p<0,05$ ), вербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,01$ , при  $p<0,05$ ), невербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,01$ , при  $p<0,05$ ).

Значущий зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 12 років між показником мотиву благополуччя та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,43$ ,  $r=0,40$ ,  $r=0,46$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,39$ ,  $r=0,41$ ,  $r=0,43$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,43$ ,  $r=0,44$ ,  $r=0,44$  при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку структурних компонентів вербальної та невербальної креативності залежить від домінування мотиву благополуччя.

Зв'язок є між показником мотивації престижу та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,17$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,17$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,15$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,17$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,16$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,17$  при  $p<0,05$ ), але він не значущий.

Зв'язок є між показником мотивації уникнення неприємностей та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,19$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,22$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,20$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних



компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,19$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ), але він не значущий.

Значущий зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 12 років між показником мотивації змісту учіння та вербальною оригінальністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,49$ , при  $p<0,05$ ), унікальності (за методикою С.Медника) ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), категоріальної гнучкості (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,55$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозв'язок між такими структурними компонентами творчого потенціалу як категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання. Зв'язок виявлено між показниками мотивації змісту учіння та вербальною продуктивністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,10$ , при  $p<0,05$ ), вербальною продуктивністю і вербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,10$ ,  $r=0,10$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,11$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,25$  при  $p<0,05$ ), але він не є значущим.

В роботах підлітків-рекреантів 12 років не виявлено зв'язку між показником соціальних мотивів закладених в учбову діяльність та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=-0,07$ ,  $r=-0,07$ ,  $r=-0,07$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=-0,10$ ,  $r=-0,07$ ,  $r=-0,07$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=-0,08$ ,  $r=-0,07$ ,  $r=-0,07$  при  $p<0,05$ ). Це вказує на недостатню залежність рівня розвитку означених показників креативності від домінування соціальних мотивів закладених в учбову діяльність.

Отже, ми можемо стверджувати, що на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності у підлітків-рекреантів 12 років має вплив домінування таких мотивів як мотиви самовизначення та самовдосконалення, мотиви обов'язку та відповідальності, мотив благополуччя та мотивація змісту навчання.

За даними таблиці 3.4 можна спостерігати наявність значущого зв'язку в роботах підлітків-рекреантів 13 років між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною оригінальністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,62$ , при  $p<0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,46$ , при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку оригінальності креативності є взаємозалежним з такими мотивами як мотиви обов'язку та відповідальності.

Таблиця 3.4.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами креативності та мотиваційної сфери у підлітків-рекреантів 13 років**

Показники	Групи досліджуваних (N=30)				Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
	Мотив обов'язку та відповідальності	Мотив самовизначення та самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу			
Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,02	0,31	0,29	0,06	0,24	0,13	0,07
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,62*	0,31	0,28	0,06	0,24	0,13	0,07
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,02	0,31	0,28	0,06	0,24	0,13	0,07
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,14	0,33	0,38	0,31	0,02	0,10	0,08
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,03	0,59*	0,18	0,44*	0,06	0,09	0,07
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,02	0,15	0,19	0,29	0,17	0,68*	0,12
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,03	0,43*	0,34	0,18	0,04	0,15	0,11
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,46*	0,56*	0,04	0,42*	0,04	0,08	0,20
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,10	0,05	0,12	0,49*	0,02	0,07	0,03
r – коефіцієнт Спірмена при $p<0,05$							

Зв'язок є між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,14$ , при

$p < 0,05$ ), невербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r = 0,10$ , при  $p < 0,05$ ), але він є незначущим.

Наявний зв'язок між показником мотивів самовизначення та самовдосконалення та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r = 0,31$ ,  $r = 0,31$ ,  $r = 0,31$  при  $p < 0,05$ ), але цей зв'язок не є значущим, тобто мотиви самовизначення та самовдосконалення не достатньо впливають на рівень розвитку структурних компонентів вербальної креативності.

Статистично значущий зв'язок виявлено між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r = 0,59$ ), невербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r = 0,43$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r = 0,56$ ), тобто при домінування мотивів самовизначення та самовдосконалення відбувається зростання рівня розвитку таких структурних компонентів вербальної та візуальної креативності як оригінальність та продуктивність у підлітків-рекреантів 13 років.

Виявлено зв'язок між показником мотиву благополуччя та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r = 0,29$ ,  $r = 0,28$ ,  $r = 0,28$  при  $p < 0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r = 0,38$ ,  $r = 0,18$ ,  $r = 0,19$  при  $p < 0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r = 0,34$ ,  $r = 0,04$ ,  $r = 0,12$  при  $p < 0,05$ ), тобто при домінуванні мотиву благополуччя буде відбуватися незначне зростання рівня розвитку структурних компонентів вербальної та візуальної креативності у підлітків-рекреантів 13 років.

Відсутній зв'язок в роботах підлітків-рекреантів 13 років між показником мотивації престижу та показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r = 0,06$ ,  $r = 0,06$ ,  $r = 0,06$  при  $p < 0,05$ ). Значущий зв'язок виявлено між показником мотивації

престижу та показником вербальної оригінальності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,44$ , при  $p<0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ), невербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,49$ , при  $p<0,05$ ), тобто при домінуванні мотивації престижу буде зростати рівень розвитку вербальної та невербальної оригінальності у підлітків-рекреантів 13 років.

Незначущий зв'язок виявлено між показником мотивації запобігання неприємностей та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,24$ ,  $r=0,24$ ,  $r=0,24$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,06$ ,  $r=0,17$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,04$ ,  $r=0,04$ ,  $r=0,02$  при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку структурних компонентів невербальної та вербальної креативності не залежить від домінування мотивації запобігання неприємностей у підлітків-рекреантів 13 років.

Значущий зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 13 років між показниками мотивації змісту навчання та категоріальної гнучкості (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,68$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозв'язок між такими структурними компонентами творчого потенціалу як категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання. Не значущий зв'язок виявлено між показником мотивації змісту навчання та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,13$ ,  $r=0,13$ ,  $r=0,13$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,10$ ,  $r=0,08$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,15$ ,  $r=0,08$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ).

Відсутній зв'язок в роботах підлітків-рекреантів 13 років між показником соціальних мотивів закладених в учбовій діяльності та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,07$ ,  $r=0,07$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами

вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,08$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,11$ ,  $r=0,08$ , при  $p<0,05$ ), тобто домінування соціальних мотивів, що закладені в учбову діяльність не впливають на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності підлітків-рекреантів 13 років.

Підводячи підсумки, ми можемо говорити, що на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності у підлітків-рекреантів 13 років значущий вплив мають мотиви самовизначення та самовдосконалення, мотивація змісту навчання та престижу.

За результатами таблиці 3.5 ми можемо говорити про наявність зв'язку в роботах підлітків-рекреантів 14 років між показником мотивів обов'язку і відповідальності та показниками вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,11$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,13$  при  $p<0,05$ ), але він є незначущим, тобто означений вид мотиву не завжди впливає на розвиток вербальної креативності у досліджуваних. Також виявлено незначущий зв'язок між показником мотивів обов'язку і відповідальності та показниками вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,07$ ,  $r=0,12$ ,  $r=0,34$  при  $p<0,05$ ). Статистично значущий є зв'язок між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та невербальної оригінальності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,02$ ,  $r=0,39$ ,  $r=0,08$  при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозв'язок між рівнем розвитку невербальної оригінальності та мотивами обов'язку і відповідальності.

В роботах підлітків-рекреантів 14 років виявлено статистично значущі зв'язку між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною оригінальністю за методикою С.Медника ( $r=0,50$ , при  $p<0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,66$ , при  $p<0,05$ ), це вказує на взаємозв'язок між мотивами самовизначення і самовдосконалення та вербальною і візуальною оригінальністю.

Таблиця 3.5.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними  
компонентами креативності та мотиваційної сфери у підлітків-  
рекреантів 14 років**

	Показники						
	Мотиви обов'язку та відповідальності	Мотиви самовизначення та самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу	Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,11	0,23	0,35	0,10	0,03	0,19	0,12
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,17	0,50*	0,25	0,47*	0,09	0,24	0,05
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,13	0,04	0,17	0,55*	0,06	0,18	0,06
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,07	0,12	0,28	0,06	0,17	0,11	0,22
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,12	0,09	0,09	0,32	0,03	0,11	0,29
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,34	0,13	0,18	0,14	0,19	0,39*	0,21
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,02	0,25	0,58*	0,27	0,26	0,11	0,16
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,39*	0,66*	0,03	0,04	0,18	0,24	0,14
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,08	0,28	0,06	0,20	0,17	0,13	0,03
r – коефіцієнт Спірмена при $p < 0,05$							

Зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 14 років між показником мотиву благополуччя та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,35$ ,  $r=0,25$ ,  $r=0,17$  при  $p < 0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,28$ ,  $r=0,09$ ,  $r=0,18$  при  $p < 0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,03$ ,  $r=-0,06$ , при  $p < 0,05$ ), але він не значущий. Тобто рівень розвитку структурних компонентів вербальної та невербальної

креативності не в достатній мірі залежить від домінування мотиву благополуччя.

В роботах підлітків-рекреантів 14 років виявлено значущий зв'язок між показником мотивації престижу та показником вербальної оригінальності і вербальної унікальності за методикою С.Медника ( $r=0,47$ ,  $r=0,55$ , при  $p<0,05$ ), тобто при домінування мотивації престижу буде високий рівень розвитку показників вербальної креативності.

Зв'язок є між показником мотивації престижу та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,06$ ,  $r=0,32$ ,  $r=0,14$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,27$ ,  $r=0,04$ ,  $r=0,20$  при  $p<0,05$ ), але він не значущий.

Відсутній зв'язок між показником мотивації уникнення неприємностей та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,03$ ,  $r=0,09$ ,  $r=0,06$  при  $p<0,05$ ). Між показником мотивації уникнення неприємностей та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,17$ ,  $r=0,03$ ,  $r=0,19$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,26$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,17$  при  $p<0,05$ ) є зв'язок, але він не значущий.

Значущий зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 14 років між показниками мотивації змісту навчання та категоріальної гнучкості (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозв'язок між такими структурними компонентами творчого потенціалу як категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання

Незначущий зв'язок виявлено в роботах підлітків-рекреантів 14 років між показником мотивації змісту учіння та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,19$ ,  $r=0,24$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,11$ ,  $r=0,11$ , при

$p < 0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,11$ ,  $r=0,24$ ,  $r=0,13$  при  $p < 0,05$ ).

В роботах підлітків-рекреантів 14 років виявлено незначущий зв'язок між показником соціальних мотивів закладених в учбову діяльність та показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою С.Медника ( $r=0,19$ ,  $r=0,24$ ,  $r=0,18$  при  $p < 0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,11$ ,  $r=0,11$ , при  $p < 0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності за методикою Дж.Гілфорда ( $r=0,24$ ,  $r=0,13$ , при  $p < 0,05$ ), це вказує на недостатню залежність рівня розвитку означених показників креативності від домінування соціальних мотивів закладених в учбову діяльність.

Отже, ми можемо стверджувати, що на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності у підлітків-рекреантів 14 років має вплив домінування таких мотивів як мотиви самовизначення та самовдосконалення, мотив благополуччя та мотивація змісту навчання, мотивація престижу.

### **3.2. Аналіз взаємозв'язку творчих здібностей та особистісних характеристик творчого потенціалу у старшокласників.**

Для вивчення взаємозв'язків між структурними компонентами творчого потенціалу у старшокласників нами було проведено кореляційний аналіз між показниками за методиками діагностики креативності та методики дослідження мотиваційної сфери рекреантів.

Статистично значущі зв'язки в роботах старшокласників-рекреантів 15 років виявлені між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною оригінальністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,59$ , при  $p < 0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,48$ , при  $p < 0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,39$ ,



при  $p < 0,05$ ), візуальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,45$ , при  $p < 0,05$ ), тобто рівень розвитку оригінальності креативності є взаємозалежним з такими мотивами як мотиви обов'язку та відповідальності.

Зв'язок є між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,36$ , при  $p < 0,05$ ), невербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,17$ , при  $p < 0,05$ ), візуальною продуктивністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,34$ , при  $p < 0,05$ ), конструктивною активністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,27$ , при  $p < 0,05$ ), але він є незначущим.

Наявний зв'язок між показником мотивів самовизначення та самовдосконалення та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,24$ ,  $r=0,19$ ,  $r=0,28$  при  $p < 0,05$ ), але цей зв'язок не є значущим, тобто мотиви самовизначення та самовдосконалення не достатньо впливають на рівень розвитку структурних компонентів вербальної креативності.

Статистично значущий зв'язок виявлено між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,54$ ), невербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,39$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,47$ ), вербальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,42$ , при  $p < 0,05$ ), візуальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,47$ , при  $p < 0,05$ ), тобто при домінування мотивів самовизначення та самовдосконалення відбувається зростання рівня розвитку таких структурних компонентів вербальної та візуальної креативності як оригінальність та продуктивність у старшокласників-рекреантів 15 років.

Таблиця 3.6.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними  
компонентами креативності та мотиваційної сфери у старшокласників-  
рекреантів 15 років**

Показники	Мотив обов'язку та відповідальності	Мотив самовизначення та самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу	Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
	Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,36	0,24	0,23	0,15	0,13	0,23
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,59*	0,19	0,17	0,12	0,20	0,33	0,07
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,22	0,28	0,38	0,14	0,26	0,31	0,07
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,16	0,31	0,35	0,27	0,14	0,22	0,08
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,33	0,54*	0,28	0,30	0,13	0,12	0,07
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,28	0,19	0,16	0,23	0,18	0,61*	0,12
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,29	0,39*	0,34	0,28	0,15	0,24	0,11
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,48*	0,47*	0,04	0,17	0,17	0,23	0,20
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,17	0,30	0,12	0,21	0,10	0,26	0,03
Продуктивність (за методикою П.Торренса)	0,34	0,29	0,23	0,20	0,20	0,25	0,23
Конструктивна активність (за методикою П.Торренса)	0,27	0,24	0,14	0,28	0,17	0,34	0,19
Категоріальна гнучкість (за методикою П.Торренса)	0,14	0,23	0,25	0,31	0,25	0,59*	0,15
Візуальна оригінальність (за методикою П.Торренса)	0,39*	0,42*	0,20	0,17	0,09	0,31	0,19
Вербальна оригінальність (за методикою П.Торренса)	0,45*	0,47*	0,24	0,19	0,11	0,32	0,20

r – коефіцієнт Спірмена при  $p < 0,05$

Виявлено зв'язок між показником мотиву благополуччя та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою

С.Медника) ( $r=0,23$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,38$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,35$ ,  $r=0,28$ ,  $r=0,16$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,34$ ,  $r=0,04$ ,  $r=0,12$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,23$ ,  $r=0,14$ ,  $r=0,25$ ,  $r=0,20$ ,  $r=0,24$  при  $p<0,05$ ), тобто при домінуванні мотиву благополуччя буде відбуватися незначне зростання рівня розвитку структурних компонентів вербальної та візуальної креативності у старшокласників-рекреантів 15 років.

Зв'язок виявлено в роботах старшокласників-рекреантів 15 років між показником мотивації престижу та показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,15$ ,  $r=0,12$ ,  $r=0,14$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,27$ ,  $r=0,30$ ,  $r=0,23$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,28$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,21$ , при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,20$ ,  $r=0,28$ ,  $r=0,31$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,19$  при  $p<0,05$ ), але він не значущий.

Незначущий зв'язок виявлено між показником мотивації запобігання неприємностей та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,13$ ,  $r=0,20$ ,  $r=0,26$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,14$ ,  $r=0,13$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,15$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,10$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,20$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,25$ ,  $r=0,09$ ,  $r=0,11$  при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку структурних компонентів невербальної та вербальної креативності не залежить від домінування мотивації запобігання неприємностей у старшокласників-рекреантів 15 років.

Значущий зв'язок виявлено в роботах старшокласників-рекреантів 15 років між показниками мотивації змісту навчання та вербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,61$ , при  $p<0,05$ ), категоріальною гнучкістю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,59$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозв'язок між такими структурними компонентами творчого потенціалу як категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання. Не значущий зв'язок виявлено між показником мотивації змісту навчання та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,23$ ,  $r=0,33$ ,  $r=0,31$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,22$ ,  $r=0,12$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,24$ ,  $r=0,23$ ,  $r=0,26$  при  $p<0,05$ ).

Відсутній зв'язок в роботах старшокласників-рекреантів 15 років між показником соціальних мотивів закладених в учбовій діяльності та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,07$ ,  $r=0,07$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,08$ ,  $r=0,07$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,11$ ,  $r=0,08$ , при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,23$ ,  $r=0,19$ ,  $r=0,15$ ,  $r=0,19$ ,  $r=0,20$  при  $p<0,05$ ), тобто домінування соціальних мотивів, що закладені в учбову діяльність не впливають на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності старшокласників-рекреантів 15 років.

Узагальнення результатів дозволяє визначити, що у віці 15 років серед структурних компонентів творчого потенціалу найбільш взаємопов'язаними є мотиви обов'язку і відповідальності, мотиви самовизначення і самовдосконалення, мотиви змісту навчання та вербальна і візуальна оригінальність, категоріальна гнучкість і продуктивність.

Статистично значущі зв'язки в роботах старшокласників-рекреантів 16 років виявлені між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та

вербальною оригінальністю (за методикою С.Медника) ( $r=0,55$ , при  $p<0,05$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,44$ , при  $p<0,05$ ), вербальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,46$ , при  $p<0,05$ ), візуальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,51$ , при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку оригінальності креативності є взаємозалежним з такими мотивами як мотиви обов'язку та відповідальності. Зв'язок є між показниками мотивів обов'язку і відповідальності та вербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,18$ , при  $p<0,05$ ), невербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,17$ , при  $p<0,05$ ), візуальною продуктивністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,27$ , при  $p<0,05$ ), конструктивною активністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,27$ , при  $p<0,05$ ), але він є незначущим.

Наявний зв'язок між показником мотивів самовизначення та самовдосконалення та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,31$ ,  $r=0,22$ ,  $r=0,22$  при  $p<0,05$ ), але цей зв'язок не є значущим, тобто мотиви самовизначення та самовдосконалення не достатньо впливають на рівень розвитку структурних компонентів вербальної креативності.

Статистично значущий зв'язок виявлено між показниками мотивів самовизначення і самовдосконалення та вербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,52$ ), невербальною продуктивністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,47$ ), невербальною оригінальністю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,51$ ), вербальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,48$ , при  $p<0,05$ ), візуальною оригінальністю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,51$ , при  $p<0,05$ ), тобто при домінування мотивів самовизначення та самовдосконалення відбувається зростання рівня розвитку таких структурних компонентів вербальної та візуальної креативності як оригінальність та продуктивність у старшокласників-рекреантів 16 років.

Таблиця 3.7.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними  
компонентами креативності та мотиваційної сфери у старшокласників-  
рекреантів 16 років**

Показники	Мотив обов'язку та відповідальності	Мотив самовизначення та самовдосконалення	Мотив благополуччя	Мотивація престижу	Мотивація запобігання неприємностей	Мотивація змісту учіння	Соціальні мотиви, які закладені в учбову діяльність
	Продуктивність (за методикою С.Медника)	0,25	0,31	0,20	0,16	0,15	0,25
Оригінальність (за методикою С.Медника)	0,55*	0,22	0,14	0,10	0,21	0,30	0,15
Унікальність (за методикою С.Медника)	0,33	0,22	0,21	0,20	0,26	0,24	0,27
Вербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,18	0,27	0,31	0,24	0,19	0,28	0,25
Вербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,31	0,52*	0,32	0,23	0,14	0,24	0,26
Гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,29	0,20	0,10	0,23	0,26	0,66*	0,24
Невербальна продуктивність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,30	0,47*	0,17	0,14	0,15	0,20	0,23
Невербальна оригінальність (за методикою Дж.Гілфорда)	0,44*	0,51*	0,15	0,23	0,16	0,29	0,20
Невербальна гнучкість (за методикою Дж.Гілфорда)	0,17	0,20	0,18	0,22	0,14	0,24	0,20
Продуктивність (за методикою П.Торренса)	0,27	0,24	0,25	0,31	0,14	0,30	0,31
Конструктивна активність (за методикою П.Торренса)	0,27	0,25	0,14	0,30	0,18	0,21	0,32
Категоріальна гнучкість (за методикою П.Торренса)	0,19	0,25	0,30	0,34	0,19	0,65*	0,25
Візуальна оригінальність (за методикою П.Торренса)	0,46*	0,48*	0,17	0,21	0,21	0,19	0,14
Вербальна оригінальність (за методикою П.Торренса)	0,51*	0,51*	0,21	0,22	0,10	0,17	0,15

r – коефіцієнт Спірмена при  $p < 0,05$

Виявлено зв'язок між показником мотиву благополуччя та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою

С.Медника) ( $r=0,20$ ,  $r=0,14$ ,  $r=0,21$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,31$ ,  $r=0,32$ ,  $r=0,10$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,17$ ,  $r=0,15$ ,  $r=0,18$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,25$ ,  $r=0,14$ ,  $r=0,30$ ,  $r=0,17$ ,  $r=0,21$  при  $p<0,05$ ), тобто при домінуванні мотиву благополуччя буде відбуватися незначне зростання рівня розвитку структурних компонентів вербальної та візуальної креативності у старшокласників-рекреантів 16 років.

Зв'язок виявлено в роботах старшокласників-рекреантів 16 років між показником мотивації престижу та показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,16$ ,  $r=0,10$ ,  $r=0,20$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,24$ ,  $r=0,23$ ,  $r=0,23$  при  $p<0,05$ ), показниками структурних компонентів невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,14$ ,  $r=0,23$ ,  $r=0,22$ , при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,31$ ,  $r=0,30$ ,  $r=0,34$ ,  $r=0,21$ ,  $r=0,22$  при  $p<0,05$ ), але він не значущий.

Незначущий зв'язок виявлено між показником мотивації запобігання неприємностей та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,15$ ,  $r=0,21$ ,  $r=0,26$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,19$ ,  $r=0,14$ ,  $r=0,26$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,15$ ,  $r=0,16$ ,  $r=0,14$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,14$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,19$ ,  $r=0,21$ ,  $r=0,10$  при  $p<0,05$ ), тобто рівень розвитку структурних компонентів невербальної та вербальної креативності не залежить від домінування мотивації запобігання неприємностей у старшокласників-рекреантів 16 років.

Значущий зв'язок виявлено в роботах старшокласників-рекреантів 16 років між показниками мотивації змісту навчання та вербальною гнучкістю (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,66$ , при  $p<0,05$ ), категоріальною гнучкістю (за методикою П.Торренса) ( $r=0,65$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозв'язок між такими структурними компонентами творчого потенціалу як категоріальна гнучкість та мотивація змісту навчання. Не значущий зв'язок виявлено між показником мотивації змісту навчання та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,25$ ,  $r=0,30$ ,  $r=0,24$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,28$ ,  $r=0,24$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,20$ ,  $r=0,29$ ,  $r=0,24$  при  $p<0,05$ ).

Відсутній зв'язок в роботах старшокласників-рекреантів 16 років між показником соціальних мотивів закладених в учбовій діяльності та структурними компонентами вербальної креативності (за методикою С.Медника) ( $r=0,12$ ,  $r=0,15$ ,  $r=0,27$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами вербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,25$ ,  $r=0,26$  при  $p<0,05$ ), структурними компонентами невербальної креативності (за методикою Дж.Гілфорда) ( $r=0,23$ ,  $r=0,20$ , при  $p<0,05$ ), структурними компонентами креативності (за методикою П.Торренса) ( $r=0,31$ ,  $r=0,32$ ,  $r=0,25$ ,  $r=0,14$ ,  $r=0,15$  при  $p<0,05$ ), тобто домінування соціальних мотивів, що закладені в учбову діяльність не впливають на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності старшокласників-рекреантів 16 років.

Узагальнення результатів дозволяє визначити, що у віці 16 років серед структурних компонентів творчого потенціалу найбільш взаємопов'язаними є мотиви обов'язку і відповідальності, мотиви самовизначення і самовдосконалення, мотиви змісту навчання та вербальна і візуальна оригінальність, категоріальна гнучкість і продуктивність.



### **3.3. Програма розвитку творчого потенціалу особистості в умовах рекреації**

Аналіз літературних джерел щодо особливостей розвитку творчого потенціалу школяра дозволив визначити, що необхідно розробити комплексну програму для розвитку творчого потенціалу школяра саме в умовах рекреації, адже рекреація є однією з найважливіших умов його розвитку. Так, програма розвитку творчого потенціалу школяра повинна бути спрямована на розвиток цілісної особистості школяра, її інтелектуальних, мотиваційних, емоційно-вольових та ціннісних характеристик, а діяльність – творчою.

В психології представлена значна кількість наукових праць, які присвячені проблемі розвитку креативності, креативного мислення, творчості, творчого потенціалу, але всі ці програми спрямовані на розвиток школярів в умовах повсякденного життя. Так, проблема розвитку творчого потенціалу учнів розкривається в роботах таких вітчизняних науковців як Л. С. Виготського, Д. Б. Богоявленської, Р. М. Грановської, В. В. Давидова, Л. В. Занкова, В. С. Мухіної, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко та зарубіжних – Дж. Гілфорда, М. Генрі, Т. Любарта, А. Маслоу, П. Торренса, У. Рассела, Е. Фромма. Так, під творчим потенціалом розглядають складне особистісно-діяльнісне утворення, що володіє рядом сукупних показників: задатки, здібності, індивідуальні психічні процеси, особистісна активність, соціальне середовище. Як зазначають науковці, розвиток творчого потенціалу забезпечується рядом факторів, серед яких виділяють біологічні передумови, особливу організацію психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму.

Так, передусім сенситивними періодами для розвитку творчого потенціалу нами були виділені підлітковий та юнацький вік. Саме в підлітковому віці всі сторони психіки активно розвиваються і перебудовуються, що проявляється в розвитку самосвідомості і самопізнанні,

самоствердженні, виникненні рефлексії, усвідомленні своїх мотивів. Саме в цьому віці з'являється почуття дорослості, яке породжує потреби в нових засобах самовираження. В теоретичній частині роботи доведено, що в результаті розгортання спілкування з підлітками на основі підтримки та прийняття їх емоційних проявів у них підвищується не тільки рівень розвитку творчого мислення і творчих проявів у різних галузях життєдіяльності, а й рівень інтелектуального розвитку, збільшується працездатність, зростає самоповага і почуття власної гідності, підвищується рівень самооцінки. Як виявлено в емпіричній частині роботи, у підлітків крім змін в інтелектуальній сфері відбуваються і зміни в змістовній стороні самооцінки. Що пов'язано з тривалістю означеного періоду, а саме, спостерігається різкий перехід від фрагментарного і недостатньо чіткого бачення себе до відносно повної, всеосяжної Я-концепції. Так, кількість якостей, які усвідомлює в собі старший підліток, в два рази більше, ніж у молодших школярів. А у старшокласників самооцінка стає все більш узагальненою та удосконалюються їхні судження щодо своїх недоліків.

Більшість дослідників психології вікових особливостей (Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Д. І. Фельдштейн) відзначають, що ранній юнацький вік являє собою період становлення особистості, формування «Я-концепції»: закладаються основи моральності, формуються соціальні установки, ставлення до себе, до людей, до суспільства, стабілізуються риси характеру та основні форми міжособистісного поведінки. Саме в ранньому юнацькому віці серед мотивів головним виступає мотив самовдосконалення – це самопізнання, самовираження, самоствердження [8].

Особливостями мотиваційної сфери старшокласників є те, що мотиви навчання допомагають втілювати їх потреби і прагнення, пов'язані з їхньою майбутньою позицією в житті і з їх професійною трудовою діяльністю. Саме старшокласники вже звертаються у майбутнє і все що є для них справжнє виступає для них основною спрямованістю їх особистості. Для старшокласників мотиваційним центром для подальшої діяльності та

ставлення до навколишнього, як зазначають науковці, є вибір подальшого життєвого шляху та самовизначення [11].

Як зазначено в багатьох роботах науковців, саме ранній юнацький вік є одним з найсприятливіших періодів для розвитку креативності, що пов'язано з переструктуруванням багатьох сторін психічного розвитку, що, в свою чергу, є основою для розвитку креативності, як складноорганізованої властивості особистості, що включає в себе когнітивну, характерологічну, динамічну, емоційно-вольову, мотиваційну сфери [8].

Л. В. Єршова вказує, що «потреба старшого школяра у самовизначенні, в творчому самовираженні, в реалізації власної індивідуальності пов'язана з вираженим прагненням до значущості власної особистості в різних її проявах: значимість для інших (прагнення до престижу, слави, почесностей, поваги); значимість для себе (прагнення до самореалізації, до творчості); значимість в собі (прагнення до самостворення, самоцінності, самовдосконалення)» [27, с. 5]. Як доведено в роботі Л. В. Єршової, специфікою ставлення до творчої активності у старшокласників є прагнення до особистісної значущості, стійка система інтересів, зрілість цілей діяльності та установка на творчі способи їх здійснення, інтенсивний розвиток рефлексії та вольових процесів, підвищена емоційність та самостійність [27]. Л. В. Єршова вказує на те, що саме завдяки творчості у старшокласників розвивається здатність до саморефлексії. Також науковець зазначає, що порівнюючи творчих та звичайних школярів можна виділити, що «творчі школярі при реалізації власних можливостей основну увагу приділяють внутрішньому самобудуванню, прагнуть перетворювати діяльність на основі її самоаналізу (мотивів, цілей, цінностей), то звичайні старшокласники в якості основного вибирають зовнішній критерій - зміна ситуації, думка оточуючих, для них найбільш характерно самоствердження для інших, з метою задоволення прагнення «звернути на себе увагу», «отримати високу оцінку», завоювати «лідуючі позиції в групі» [27].

Так, соціум та мікросоціум є найбільш сприятливими умовами прояву творчих здібностей. В роботах науковців (О. В. Костюченко та ін.) встановлено, що економічні та соціальні статуси родини (матеріальне благополуччя, культурні традиції та інше) не мають зв'язку з творчими здібностями [31]. Але визначено, що для розвитку творчих здібностей велике значення має зміна місця проживання, творчий стиль життя батьків, інтерес до якоїсь справи. Також, найсприятливішими умовами для розвитку творчих здібностей для дитини є рекреаційний період.

Психологічний супровід повинен бути спрямований на збереження та реабілітацію психічного здоров'я школярів, самоактуалізацію особистості школяра, розвиток творчого потенціалу (з урахуванням вікових особливостей та провідної діяльності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці). Саме в ДП УДЦ "Молода гвардія" створенні всі умови для саморозвитку особистості школярів і збереження їх психічного здоров'я. Психологічний супровід рекреантів відбувається протягом всієї зміни, який передбачає діагностику; розвиток; формування; корекцію та психологічне розвантаження дітей та молоді; виконання програм особистісного розвитку в рекреаційний (оздоровчий) період. Зміст психологічного супроводу носить варіативний і багаторівневий характер. Науково-консультативна та просвітницька робота ведеться з педагогічним персоналом (лекції, тренінги, ділові ігри).

Сутнісна характеристика психологічного супроводу в літературі трактується в кількох аспектах: - як один з видів соціального патронажу - комплексна система соціальної підтримки та психологічної допомоги, здійснювана соціально-психологічними службами; - як інтеграційна технологія по створенню умов для відновлення потенціалу розвитку особистості, внаслідок чого запускаються механізми саморозвитку, які активізують власні ресурси людини; - як особливий процес відносин між супроводжувачем і тими, хто потребує допомоги, заснований на принципах гуманного ставлення до особистості, віри в її сили, кваліфікованої допомоги і

підтримки природного розвитку; - як недирективна форма надання психологічної допомоги здоровим людям; - як цілісний і безперервний процес вивчення та аналізу, формування та розвитку особистості, профілактики емоційних зривів, психологічного перенапруження.

Теоретично встановлено, що психологічний супровід разом з психологічним консультуванням, психотерапією і психологічною корекцією, є одним з основних напрямків психологічної підтримки особистості, яка є важливою ланкою психологічної допомоги (система психологічних дій, націлених на виправлення наявних недоліків у розвитку психічних функцій і особистісних якостей), система заходів, спрямованих на зниження емоційного дискомфорту, зміцнення впевненості в можливостях, формування і встановлення адекватних відносин з іншими людьми.

Успішно організований психологічний супровід дозволяє відкрити особистості можливості самовдосконалення та самореалізації. Програма психологічного супроводу повинна ґрунтуватися на умовах системності та цілеспрямованості, полісуб'єктності та особистісної орієнтованості, спрямованості на формування ситуації розвитку особистості і тих параметрів, які є значущими в кожному з етапів її рекреаційного періоду.

Психологічний супровід будується на принципах науковості - здійснення діяльності на основі досягнень сучасної науки з використанням діагностичних методик; гуманізації - пріоритету інтересів особистості дитини; особистісно-орієнтованого виховання і навчання; сензитивності - обліку вікової періодизації в розвитку певних видів психічної діяльності; індивідуального підходу - урахування індивідуальних темпів і спрямованості розвитку особистості; діяльнісного підходу - вивчення особистості в процесі рекреаційної діяльності, приймаючи за головний показник динаміку розвитку певних якостей особистості; системності - розгляду явищ в системі психолого-педагогічного процесу та сукупності взаємодій суб'єктів оздоровчого процесу.

Перед психологами ставляться завдання: діагностика; розвиток; формування; корекція; реабілітація та психологічне розвантаження дітей та молоді; виконання програм особистісного розвитку в рекреаційний (оздоровчої) період. Зміст психологічного супроводу носить варіативний і багаторівневий характер.

У методичну частину системи психологічного супроводу включена: базова психодіагностика (оцінка рівня психологічного розвитку); програмування психологічного розвитку (розробка групової та індивідуальної програми дій); моніторинг та оперативна діагностика (організація зворотного зв'язку про стан особистості); корекція (застосування при необхідності додаткових заходів); настройка (створення адекватного психічного стану); відновлення (компенсація негативних наслідків).

Психологічний супровід проводиться поетапно: 1) підготовчий етап; 2) діагностичний етап, виявлення проблемних зон, які вимагають зміни та удосконалення; 3) пошуковий етап, апробація впливу різних форм і методів роботи психологів у рекреаційних закладах, спрямованих на розвиток особистості школярів; 4) формуючий етап, освоєння особистісно-розвиваючих стратегій діяльності та поведінки, яке створює умови для саморозвитку і збільшення особистісних ресурсів у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учасниками рекреаційної діяльності.

Всі види психологічної роботи зі школярами-рекреантами проводяться з урахуванням вікових особливостей і специфіки контингенту школярів: діти з малозабезпечених та багатодітних сімей; діти-сироти та напівсироти; діти ПБП (позбавлення батьківських прав); діти з благополучних сімей; діти з особливими потребами (інваліди); діти, які перебувають на диспансерному обліку, обдаровані діти.

Аналізуючи отримані дані необхідно відзначити, що кожна вікова група має свою специфіку вираженості тих чи інших проблем, які можуть бути пов'язані як з віковими та індивідуальними особливостями розвитку, так і з впливом соціальних умов.

### **3.4. Задачі та принципи організації програми розвитку творчого потенціалу в підлітків та юнаків**

Як зазначено раніше, серед основних умов розвитку творчого потенціалу школярів є зміст творчої активності; створення творчого середовища; спрямованість формуючої роботи на розвиток творчої особистості школяра (за Д. Б. Богоявленською, А. А. Мелик-Пашаєвим, Г. В. Ожигановою, Я. О. Пономарьовим, Є.Л. Яковлевою). Враховуючи те, що однією з основних умов розвитку творчого потенціалу школярів є різноманітна творча активність (за Л. С. Виготським, С. Л. Рубінштейном, О. М. Леонтьєвим, Н. С. Лейтес, О. М. Матюшкіним), а діяльність в рекреаційному закладі є творчою. А саме, метою педагогічного супроводу є розвиток особистості школяра з метою адаптації до умовах рекреації; розвиток умінь використовувати знання, самостійно вирішувати проблеми; реалізовувати творчі ідеї. Для цього в таборі передбачено проведення інтерактивних ігор, виступів, концертів. В дитячому центрі всі діти охоплюються обов'язково гуртками. Рекреанти відвідують протягом зміни творчі студії та виконують творчі проекти. Серед творчих майстерень основними є «Орігамі», «Паперові витівки», «Канзаші», "Чарівний пензлик", "Країна бісеру", "Сувенірна майстерня", «Дитяча філокартія», «Чарівна стрічка», "Стилістика", «Всяка всячина», «Асамбляж» хореографічний гурток. Метою цих майстерень є розвиток у школярів образотворчих, художньо-конструкторських здібностей, нестандартного мислення, творчої індивідуальності, фантазії; розвиток здібностей до передачі образів, почуттів, думок, розкриваючи величезний потенціал кожної дитини; розвиток художніх навичок; розвиток креативності; розвиток творчих здібностей школярів, зокрема уміння уявляти, фантазувати, читати й самим виконувати схеми, шукати оптимальну форму та будову, пояснювати послідовність створення виробу, концентрувати увагу, дотримуватися чіткості й акуратності в роботі, знаходити кольорове вирішення.

Як зазначають науковці (В. М. Дружинін, Я. О. Пономарьов, Ю. В. Шост, В. С. Юркевич) є фактори, які заважають розвитку творчого потенціалу школяра, а саме: конформність; регламентація поведінки, сумніви, фантазії; жорсткі статеві стереотипи; висока готовність до змін власної думки; прагнення бути схожим на авторитет [151].

Як правило, в структурі тренінгової частини програми можна умовно виділити наступні частини.

Початковий етап роботи. Зазвичай включає процедуру знайомства учасників, першу бесіду - розповідь про те, що таке тренінг, чим належить займатися і які завдання будуть при цьому вирішуватися. Треба мотивувати учасників до відвідування занять, а також дати їм можливість висловитися про те, що призвело на тренінг особисто їх, навіщо вони тут знаходяться і що очікують від подальшої роботи. На цьому ж етапі вводяться правила роботи в тренінговій групі, проводяться нескладні вправи, спрямовані на формування інтересу до занять, згуртування групи [33].

Основна частина роботи. Її зміст буває найрізноманітнішим. Як правило, на початку основної частини програми перевага віддається відносно простим вправам, спрямованим на згуртування групи, підвищення ефективності спільної діяльності, формування взаємної довіри учасників. Надалі зростає число більш складних вправ, спрямованих на вирішення інших завдань тренінгу, що вимагають координації спільних дій і взаємної довіри учасників, які мають стресогенні ситуації [33].

Завершальна частина. Присвячується підведенню підсумків, отриманню поглибленої зворотного зв'язку по виконаній роботі як для учасників, так і для ведучого. Крім того, важливо звернути увагу на те, яким чином отримані у тренінгу навички можуть бути використані в реальному житті [33].

Також, при розробці тренінгових програм з розвитку творчого потенціалу школярів в умовах рекреації нами були враховані фактори впливу на розвиток креативності, які виділені вченими (за Б. Г. Ананьєвим,



Л. Б. Єрмолаєвою-Томіною, А. І. Савенковим, Д. В. Ушаковим, Н. Б. Шумаковою): 1) достатньо спілкування, а також з творчими дорослими; 2) доросле оточення як зразок для копіювання поведінки; 3) дозволяти школярам емоційно самовиражатися; 4) активна, діяльна позиція дорослих; 5) залучення до творчості через відвідування різних гуртків; 6) позитивне ставлення до дослідницької діяльності школяра [47, С.295].

Отже, нами розроблені психологічні програми з розвитку творчого потенціалу підлітків та старшокласників, які спрямовані на вирішення наступних завдань:

- розвиток прагнення до творчого саморозвитку підлітка та старшокласника;
- сприяти усвідомленню школярами цінності креативних рис власної особистості, усвідомленню та реалізації школярами своєї унікальності та творчої індивідуальності;
- формування емоційно позитивного ставлення до креативного процесу;
- розвиток позитивного самоствавлення;
- розвиток здібностей до генерування нестандартних шляхів рішення проблем в процесі колективного та індивідуального пізнавального пошуку;
- актуалізація особистісних якостей (упевненість у собі, незалежність, рішучість, наполегливість при досягненні мети, здатність відстоювати свою думку, здатність до ризику);
- розвиток вербальної та невербальної креативності.

При розробці програми розвитку творчого потенціалу школяра в умовах рекреації нами були використані наступні принципи:

1. Принципи розвитку психіки в діяльності. Для нас важливим є визначення діяльнісного підходу. Його автори наголошують, що саме практична діяльність є основою розвитку психічних процесів, якостей особистості. Виходячи з цього, розвиток творчості повинен відбуватися саме в практичній діяльності.

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

3. Положення стратегіально-семантичного підходу С. М. Симоненко щодо розвитку візуальної креативності [123]. Візуально-мисленнєві стратегії використовуються при рішенні творчих задач, які мають елементи візуалізації.

4. Принципи стратегіально-діяльнісного підходу В. О. Моляко щодо ускладнюючих умов при рішенні художньо-графічних задач. Введення ускладнюючих умов в рішення художньо-графічних задач, як зазначають науковці [86], цілеспрямовано активізують змістові та операціональні компоненти трансформації образу.

5. Принципи активізації креативності, запропоновані Е. де Боно [12]: розвиток здатності до абстрагування від минулого досвіду; розвиток бачення багатофункціональності об'єкта; створення асоціацій шляхом поєднання протилежних ідей; усвідомлення домінуючої ідеї в даній галузі знання й звільнення від її впливу.

6. Принцип активності. Активність учасників тренінгової групи носить особливий характер. У тренінгу учасники втягуються в спеціально розроблені дії. Особливо ефективними в досягненні цілей тренінгу через усвідомлення, апробування та тренування прийомів, способів поведінки, ідей, запропонованих ведучим, є ті ситуації і вправи, які дозволяють активно брати участь в них всім членам групи одночасно [75].

7. Принцип дослідницької (творчої) позиції. Суть цього принципу полягає в тому, що в ході тренінгу учасники групи усвідомлюють, виявляють, відкривають ідеї, закономірності, вже відомі в психології, а також, що особливо важливо, свої особисті ресурси, можливості, особливості. У тренінговій групі створюється креативне середовище, основними характеристиками якої є проблемність, невизначеність, прийняття, безоціночність [75;76].

8. Принцип постійного зворотного зв'язку. У процесі занять поведінка учасників переводиться з імпульсивного на об'єктивований рівень, що дозволяє робити зміни в тренінгу. Універсальним засобом об'єктивації поведінки є зворотний зв'язок. Необхідно створювати умови для ефективного зворотного зв'язку в групі. Зворотний зв'язок у групі, що задається ведучим - спонтанна, безоціночна [76].

9. Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування. Партнерським, або суб'єкт-суб'єктним, спілкуванням є таке, при якому спілкуються сприймаються як рівні співрозмовники з правом на власну позицію, на свою систему цінностей, на свої інтереси, визнається цінність особистості іншої людини. Реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, яка дозволяє учасникам групи експериментувати, не соромлячись помилок [76].

10. Принцип добровільної участі. Кожен учасник самостійно приймає рішення про участь як у всьому тренінгу, так і в його окремих вправах. Міра довірливості, вираз, відкриття себе членами групи встановлюється кожним індивідуально, кожен має право на відмову, зупинку тренінгової ситуації. Кожен учасник повинен мати природну внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості в ході роботи. Примусово особистісні зміни в позитивному сенсі, як правило, не відбуваються, і не слід цього вимагати [76].

Під час занять програми були використані такі методи: дискусія; міні-лекції; рольові ігри; комунікативні ігри; психогімнастичні та корекційні вправи; методи арт-терапії та тілесної терапії; рефлексія.

Особливостями використання в роботі дискусії та групової дискусії обумовлено тим, що саме цей метод дозволяє в групі обговорити якесь суперечливе питання та прояснити думки і позиції учасників групи під час спілкування.

В тренінговій роботі рольові ігри є одним з ефективних методів розвитку соціальних навичок людини. Їх сутність полягає в тому, що

учасники тимчасово приймають певну соціальну роль і демонструють поведінкові моделі, які, як вони вважають, відповідають їй (за О. Г. Грецовим). Використовуючи рольові ігри, можна визначити активну позицію учасника та дозволяють йому легко актуалізуватись в діяльності; сприяють зростанню мотивації, ступеню емоційної включеності в тренінг; під час гри задіюються природні потреби учасників, які при традиційному навчанні можуть виступати перешкодами (наприклад, прагнення до фізичної активності і бажання поговорити з однолітками).

Застосування рольової гри у тренінгу дозволяє вирішити ряд завдань [32, с. 20-21]:

1. Сформувані в учасників нові моделі поведінки в ситуаціях міжособистісної взаємодії.
2. Розширити гнучкість поведінки завдяки можливості приймати на себе ролі різних учасників спілкування.
3. Навчити моделям ефективної поведінки в конкретних ситуаціях спілкування (знайомство, конфлікт, усний іспит та ін.).
4. Продемонструвати умовність пропонуються ролями способів поведінки, їх залежність від контексту спілкування.
5. Створити умови для усвідомлення і корекції власних неадекватних поведінкових моделей.
6. Знизити гостроту проблемних переживань, пов'язаних з програванням ситуацій (ефект катарсису).

Під комунікативними іграми в психології розуміють ігрову діяльність учасників тренінгу, структурована відповідно до цілей і завдань роботи, яка передбачає можливість і необхідність міжособистісної комунікації [32]. Головний навчальний потенціал гри закладений на безпосередньому отриманні досвіду, одержуваному учасниками. Тому отримані в іграх знання та вміння особистісні і легко актуалізуються в самих різних видах діяльності. Результати більшості ігор можна передбачити заздалегідь, тому їх виконання супроводжується незмінним інтересом, цікавістю. Зростає мотивація, ступінь

емоційної включеності в події, що відбуваються в групі. Ігрові методи щодо некритичні до числа учасників, можуть успішно застосовуватися при розмірі групи від 4-5 до 20-30 чоловік [32].

Рефлексія на тренінгових заняттях дозволяє отримати зворотній зв'язок, що є головним інструментом самопізнання людини, формування реалістичної системи уявлень про себе, власну поведінку. Це один з основних механізмів, що забезпечують ефективність тренінгу.

Розроблена психологічна програма з розвитку творчого потенціалу розрахована на підлітків і старшокласників. Тренінг складається з 7 занять, тривалість кожного 80-120 хвилин. Тренінгові заняття проводяться в групі 12-15 рекреантів 3 рази на тиждень. Кожне заняття починається з пояснення, далі представлено опис завдань, які складають структуру даного заняття. Завдання розроблені за єдиною схемою: процедура проведення вправи, її психологічний зміст, пояснення, в деяких завданнях використовуються приклади для виконання. Послідовність занять побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвиваючого тренінгу.

### **Схема тренінгових занять**

#### **Заняття 1.**

*Мета:* знайомство з учасниками тренінгової групи, ознайомлення з правилами роботи в групі і основними поняттями, які будуть використовуватись в ході занять; формування вміння працювати в групі (емпатія, рефлексія); тренування безоціночного прийняття своїх якостей і якостей учасників групи.

#### *Хід заняття.*

Знайомство.

Вправа «Правила групи»

Вправа «Біп». Розвиток навиків соціальної перцепції та тактильного контакту.

Вправа «Дистанція спілкування». Розвиток здатності визначати дистанцію комфортного спілкування з співрозмовником.

Вправа «Домалювання композиції». Розвиток здатності до продукування невербальних гіпотез, невербальна взаємодія з партнером по роботі.

Вправа "Малюємо креативність". Розвиток структурних компонентів візуальної креативності

Рефлексія

Ритуал прощання.

## **Заняття 2**

Мета: зняття стереотипності мислення і сприйняття; усвідомлення етапів креативного процесу; усвідомлення бар'єрів прояви креативності; розвиток навичок управління креативним процесом; розвиток психологічної спостережливості; розкриття творчого потенціалу під час взаємодії з групою.

### *Хід заняття*

Ритуал привітання.

Вправа «Пошук предметів». Розвиток вміння довіряти та спостерігати.

Вправа-гра «Мотузкові фігури». Розвиток навичок впевненої і результативної взаємодії в умовах браку інформації.

Вправа «Вавілонська башня». Метою є розвиток здібності висувати і відстоювати свої ідеї.

Вправа «Тематичні малюнки». Розвиток творчих здібностей, емпатії, навиків невербального спілкування.

Вправа «Притча про слона і мурашку». Оцінка нереалізованого інтелектуального потенціалу.

Вправа «Метафора». Розвиток структурних компонентів вербальної креативності.

Вправа «Неймовірна історія в малюнку». Розвиток структурних компонентів візуальної та вербальної креативності.

Рефлексія.

Ритуал прощання.

### Заняття 3

Мета заняття: розвиток вміння розшифровувати зовнішні прояви основних емоцій та почуттів у інших людей, розвивати власну емоційну експресивність; розвиток структурних компонентів вербальної та невербальної креативності; підвищення самооцінки; розкриття творчого потенціалу під час взаємодії з групою.

#### *Хід заняття*

Ритуал привітання.

Вправа-гра «Гвалт». Розвиток вміння виділяти необхідну інформацію із загальної сукупності.

Вправа «Мої переваги». Метою гри є підвищення самооцінки підлітків, створення в групі позитивного настрою.

Вправа «Очі, рти, руки». Розвиток вміння діяти в ситуаціях неповноти доступної інформації, а також засобів для її передачі, уміння реконструювати позицію партнерів по спілкуванню на основі неповних даних, удосконалення навичків вербального і невербального спілкування.

Вправа «Скляні двері». Розвиток експресивності та взаєморозуміння.

Вправа «Долонька».

Вправа «Задача про коробочки». Розвиток уміння виявляти приховані властивості і функції предметів, вивчення процесу вирішення проблемної ситуації.

Вправа «Володарі місячного каменю». Розвиток структурних компонентів візуальної та вербальної креативності.

Вправа «Очима марсіанина». Розвиток структурних компонентів вербальної креативності.

Рефлексія.

Ритуал прощання.

### Заняття 4

Мета: розвиток навичків ефективного спілкування; розкриття творчого потенціалу під час взаємодії з групою; підвищення самооцінки.

#### *Хід заняття*

Ритуал привітання.

Вправа «Предмет по колу». Розвиток візуального мислення, здатності до невербального спілкування.

Вправа «М'яч».

Вправа «Острова». Розвиток вміння реалізовувати свої думки і фантазії у власно створеному світі, а також навчиться знаходити компроміси з представниками «інших світів».

Вправа «Випусти із кола». Розвиток вміння розуміти та підтримувати інших в групі, а також розвиток творчого підходу до виходу із нестандартної ситуації

Вправа «Успіх». Розвиток впевненості в собі на основі уявлень про досягнутий успіх.

Вправа «Прихована тавтологія». Розвиток логічного мислення.

Вправа «Конструювання помилок».

Вправа «Тріо». Розвиток структурних компонентів вербальної та візуальної креативності.

Вправа «Нестандартна дія». Розвиток структурних компонентів вербальної та візуальної креативності

Рефлексія.

Ритуал прощання.

### Заняття 5

Мета: розкриття творчого потенціалу шляхом розвитку навичок акторської майстерності та підвищення здатності розуміти і відчувати групу. Розвиток невербальної комунікації.

#### *Хід заняття*

Ритуал привітання.



Вправа «Плутанина». Розвиток здатності проявляти нестандартний хід думки, проявляти лідерські якості.

Вправа «Американський студент». Розвиток творчого потенціалу, акторських навичок і невербального спілкування.

Вправа «Це прекрасно!». Розвиток вміння само презентації.

Вправа «Три ролі». Розвиток оригінального творчого погляду на речі. Розвиток ефективного спілкування. Уміння відчутти іншу людину, увійшовши в її роль.

Вправа «Відчуй партнера». Розвиток уміння розпізнавати емоційний стан людини за його фізіологічним характеристикам

Вправа-гра «Паровозики». Розвиток вміння вести переговори, генерування ідей та знаходження творчого рішення проблеми.

Вправа «Малюнок дельфіна». Розвиток структурних компонентів візуальної креативності.

Рефлексія.

Ритуал прощання.

### **Заняття 6**

Мета: розвиток структурних компонентів творчого потенціалу; закріплення позитивного самосприйняття; вибудовування нового типу відносини з самим собою і оточуючими;

#### *Хід роботи*

Ритуал привітання.

Вправа «Протилежні рухи». Тренування вміння довільно регулювати свій стан у різних ситуаціях, що важливо для набуття здатності впевнено вести себе в емоційно напружених, стресогенних умовах.

Вправа «Меблева фабрика». Розвиток здібності до генерування асоціацій у творчому процесі, розвиток творчого мислення, творчого підходу у вирішенні проблемних ситуацій.

Вправа «Кодування пісні». Розвиток вербальної та невербальної креативності.

Вправа «Заїжджена пластинка». Відпрацювання конкретної техніки, що дозволяє відстоювати свої інтереси або відмовлятися від неприйнятних вимог оточуючих, не переходячи до образ співрозмовників і іншим агресивним проявам

Вправа «Неприємна ситуація».

Вправа «Фантастичне слово». Розвиток структурних компонентів вербальної креативності.

Вправа «Малюємо музику». Розвиток структурних компонентів візуальної креативності.

Рефлексія.

Ритуал прощання.

### **Заняття 7**

Мета: отримання учасниками та психологом зворотного зв'язку за результатами роботи на тренінгу.

#### *Хід роботи*

Ритуал привітання.

Вправа «Груповий малюнок». Розвиток структурних компонентів візуальної креативності.

Вправа «Нісенітниця». Спонукає підлітків більш осмислено віднестися до минулого тренінгу, а психологу дає інформацію про те, що у роботі виявилось для підлітків «емоційними домінантами» і найлегше згадується ними.

Вправа «А що далі?». Складання планів на майбутнє. Прийняття учасниками групи відповідальність за своє майбутнє.

Вправа «Двійник». Гра дозволяє замислитись учасників, що в кожному з них є оригінального, неповторного, яким унікальним життєвим досвідом і внутрішніми психологічними ресурсами вони володіють.

Вправа «Валіза». В ході гри отримання зворотного зв'язку від групи на свою поведінку в ході тренінгу.

Рефлексія.

Ритуал прощання

### **3.5. Результати апробації тренінгової програми розвитку творчого потенціалу в підлітків та старшокласників в умовах рекреації.**

Виходячи з мети та теоретичних положень щодо розвитку творчого потенціалу школярів в умовах рекреаційного закладу було розроблено та апробовано тренінгові програму з розвитку творчого потенціалу підлітків та старшокласників.

З метою апробації програми розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреації нами були виділені групи підлітків та старшокласників з низьким, середнім та високим рівнем розвитку структурних компонентів творчого потенціалу. Для об'єктивної інтерпретації даних ми використовували метод визначення внутрішньогрупової норми. Користуючись даним методом експериментальні дані були переведені в шкалу стенайнів [149, с.117] (при  $X_{cp}=5$ ,  $\delta=2$ ), відповідно якої числові значення в інтервалі від 1 до 3 стенайнів нижче норми, інтервал від 4 до 6 стенайнів – середні значення, від 7 до 9 стенайнів – вище норми.

Застосувавши дану шкалу ми змогли розподілити досліджуваних на групи з низьким, середнім та високим рівнем розвитку творчого потенціалу. Для визначення загального рівня розвитку когнітивного компоненту творчого потенціалу ми співставили результати за методиками методикою П. Торренса (модифікований варіант М. О. Холодної), методикою Дж. Гілфорда, методикою С. Медника, тому що саме ці методики використовувались для вивчення особливостей розвитку структурних компонентів креативності. Так, ми виділили три групи досліджуваних з визначеними проявами креативності.

До першої групи – високий рівень – можна віднести 23% підлітків-рекреантів та 28% старшокласників.

До другої групи ми віднесли 50 % підлітків-рекреантів та 52% старшокласників, які мають середні результати показників креативності.

До третьої групи були зараховані підлітки та старшокласники, які мають найбільш низькі результати (27% підлітків та 20% старшокласників).

У розвивальному експерименті приймало участь 30 підлітків та 30 старшокласників, які мають низький та нижче середнього рівень розвитку структурних компонентів творчого потенціалу. Нами було виділено експериментальні та контрольні групи в кожній віковій групі. До кожної групи входило 15 досліджуваних.

Після апробації тренінгових програм з розвитку творчого потенціалу підлітків та старшокласників було проведено діагностичне дослідження з метою визначення змін в рівнях розвитку структурних компонентів творчого потенціалу школярів-рекреантів контрольної та експериментальної груп за такими методиками: методика П.Торренса (модифікація М. О. Холодної), методика С.Медника, методика самооцінки творчого потенціалу особистості, методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості.

Узагальнені результати експериментальної та контрольної груп, отримані до і після розвивального експерименту піддані кількісному та якісному аналізу (див. табл. 3.8-3.11 та рис.3.1-3.4).

З результатів таблиці 3.8. видно, що відбуваються зміни в оцінках за показниками структурних компонентів візуальної креативності у підлітків-рекреантів експериментальної групи в порівнянні з оцінками підлітків-рекреантів контрольної групи.

Отже, одержані дані за методикою П. Торренса свідчать про значне зростання рівня розвитку таких показників візуальної креативності у підлітків-рекреантів експериментальної групи як продуктивність висунення візуальних гіпотез (з  $X_{cp}=0,68$  до  $X_{cp}=0,85$ ), візуальна оригінальність (з  $X_{cp}=0,60$  до  $X_{cp}=0,82$ ), категоріальна гнучкість (з  $X_{cp}=0,50$  до  $X_{cp}=0,59$ ), вербальна оригінальність (з  $X_{cp}=0,95$  до  $X_{cp}=1,4$ ), а також показника конструктивної активності (з  $X_{cp}=1,2$  до  $X_{cp}=1,45$ ).

Таблиця 3.8

**Загальний рівень показників структурних компонентів візуальної креативності у підлітків-рекреантів експериментальної і контрольної групи до і після проведення програми**

Групи підлітків (N=15)		Показники									
		Продуктивність висунення візуальних гіпотез		Візуальна оригінальність		Категоріальна гнучкість		Вербальна оригінальність		Конструктивна активність	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група	$X_{cp}$	0,7	0,7 3	0,64	0,69	0,51	0,53	1, 1	1,3	1,2	1,4
	t	2,9*		2,01		1,78		1,95		2,41*	
Експеримен- тальна група	$X_{cp}$	0,68	0,8 5	0,60	0,82	0,50	0,59	0, 95	1,4	1,2 2	1,45
	t	6,30*		5,4*		3,8*		2,03		3,8*	
$t_{кр}=2,05, p<0,05$											

Також результати отримані за допомогою методики П. Торренса вказують на зростання показників продуктивності висунення візуальних гіпотез (з  $X_{cp}=0,0,7$  до  $X_{cp}=0,73$ ) та візуальної оригінальності (з  $X_{cp}=0,64$  до  $X_{cp}=0,69$ ), вербальної оригінальності (з  $X_{cp}=1,1$  до  $X_{cp}=1,3$ ) та конструктивної активності (з  $X_{cp}=1,2$  до  $X_{cp}=1,4$ ) у підлітків-рекреантів контрольної групи на рівні  $X_{cp}$  (див.рис. 3.1).

Але зростання в оцінках вказаних показників візуальної креативності у підлітків-рекреантів контрольної групи не є значними та пов'язані з тим, що протягом зміни підлітки-рекреанти відвідували творчі майстерні, але не мали психологічного супроводу щодо розвитку творчого потенціалу.

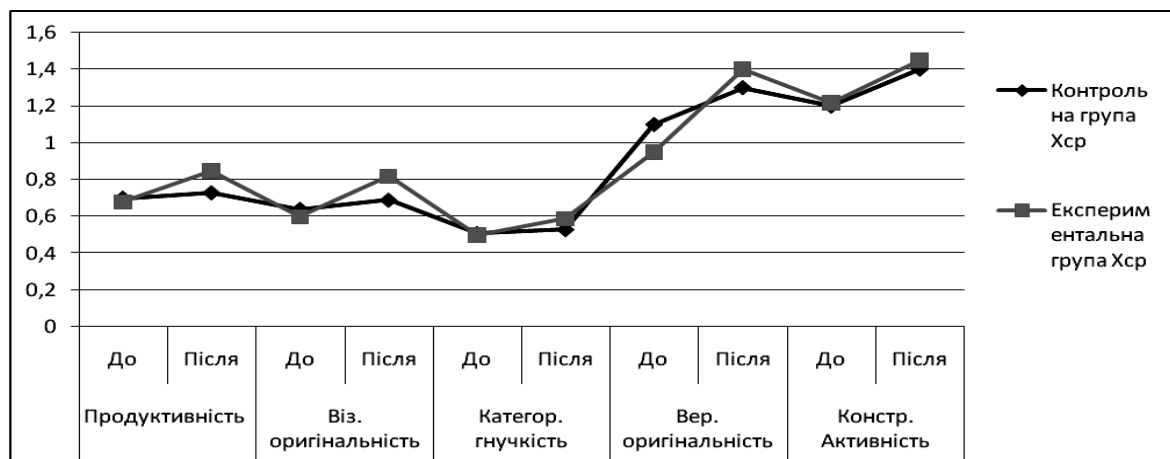


Рис. 3.1. Розподіл показників візуальної креативності у підлітків-рекреантів експериментальної та контрольної груп до і після проведення розвивального експерименту.

Перевірка різниці результатів за критерієм Стьюдента в оцінках підлітків-рекреантів експериментальної групи до та після тренінгу дозволила виявити значущі відмінності між оцінками за такими показниками методики П.Торренса як продуктивність висунення візуальних гіпотез ( $t=6,30$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), візуальна оригінальність ( $t=5,4$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), категоріальна гнучкість ( $t=3,8$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), конструктивна активність ( $t=3,8$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ). Це свідчить про значний вплив розробленої програми на здатність продукувати нові ідеї, візуальну творчість підлітків.

В таблиці 3.9 представлені результати за методикою С. Медника у підлітків-рекреантів до та після проведення програми розвитку творчого потенціалу.

Виходячи з отриманих результатів в таблиці 3.9 ми можемо стверджувати, що на рівні  $X_{cp}$  у підлітків-рекреантів контрольної та експериментальної груп відбулося зростання оцінок за показниками структурних компонентів вербальної креативності, але більш значними зміни

спостерігаються у підлітків-рекреантів експериментальної групи (див.рис. 3.2).

Таблиця 3.9

**Загальний рівень показників структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів експериментальної і контрольної груп до і після проведення програми**

		Продуктивність, $N_a$		Оригінальність, $N_{or}$		Унікальність, $N_t$	
		До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група	$X_{cp}$	0,75	0,77	0,40	0,41	0,3	0,32
	t	2,5*		2,01		1,96	
Експериментальна група	$X_{cp}$	0,74	0,78	0,39	0,45	0,3	0,34
	t	2,8*		2,71*		2,03	

Так, у підлітків-рекреантів експериментальної групи відбулися зростання оцінок за такими показниками за методикою С.Медника: вербальна продуктивність (з  $X_{cp}=0,74$  до  $X_{cp}=0,783$ ), вербальна оригінальність (з  $X_{cp}=0,39$  до  $X_{cp}=0,45$ ) та унікальність (з  $X_{cp}=0,3$  до  $X_{cp}=0,34$ ).

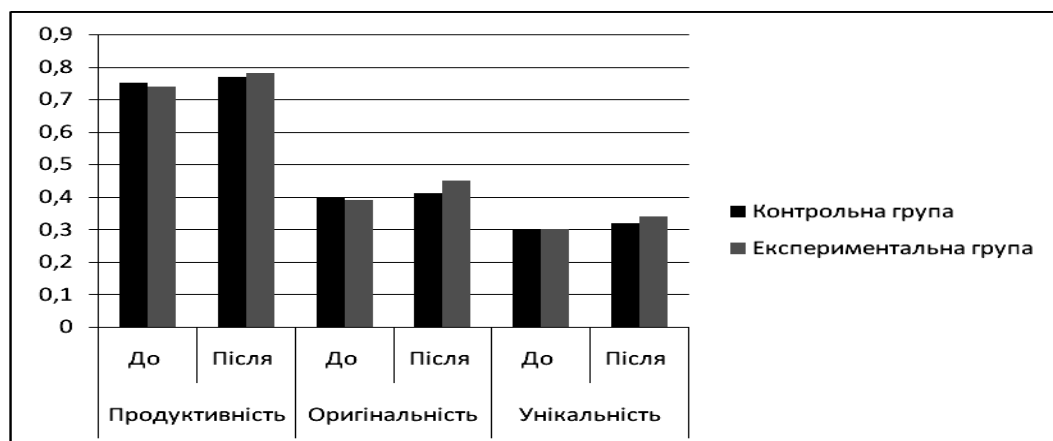


Рис. 3.2. Розподіл показників вербальної креативності у підлітків-рекреантів експериментальної та контрольної груп до і після проведення розвивального експерименту

Результати перевірки отриманих даних за t-критерієм Стьюдента свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між оцінками у підлітків-рекреантів експериментальної групи за показниками вербальної продуктивності ( $t=2,8$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ) та вербальної оригінальності ( $t=2,71$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

В таблиці 3.10 представлені результати за методиками діагностики особистісного компоненту творчого потенціалу підлітків-рекреантів експериментальної та контрольної груп до та після проведення програми розвитку.

Таблиця 3.10

**Загальний рівень показників особистісного компоненту творчого потенціалу у підлітків-рекреантів експериментальної і контрольної груп до і після проведення програми**

Групи досліджуваних		Рівень самооцінки		Рівень творчого потенціалу особистості	
		До	Після	До	Після
Контрольна група	$X_{cp}$	31,2	32,0	95	100
	t	1,58		1,9	
Експериментальна група	$X_{cp}$	32,00	40,1	94	108
	t	3,60*		2,14*	

Результати таблиці 3.10 та рис. 3.3 свідчать, що у підлітків-рекреантів експериментальної групи відбулися зміни в оцінках за показником самооцінки творчого потенціалу (з  $X_{cp}=32,00$  до  $X_{cp}=40,1$ ) та зростання загального показника рівня розвитку творчого потенціалу (з  $X_{cp}=94$  до  $X_{cp}=108$ ).



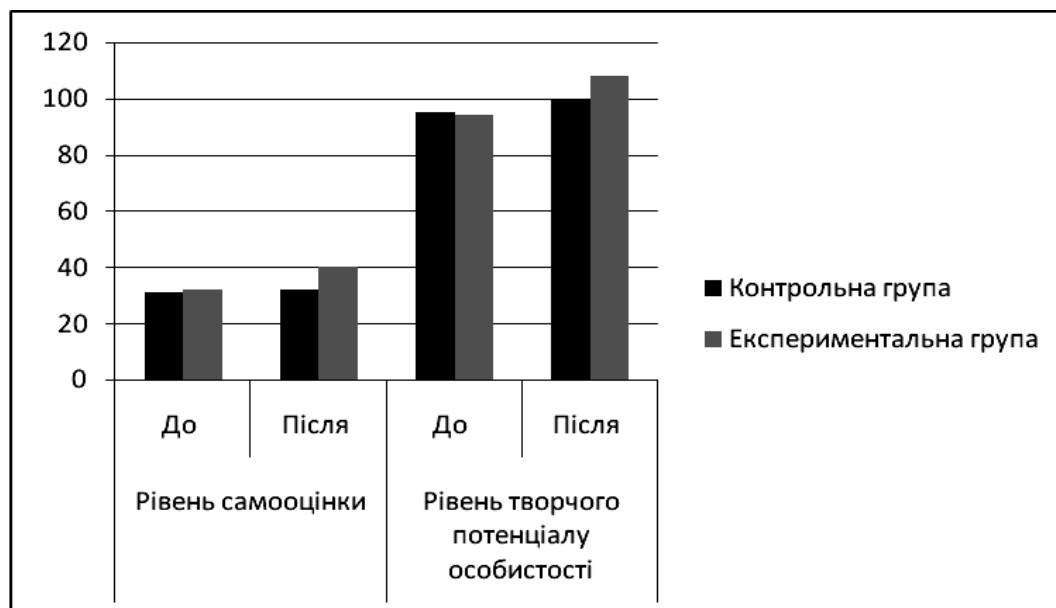


Рис. 3.3. Розподіл показників особистісного компоненту творчого потенціалу у підлітків-рекреантів експериментальної та контрольної груп до та після проведення розвивальної програми.

Для визначення значущості різниці в оцінках за показниками було використано критерій Стюдента та виявлено статистично значущі відмінності за показниками самооцінки ( $t=3,60$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ) та рівня розвитку творчого потенціалу ( $t=2,14$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

Також було проведено повторну діагностику зі старшокласниками після проведення програми розвитку творчого потенціалу зі старшокласниками експериментальної та контрольної груп і визначено, що є зміни в оцінках за показниками структурних компонентів візуальної креативності у старшокласників-рекреантів експериментальної та контрольної груп. Але на рівні  $X_{ср}$  більш значимі різниці в роботах старшокласників-рекреантів експериментальної групи (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Загальний рівень показників структурних компонентів візуальної креативності у старшокласників-рекреантів експериментальної і контрольної групи до і після проведення програми**

Групи підлітків (N=15)		Показники									
		Продуктивність висунення візуальних гіпотез		Візуальна оригінальність		Категоріальна гнучкість		Вербальна оригінальність		Конструктивна активність	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група	X <sub>ср</sub>	0,80	0,8 2	0,7	0,79	0,49	0,53	1, 2	1,2 3	1,5	1,51
	t	1,56		1,90		1,78		2,08*		1,5*	
Експеримен тальна група	X <sub>ср</sub>	0,76	0,8 1	0,74	0,92	0,50	0,59	1, 08	1,2 4	1,4 8	1,55
	t	1,77		3,55*		2,4*		1,95		4,9*	
$t_{кр}=2,05, p<0,05$											

Виявлено статистично значущі різниці за критерієм Стюдента в роботах старшокласників-рекреантів експериментальної групи між оцінками за показниками візуальної оригінальності ( $t=3,55$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), категоріальної гнучкості ( $t=2,4$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ) та конструктивної активності ( $t=4,9$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

Тобто використання розробленої програми з розвитку творчого потенціалу сприяє розвитку структурних компонентів візуальної креативності у старшокласників-рекреантів

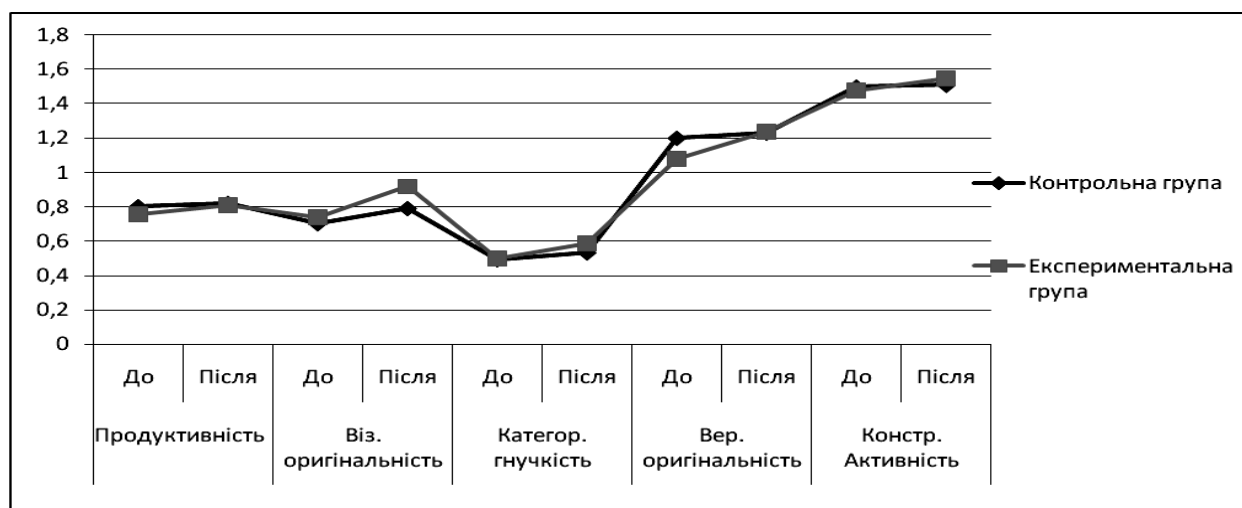


Рис. 3.3. Розподіл показників візуальної креативності у старшокласників-рекреантів експериментальної та контрольної груп до і після проведення розвивального експерименту.

Одержані результати за методикою С. Медника у старшокласників-рекреантів до та після проведення програми розвитку творчого потенціалу дозволяють визначити різниці в оцінках досліджуваних експериментальної та контрольної груп (див.табл. 3.12 та рис.3.4 ).

Таблиця 3.12

**Загальний рівень показників структурних компонентів вербальної креативності у старшокласників-рекреантів експериментальної і контрольної груп до і після проведення програми**

		Продуктивність, $N_a$		Оригінальність, $N_{or}$		Унікальність, $N_t$	
		До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група	$X_{cp}$	0,80	0,83	0,45	0,48	0,31	0,33
	t	1,95		1,60		2,05*	
Експериментальна група	$X_{cp}$	0,79	0,84	0,44	0,49	0,30	0,36
	t	1,99		5,82*		3,9*	

Так, у старшокласників-рекреантів експериментальної групи відбулися зростання оцінок за такими показниками за методикою С. Медника: вербальна продуктивність (з  $X_{cp}=0,79$  до  $X_{cp}=0,84$ ), вербальна оригінальність (з  $X_{cp}=0,44$  до  $X_{cp}=0,49$ ) та унікальність (з  $X_{cp}=0,30$  до  $X_{cp}=0,36$ ).

Результати перевірки отриманих даних за t-критерієм Стьюдента свідчить про наявність статистично значущих відмінностей між оцінками у старшокласників-рекреантів експериментальної групи за показниками вербальної оригінальності ( $t=5,82$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ) та унікальності ( $t=3,9$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

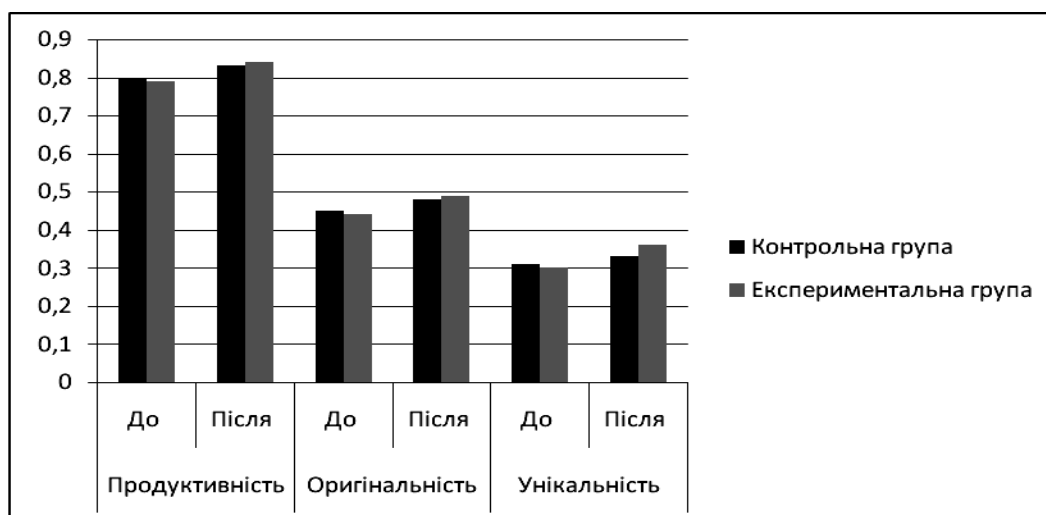


Рис. 3.4. Розподіл показників вербальної креативності у старшокласників-рекреантів експериментальної та контрольної груп до і після проведення розвивального експерименту

В таблиці 3.13 представлені результати за методиками діагностики особистісного компоненту творчого потенціалу старшокласників-рекреантів експериментальної та контрольної груп до та після проведення програми розвитку.

Результати таблиці 3.13 та рис. 3.6 свідчать, що у старшокласників-рекреантів експериментальної групи відбулися зміни в оцінках за показником самооцінки творчого потенціалу (з  $X_{cp}=32,4$  до  $X_{cp}=43,1$ ) та зростання

загального показника рівня розвитку творчого потенціалу (з  $X_{cp}=91$  до  $X_{cp}=112$ ).

Таблиця 3.13

**Загальний рівень показників особистісного компоненту творчого потенціалу у старшокласників-рекреантів експериментальної і контрольної груп до і після проведення програми**

Групи досліджуваних		Рівень самооцінки		Рівень творчого потенціалу особистості	
		До	Після	До	Після
Контрольна група	$X_{cp}$	35,3	36,02	90	95
	t	1,69		1,84	
Експериментальна група	$X_{cp}$	32,4	43,1	91	112
	t	4,8*		3,47*	

Для визначення значущості різниці в оцінках за показниками було використано критерій Стьюдента та виявлено статистично значущі відмінності за показниками самооцінки ( $t=4,8$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ) та рівня розвитку творчого потенціалу ( $t=3,47$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

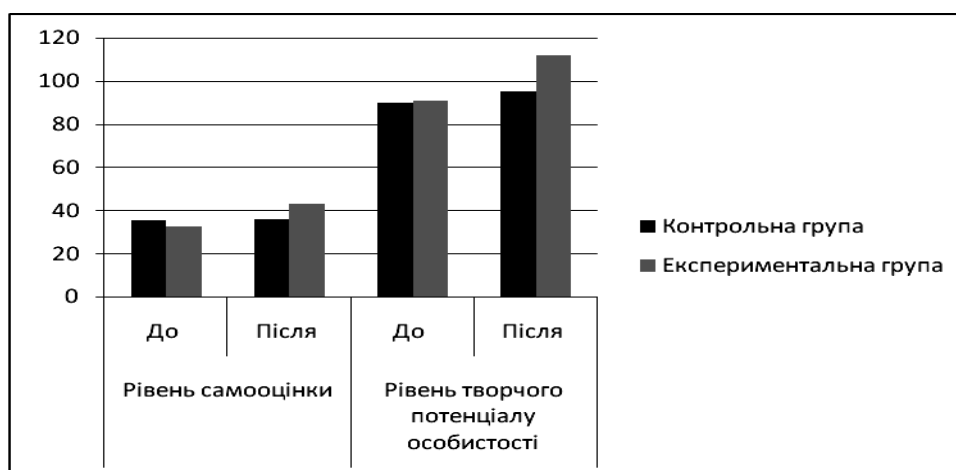


Рис. 3.6. Розподіл показників особистісного компоненту творчого потенціалу у старшокласників-рекреантів експериментальної та контрольної груп до та після проведення розвивальної програми.

Отже, ми можемо зробити висновки, що розроблена нами програма розвитку творчого потенціалу у школярів в рекреаційних умовах є ефективною з розвитку структурних компонентів творчого потенціалу, а саме когнітивного та особистісного.

### **Висновки до третього розділу**

1. Вивчені особливості взаємозв'язку між такими структурними компонентами творчого потенціалу як мотивація та креативність та доведена цілісна єдність структурних компонентів творчого потенціалу.

2. Встановлено, що у молодших школярів достовірні взаємозв'язки є між показниками продуктивності та мотивами обов'язку та відповідальності ( $r=0,46$ ,  $p<0,05$ ), мотивацією змісту навчання ( $r=0,40$ ); візуальною оригінальністю та мотивацією змісту навчання ( $r=0,47$ ), мотивами благополуччя ( $r=0,43$ ); конструктивною активністю та мотивами обов'язку та відповідальності ( $r=0,39$ ). Тобто, у молодших школярів при домінуванні мотивів обов'язку та відповідальності, мотивів навчання та благополуччя буде зростати рівень показників креативності.

3. Виявлені у підлітків-рекреантів 11 років тісні зв'язки між такими показниками креативних здібностей, як оригінальність, категоріальна гнучкість та показниками мотиваційної сфери як мотив обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення, мотивація змісту навчання; у 12-річних підлітків взаємозалежними є такі структурні компоненти креативності, як продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна і візуальна оригінальність та показники мотиваційної сфери - мотивація уникнення неприємностей, мотивація змісту навчання, мотиви обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення; у 13-річних підлітків взаємозв'язок є між продуктивністю, конструктивною

активністю, категоріальною гнучкістю, візуальною і вербальною оригінальністю та мотивами обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення, мотивація змісту навчання; у 14-річних підлітків-рекреантів на рівень розвитку вербальної та візуальної креативності мають такі мотиви, як мотив самовизначення і самовдосконалення, мотив благополуччя та мотивація престижу. Виявлено, що для розвитку всіх структурних компонентів творчого потенціалу підлітків-рекреантів необхідним є високий рівень прояву мотивації самоактуалізації та самовдосконалення, що, в свою чергу, свідчить про розвиток творчого потенціалу підлітків, пізнання нового та їх особистісного росту.

4. Встановлені значущі зв'язки між структурними компонентами творчого потенціалу у старшокласників-рекреантів. На рівень розвитку вербальної та візуальної креативності у старшокласників-рекреантів 15-16 років мають такі мотиви, як мотиви змісту навчання, обов'язку і відповідальності, самовизначення і самовдосконалення. З'ясовано, що для розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у старшокласників-рекреантів необхідним є високий рівень прояву мотивації до навчання, самоактуалізації та самовдосконалення, особистісний розвиток, адекватна самооцінка, високий рівень розвитку вербальної та візуальної креативності.

5. Встановлено, що рекреаційний період як час для розвитку творчого потенціалу, самоактуалізації креативних здібностей особистості школяра є найбільш сприятливим, що обумовлено можливостями під час відпочинку спробувати себе в різних видах творчої діяльності, прийняти участь в різних гуртках, різних творчих проектах та фестивалях. Визначено, що розвиток творчого потенціалу забезпечується рядом факторів: біологічні передумови, особлива організація психологічної діяльності творчої особистості, соціум та мікросоціум. Школяр в рекреаційний період потребує психологічного супроводу як цілеспрямованої діяльності, спрямованої на збереження та реабілітацію психічного здоров'я, самоактуалізацію особистості, розвиток творчого потенціалу. Психологічний супровід

рекреантів відбувається протягом всієї зміни, який передбачає діагностику; розвиток; формування; корекцію; реабілітацію та психологічне розвантаження дітей та молоді; виконання програм особистісного розвитку в рекреаційний (оздоровчий) період. Зміст психологічного супроводу носить варіативний і багаторівневий характер.

6. Розроблена тренінгова програма розвитку творчого потенціалу у підлітків та старшокласників в умовах рекреації передбачає психологічний супровід. Рекреаційне середовище включає проведення творчих майстерень, метою яких є розвиток у школярів образотворчих, художньо-конструкторських здібностей, нестандартного мислення, творчої індивідуальності, фантазії; розвиток креативності. Психологічний супровід передбачає проведення первинної діагностики, участь у тренінгових заняттях з розвитку структурних компонентів творчого потенціалу, індивідуальну та групову роботу, консультування педагогів-організаторів.

7. Психологічна тренінгова програма розвитку творчого потенціалу у підлітків та старшокласників в умовах рекреації спрямована на розвиток прагнення до творчого саморозвитку школярів; усвідомлення школярами цінності креативних рис власної особистості, усвідомленню та реалізації школярами своєї унікальності та творчої індивідуальності; формування емоційно-позитивного ставлення до креативного процесу; розвиток позитивного самоствавлення; розвиток здібностей до генерування нестандартних шляхів рішення проблем в процесі колективного та індивідуального пізнавального пошуку; актуалізація особистісних якостей; розвиток вербальної та невербальної креативності; розвиток емоційно-вольової сфери.

8. Принципами побудови комплексу задач тренінгу є: 1) принципи діяльнісного підходу; 2) принципи стратегіально-семантичного підходу до дослідження візуальної креативності (С. М. Симоненко); 3) принципи стратегіально-діяльнісного підходу (В. О. Моляко) щодо ускладнюючих умов при рішенні художньо-графічних задач; 4) принципи активізації креативності



(Е. де Боно); 5) принципи розвивального навчання О.М.Матюшкіна; 6) принцип активності та дослідницької діяльності; 6) принцип партнерського спілкування. В тренінгових заняттях використані наступні методи: дискусія; міні-лекції; рольові ігри; комунікативні ігри; дивергентні задачі; психогімнастичні та корекційні вправи; методи арт-терапії та тілесної терапії; рефлексія. Тренінг складається з 7 занять, послідовність яких побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвивального тренінгу.

9. Проведено порівняльну діагностику особливостей розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у підлітків-рекреантів та старшокласників-рекреантів експериментальної групи до і після тренінгу та виявлено, що відбулися зміни в оцінках показників структурних компонентів когнітивного блоку творчого потенціалу, а саме зростання продуктивності висунення візуальних гіпотез, візуальної та вербальної оригінальності, конструктивної активності. Встановлені якісні та кількісні зміни в показниках структурних компонентів вербальної та візуальної креативності.

10. Визначені зміни в оцінках показників структурних компонентів особистісного блоку творчого потенціалу у підлітків-рекреантів та старшокласників-рекреантів експериментальної групи, а саме зростання самооцінки та емоційних характеристик творчого потенціалу. Виявлено статистично значущі відмінності між показниками структурних компонентів візуальної та вербальної креативності, а також показників особистісного блоку творчого потенціалу у підлітків-рекреантів та старшокласників-рекреантів експериментальної групи до і після тренінгу, що підтверджує положення про розвиток творчого потенціалу школярів в умовах рекреації саме за допомогою розробленої програми психологічного супроводу творчої особистості школяра.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та емпіричне вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу у школярів різних вікових груп. Розробка цієї проблеми передбачала уточнення поняття «творчий потенціал», «креативність», «рекреація» «мотивація до творчої діяльності», «творчі здібності» та їх структурні компоненти; дослідження психологічних особливостей розвитку структурних компонентів творчого потенціалу школярів 8-16 років; розробку й апробацію програми розвитку творчого потенціалу школярів підліткового віку в умовах рекреаційного закладу.

1. Визначено, що творчий потенціал є інтегративною здібністю особистості, спрямованою на здійснення творчої діяльності та творчу самореалізацію і саморозвиток в різних галузях людської діяльності, проявляється у творчій активності та є мірою продуктивності у реалізації творчих здібностей особистості. Сутність феномену «творчий потенціал» є провідною характеристикою спроможності людини, що становить її внутрішню, духовну енергію і діяльнісну позицію, спрямовану на творче самовираження та самореалізацію та проявляється у творчій активності до реалізації творчих здібностей особистості. Чинниками, що впливають на становлення та реалізацію творчого потенціалу особистості є: - задатки (як вроджена якість), соціальне середовище (зовнішні умови впливу) і особистісна активність (життєва позиція особистості).

2. Визначено, виходячи з аналізу основних підходів до вивчення структури творчого потенціалу, ряд властивостей, що об'єднують всі існуючі структурні моделі та характеризуються як його базові компоненти. Виходячи із зазначеного, до структури творчого потенціалу ми відносимо: інтелектуально-творчий, мотиваційно-особистісний та емоційно-вольовий компоненти творчого потенціалу особистості школярів. Основними факторами, що забезпечують розвиток творчого потенціалу виступають:

біологічні передумови, особлива організація психологічної діяльності творчої особистості, соціуму та мікросоціуму. До останніх, ми відносимо умови рекреаційного періоду. Під *рекреаційним періодом* ми розуміємо період організації життя суб'єкта, під час якого він відновлює (підтримує, зміцнює) своє психічне та фізичне здоров'я. Саме на протязі цього періоду суб'єкт має можливість не тільки відпочити, набратися сил, оздоровитися, але і одержати нові стимули та настанови для свого саморозвитку, переосмислити певні етапи свого життєвого шляху, поставити перед собою нові цілі та відкрити нові перспективи своєї подальшої діяльності і самовизначення.

3. Розкрито, що у розвитку кожної дитини, збереженні і корекції її психічного здоров'я важливу роль може виконувати *психологічний супровід в рекреаційний період*. Змістом якого є розвиток самоактуалізації особистості школяра, його творчого потенціалу (з урахуванням вікових особливостей і провідної діяльності в молодшому шкільному, підлітковому та юнацькому віці). Основними формами роботи психологічної служби рекреаційного закладу є: психодіагностика; розвиток; формування; корекція; психологічне розвантаження школярів; виконання програм особистісного розвитку в рекреаційний (оздоровчий) період. Зміст психологічного супроводу має варіативний та багаторівневий характер.

4. Досліджено емпіричним шляхом особливості розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у школярів. Визначено, що значне зростання структурних компонентів креативності відбувається у віці 9 років, 13-14 років та 16 років. У віці 8, 10-12, 15 років відбувається уповільнення розвитку креативності. Виявлено, що у молодших школярів, підлітків та старшокласників переважає середній рівень розвитку креативності (65%; 47% та 50% відповідно). Встановлено, що розподіл за значущістю структурних компонентів візуальної креативності у молодших школярів, підлітків та старшокласників має однакову структуру: на першому місці стоїть показник продуктивності висунення візуальних гіпотез, на другому місці показник конструктивної активності, на третьому місці – показник

візуальної оригінальності. Але розподіл структурних компонентів вербальної креативності у школярів дещо відрізняється: в молодших школярів на першому місці показник продуктивності висунення вербальних гіпотез, на другому місці – показник оригінальності, третім є показник гнучкості; у підлітків – на першому місці показник продуктивності висунення вербальних гіпотез, на другому місці – показник гнучкості, третім є показник оригінальності; у старшокласників - на першому місці показник продуктивності висунення вербальних гіпотез, на другому місці – показник оригінальності, третім є показник гнучкості. Цей факт обумовлений, на наш погляд, особливостями системи навчання та розвитком мисленевої сфери.

5. Вивчено особливості розвитку мотиваційно-особистісної сфери школярів та виявлено, що всі вони детермінуються особливостями провідної діяльності школярів певного віку. Так, у молодших школярів найбільш вираженими є мотиви самовдосконалення (бути чесним, розвинутим, розумним), другими за значущістю є мотиви обов'язку та відповідальності, третіми є учбово-пізнавальні мотиви (мотиви процесу навчання). Значущими мотивами для підлітків є мотиви самоактуалізації та самовдосконалення (самовиховання та самовиправлення), мотив благополуччя (прагнення отримувати похвалу від дорослих та ровесників та учбово-пізнавальні мотиви (мотиви змісту навчання). На відмінну від двох попередніх груп у старшокласників серед мотивів визначальними є мотиви самовизначення та самовдосконалення (мотиви, пов'язані з уявленням про майбутню професію, бути культурною та вихованою людиною), мотивація благополуччя (мотиви, пов'язані з отриманням високооплачуваної професії) та учбово-пізнавальні мотиви (мотиви, пов'язані зі змістом учбової діяльності та процесом її виконання).

Доведено, що існує зв'язок між структурними блоками творчого потенціалу в роботах школярів і визначено, що важливими для розвитку творчого потенціалу школярів є високий рівень прояву мотивації

самоактуалізації і самовдосконалення, особистісний розвиток, адекватна самооцінка, високий рівень розвитку вербальної та візуальної креативності.

6. Розроблена тренінгова програма розвитку творчого потенціалу школяра в умовах рекреаційного закладу, яка передбачає психологічний супровід. В методичну частину системи психологічного супроводу розвитку творчого потенціалу включено: базову (первинну) психодіагностику (оцінка рівня розвитку структурних компонентів творчого потенціалу); програмування психологічного розвитку (тренінг з розвитку творчого потенціалу та творчих здібностей; розробка змісту групової та індивідуальної програми творчих видів діяльності у рекреаційному середовищі; моніторинг і оперативна діагностика (організація зворотнього зв'язку про емоційний стан особистості); корекція (використання при необхідності допоміжних психокорекційних методів); настрой (створення сприятливого творчій діяльності психологічного стану); індивідуальне консультування (зняття негативних станів, допомога у вирішенні особистісних проблем та допомога у постановці цілей саморозвитку на перспективу).

7. Показано, що рекреаційне середовище передбачає проведення творчих майстерень, метою яких є розвиток у школярів образотворчих, художньо-конструкторських здібностей, нестандартного мислення, творчої індивідуальності, фантазії; розвиток креативності. Психологічний тренінг з розвитку творчого потенціалу спрямований на розвиток прагнення до творчого саморозвитку школярів; усвідомлення школярами цінності креативних рис власної особистості, усвідомленню та реалізації школярами своєї унікальності та творчої індивідуальності; формування емоційно позитивного ставлення до креативного процесу; розвиток позитивного самоствавлення; розвиток здібностей до генерування нестандартних шляхів рішення проблем в процесі колективного та індивідуального пізнавального пошуку; актуалізація особистісних якостей; розвиток вербальної та невербальної креативності; розвиток емоційно-вольової сфери.

8. Проведено порівняльну діагностику особливостей розвитку структурних компонентів творчого потенціалу у підлітків та старшокласників експериментальної групи до і після тренінгу та виявлено, що відбулися зміни в оцінках показників структурних компонентів когнітивного блоку творчого потенціалу. Встановлені якісні та кількісні зміни в показниках структурних компонентів вербальної та візуальної креативності, а саме зростання продуктивності висунення візуальних гіпотез, візуальної та вербальної оригінальності, конструктивної активності. Таким чином, отримані результати розвивального експерименту підтверджують положення про ефективність використання розробленої програми психологічного супроводу розвитку творчого потенціалу особистості школяра в умовах рекреаційного закладу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективним, вважаємо, на подальше поглиблене дослідження мотиваційно-особистісного та емоційно-вольового компоненту творчого потенціалу особистості школярів та розробку програми їх розвитку в умовах рекреації.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Основные методы исследования в возрастной психологии / Г.С. Абрамова // Практикум по возрастной психологии: Учеб. пособ. для студ. вуз. – М.: Академия, 1998. – С. 21-85.
2. Абульханова-Славская К.А. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский. – М.: Наука. 1989. – 123 с.
3. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей – М.: АПН РСФСР, 1962. – 308 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование. Кн.1. / Пер.с англ. / А. Анастаси [Под ред. и предисл. К.И.Гуревича, В.И. Лубовского]. – М.: Педагогика, 1998. – 320 с.
5. Афанасьева Г.А. Высокоодаренные дети или трудности раннего развития / Г.А. Афанасьева // Вопросы психологии. –1993. - №5. – С. 114-121.
6. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н.Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – 280 с.
7. Балл Г.О. Взаємозв'язок норми, адаптації і творчості в діяльності суб'єкта / Г.О. Балл // Філософська думка. – 1987. – №5. – С. 61-68.
8. Бобров А.Н. Психологическое сопровождение развития креативности в юношеском возрасте / А.Н.Бобров / Учебное пособие. – Ставрополь, 2004 – 47 с.
9. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: РГУ, 1983. – 176 с.
10. Богоявленская Д.Б. „Субъект деятельности” в проблематики творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии –1999. – № 2.– С.35 – 41.
11. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б.Богоявленская. – М.: Знание, 1981. – 96с.

12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М. Просвещение, 1968. – 464 с.
13. Боно Э. Шесть шляп мышления / Э. Боно– СПб., 1998. – 123 с.
14. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В.Брушлинский. – М.: изд-во "Ин-та практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК"; 1996. – 392 с.
15. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф.Бурлачук, С.М.Морозов.– Киев: Наукова думка, 1989. – 528 с.
16. Брюно Ж. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика / Ж. Брюно, Р. Мелви, Л. Назарет, Р. Пажес // Психологический журнал. – 1995. – №4. – С. 24-32.
17. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности / Е.П. Варламова, С.Ю. Степанов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. – 256 с.
18. Вачков И.В. Основы группового тренинга: Психотехники: Уч. пособ. / И.В. Вачков.– М.: Изд-во «Ось-89», 2001. – 224 с.
19. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 400 с.
20. Вишнякова В.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения / В.Ф. Вишнякова. – Минск, 1995. – 198 с.
21. Власова О.І. Суб'єктивне благополуччя дитини як орієнтир психологічного супроводу в закладах рекреаційного типу / О.І.Власова, А.С.Гуленко // Наука і освіта. – 2014. – № 12.СХХІХ – С. 29-34.
22. Возрастные особенности психического развития детей. / Под ред. И.В.Дубровиной. – М., 1982. – 160 с.
23. Вольчева Г.А. Актуальные социально-ориентированные образовательные технологии и формы работы в условиях УДЦ «Молодая гвардия» / Г.А.Вольчева // Наука і освіта. – 2014. – № 12.СХХІХ – С. 84-89.



24. Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии / А.Н. Воронин. – М.:Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 270 с.
25. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів / І. В. Воронюк : Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Націон. пед. ун-т. – Київ, 2003. – 23 с.
26. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский [Под ред. М.Г. Ярошевского]. – М.: Педагогика, 1987. – 573 с.
27. Ершова Л. В. Стремление к личностной значимости как фактор саморегуляции творческой активности старших школьников: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.В.Ершова – Тобольск, 2003. – 18 с.
28. Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Психогимнастика чувств / С.В. Гиппиус. – СПб.: Речь, 2001. – 346 с.
29. Голицын Г.А. Показатели межполушарной асимметрии творческого процесса в изобразительном искусстве / Г.А. Голицын, М.Н. Георгиев, В.М. Петров // Вопр. психол. – 1989. – № 5. – С. 148 -153.
30. Горбачёва Д.А. Развитие творческого потенциала студентов вузов культуры и искусств – будущих специалистов социально-культурной деятельности: аксиологический подход: автореф. дис. ... д-ра пед наук : 13.00.05 13.00.08 / Д.А. Горбачёва. – М., 2009. – 45 с.
31. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, К.С. Крижановская. – СПб.: Питер, 1994. – 280 с.
32. Грек О.М. Діагностика та розвиток вербальної креативності у підлітків-рекреантів/ Е.Н.Грек, Н.В.Овчаренко // Наука і освіта. – 2014. – № 12. СХХІХ – С. 93-98.
33. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2007. – 208 с.
34. Гузенко В.А. Особливості переживання соціального страху з різними рівнями мотивації досягнень у юнацькому віці: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.А.Гузенко – Одеса, 2009. – 20 с.

35. Демидова Т.В. Развитие креативности как устойчивого свойства личности в старшем школьном возрасте / Т.В. Демидова.–Армавир, 2003. – 170 с.
36. Дери Ю. Соотношение конвергентного и дивергентного мышления у детей школьного возраста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук.: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Ю.Дери – М., 1987. – 19 с.
37. Драч І.І. Організація навчального процесу з розвитку творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Драч Ірина Іванівна. – К., 2005. – 194 с.
38. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с.
39. Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л.Я. Дорфман, Г.В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С. 101-106.
40. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. – Издательство «Питер», 2000. – 368 с.
41. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н Дружинин. – СПб: ИМАТОН-М, 2001. – 224 с.
42. Дубина И.Н. Творчество как феномен социальных коммуникаций / И.Н. Дубина. – Новосибирск: СОРАН, 2000. – 173 с.
43. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского / О.М. Дьяченко // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 98-109.
44. Елагина Л.В. Развитие творческого потенциала учителя в процессе освоения педагогических инноваций : автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Елагина. – Оренбург, 1998. – 22 с.
45. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества / Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект, 2003. – 304 с.

46. Зинченко В.П. Человек развивающийся. Очерки российской психологии / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 320 с.
47. Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной. – М., «Педагогика», 1972. – 352 с.
48. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – Питер: СПб., 2009 – 434 с.
49. Ильяшенко Т.А. Педагогические аспекты развития творческого потенциала школьника в гимназическом образовательном пространстве: автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Ильяшенко. – Смоленск, 2008. – 21 с.
50. Искусство как фактор интеллектуально-творческого развития школьников: Сб. науч. тр. – М., 1980. – 256 с.
51. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности / И.П. Калошина. – М.: Изд. МГУ, 1983. – 168 с.
52. Кинг Л. Тесты на креативность / Л. Кинг – СПб.: Питер, 2005. – 96 с.
53. Кипнис М. Тренинг креативности / М.Кипнис – М.: Ось-89, 2005. – 128 с.
54. Клепиков О.І. Основи творчої особи: навч. посібн. для студ. / О.І.Клепиков, І.Т.Кучерявий. – К.: Вища шк., 2000. – 295 с.
55. Клименко В.В. Психологические тесты таланта / В.В. Клименко. – Харьков: Фолио, 1996. – 414 с.
56. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н.И. Козлов. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
57. Коссов Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность / Б.Б.Коссов [Ред. Кузьмина Н.В.] – М.-Воронеж, 1997. – 48 с.
58. Костюк Г.С. Способности и их развитие у детей / Г.С. Костюк. – М.: Т-во "Знание", 1963. – 80 с.
59. Концепція діяльності Державного підприємства «Український дитячий центр «Молода Гвардія».

60. Костюченко О.В. Реалізація творчого потенціалу особистості як рекреаційна проблема / О.В.Костюченко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: зб. наук. праць / За ред. В.О.Моляко. – Т.12. – Вип.6. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. – С. 137-143.
61. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 992 с.
62. Кузнецова Е.В. Развитие межличностных невербальных коммуникаций средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ им. М.В. Ломоносова / Е.В. Кузнецова. – М., 1989. – 24 с.
63. Лебединський Е. Б. Психологічні особливості креативного мислення у підлітків-рекреантів в УДЦ «Молода гвардія» / Е.Б. Лебединський // Наука і освіта. – 2010. – № 12. – С. 6–9.
64. Лебединский Э.Б. Актуальные проблемы рекреационной психологии детства / С. Н. Симоненко, Э. Б. Лебединский // Наука і освіта. – 2011.– № 11.– С.6–9.
65. Лебединський Е. Б. Порівняльний аналіз розвитку креативності у школярів-рекреантів різних вікових груп / Е.Б. Лебединський // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К.: Видавництво «Фенікс», 2013. – Т.ХІІ. – Психологія творчості. – Вип. 18. – С. 146–154.
66. Лебединський Е. Б. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу підлітків в умовах рекреації / Е.Б. Лебединський // Наука і освіта. – 2014. – № 12.СХХІХ – С. 17–22.
67. Лебединский Э.Б. Структурные компоненты творческого потенциала и их развитие в подростковом возрасте в условиях рекреации /Э.Б. Лебединский // KazNU Bulletin. Psychology and sociology series. – 2015. – №4 (55).–С.264–271.
68. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. Труды / Н.С.Лейтес. – Москва, Воронеж, 1997. – 448 с.

69. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н.Леонтьев // Психология эмоций. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 162-171.
70. Леонтьев А.А. «Научите человека фантазии...» (творчество и развивающее обучение) / А.Н.Леонтьев // Вопросы психологии. – 1998. - №5. – с.82-84
71. Лидере А.Г. Психологический тренинг с подростками / А.Г. Лидере. – М.: Академия, 2001. – 256 с.
72. Липер Р. У. Мотивационная теория эмоций / Р.У. Липер // Психология эмоций. Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1984. – С. 138- 151.
73. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Херсон. держ. ун-т. / В. Д. Лихвар – Херсон, 2003. – 24 с.
74. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество / А.Н.Лук. – М.: Наука, 1978. – 127 с.
75. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии): Монография / С.Д.Максименко. – М., К.: Реал-бук, Ваклер, 2000. – 320 с.
76. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика / С.И. Макшанов. – СПб.: Образование, 1997. – 290 с.
77. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Ин-т тренинга, 1993. – 83 с.
78. Марданова, Г.М. Технология развития креативного потенциала учащихся общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.М. Марданова. – Ижевск, 2005. – 23 с.
79. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І.О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.
80. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопр. психол., 1989. – №6. – С. 29-33.
81. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьников / А.М.Матюшкин, И.С.Аверина. – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.

82. Медведєва Н. Виявлення творчого потенціалу. Стратегії реалізації задуму / Н. Медведєва // Психолог. – 2006. – № 40. – С. 12-15.
83. Мелик-Пашаев А.А. Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству / А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Педагогика, 1987. – 126 с.
84. Микалко М. Тренинг интеллекта / М. Микалко. – СПб.: Питер, 2001. – 192 с.
85. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / В.А. Моляко // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 84-90.
86. Моляко В.О. Прояви інтелектуальних та творчих здібностей у дітей / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 3-9.
87. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2-9.
88. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
89. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Изд. «Академия», 2003. – 456 с.
90. Назаренко Т.П. Использование методов арт-терапии в работе с детьми в период рекреации / Т.П. Назаренко // Наука і освіта. – 2014. – № 12. СХХІХ – С. 153-158.
91. Налчаджян А.А. Личность, психическая адаптация и творчество / А.А. Налчаджян. – Ереван, 1980. – 240 с.
92. Нидерберг Дж.И. Искусство творческого мышления / Дж.И. Нидерберг. – Минск.: Попурри, 1996. – 240 с.
93. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры / Б.П. Никитин. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
94. Николаева Е.И. Психология детского творчества / Е.И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006. – 220 с.
95. НЛП: управление креативностью / Р.Дилтс. – СПб.: Питер, 2003. – 416 с.

96. Овсянецка Л. Творчий потенціал людини: соціально-психологічна парадигма / Л. Овсянецка // Соціальна психологія. – 2004. – № 2. – С. 140-145.

97. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Уч. пособ. / Под ред. А.М. Матюшина – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 192 с.

98. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности / Г.В. Ожиганова // Психологический журнал. – 2001. - №2. – С. 75-86.

99. Олійник С.В. Творчий потенціал вчителя музики як педагогічна проблема /С.В. Олійник// Подготовка студентов музыкально-педагогического факультета к воспитательной работе в школе во внеурочное время: Метод. рекомендации / Сост. С.С. Горбенко, Т.В. Ковалюк. – К.: КГПИ, 1990. – 32 с.

100. Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.

101. Петров В.М. Перспективы развития искусства: методы прогнозирования / В.М.Петров, Л.Г. Бояджиева. – М.: Русский мир, 1996. – 158 с.

102. Поклад І.М. Аналіз можливостей прояву творчого потенціалу особистості / І.М. Поклад // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. №12.: Зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч. 1. – С. 174-180.

103. Пономарев Я.А. Психология творения / Я.А. Пономарев. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, – 1999. – 480 с.

104. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – Т. 4. - №6. – С. 38-50.

105. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. – Казань: Издательство Казанского университета, 1989. – 296 с.

106. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини / Упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
107. Психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
108. Психологическое исследование творческой деятельности / Отв.ред. О.К.Тихомиров. – М.: Наука, 1975. – 253 с.
109. Психология одаренности детей и подростков. / Под ред. Н.С. Лейтеса. - М.: Издательский центр "Академия", 1996. – 416 с.
110. Психология творчества. Общая, дифференциальная, прикладная. / Под ред. Я.А.Пономарева. – М.: Наука, 1990. – 223 с.
111. Психология человека от рождения до смерти. - СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
112. Психолого-педагогические проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. Дорфмана Л. Я. – Челябинск, 1989. – 169 с.
113. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга / В.Г.Пузиков – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 224 с.
114. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский; н. ред. В.Д. Шадриков. – М.: ИЧП «Магистр», 1998.–68 с.
115. Развитие и диагностика способностей / Л.Г.Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В.Галкин и др., Отв. ред. В.Н.Дружинин, В.Д.Шадриков. АН ССР, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1991. – 177 с.
116. Развитие творческой активности школьников/ Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1991. – 156 с.
117. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй / Дж. Родари. – М: Прогресс, 1990. – 191 с.
118. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / К. Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.



119. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н.Роджерс // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С.164-168.
120. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посіб. / В.А.Роменець. – 2-е вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
121. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн [Сост. Брушлинский А.В., Абульханова-Славская К.А.]. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
122. Саврасов М.В. Емоційно-мотиваційні складові креативності особистості: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.В.Саврасов – Харків, 2012. – 18 с.
123. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С.М.Симоненко – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
124. Симоненко С.М. Візуальна креативність: діагностика та комп'ютерні технології розвитку: монографія / С.М.Симоненко, О.М.Грек.- Одеса: Фенікс, 2010. – 200 с.
125. Симоненко С.Н. Рекреационная психология детства: достижения и перспективы / С.Н.Симоненко, Е.Н.Грек, Е.Н.Костюнина, И.В.Леженко // Наука і освіта. – 2014. – № 12.СХХІХ – С. 1-7.
126. Старинская Н.В. Развитие творческой направленности личности подростков в условиях рекреационних учреждений / Н.В.Старинская // Наука і освіта. – 2014. – №12 СХХІХ – С. 68-72.
127. Стернберг Р. Инвестиционная теория креативности / Р. Стернберг, Е. Григоренко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №2. – С. 144-159.
128. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // И.о. РАН. Ин-т психологии. – М.: Наука, 2003. – 379 с.
129. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. / Б.М.Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

130. Тигров В.П. Развитие творческого потенциала личности школьника в технологическом образовании: монография / В.П. Тигров. – Липецк: РИЦ ГОУ ВПО «ЛГПУ», 2007. – 14,8 п.л.

131. Ткач Р. В. Психологічні особливості творчої активності особистості / Р.В. Ткач. – Запоріжжя: В-во ЗДІА, 1999. – 24 с.

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

133. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – СПб: Питер, 2002. – 160 с.

134. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 190 с.

135. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М., 2002. – 339 с.

136. Фигурная форма А теста творческого мышления П.Торранса-ТТСТ. Методические рекомендации по работе с тестом (для школьных психологов). / Под ред. Е. И. Щеплановой. – М.: Институт развития одаренности, 1993. – 89 с.

137. Хеллер К. А. Лонгитюдное исследование одаренности / К. А.Хеллер, К.Перлет, В.Спервальд // Вопросы психологии. –1991. – №2. – с. 120.

138. Хмельковська С.В. Формування творчого потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Хмельковська Світлана Володимирівна. – Херсон, 2005. – 221 с.

139. Холодная М.А. О природе творческих способностей / М.А.Холодная // Психологический журнал. – 2002. – №5. – С.126-128.

140. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН / М.А.Холодная // Психологический журнал. – 2002. – №3. – С.13-21.

141. Холодная М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей / М.А.Холодная // Психологический журнал. – 2007. – №7. – С.28-39.

142. Хорошун А.А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу старшокласників спеціалізованих шкіл: автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / А.А.Хорошун – Харків, 2009. – 20 с.

143. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор саморегуляции личности в изменчивом мире / Н.Ю. Хрящева // Социальная психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 101-105.

144. Цукерман Г.А. Психология саморазвития / Г.А. Цукерман, Б.М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 120 с.

145. Цхай И К. Личностные и когнитивные аспекты креативности. Автореф. дисс. канд. психол. наук. 19.00.11, психология личности – М., 2000- 20 с.. электронный ресурс <http://www.dissercat.com/>

146. Цибух Л.М. Застосування асоціативного методу у роботі практичного психолога дитячого центру ( на прикладі УДЦ «Молода гвардія» / Л.М.Цибух // Наука і освіта. – 2014. – № 12.СХХІХ – С. 212-216.

147. Чебыкин А.Я. Распознавание педагогами выражения эмоций у учащихся / А.Я.Чебыкин // Вопросы психологии. – 1991. - №5. – С. 74-80.

148. Шавинина Л.В. Психологические особенности организации познавательного опыта интеллектуально одаренной личности. Дисс. .канд. психол. наук./ Л.В.Шавинина. – Киев, 1993. – 147 с.

149. Шадриков В.Д. Способности человека / В.Д. Шадриков. – М., Воронеж: НПО МОДЕК, 1997. – 288 с.

150. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М. Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.

151. Шопіна М.О. Розвиток творчого потенціалу дітей шкільного віку: наук.метод.посіб. / М.О.Шопіна. -Луганськ: СПД Резников, 2010. - 92с.
152. Шост, Ю.В. Психологический анализ условий развития творческого потенциала одаренных подростков [Текст] / Ю.В. Шост // Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования: межвуз. сб науч. тр. - Вып. 10. - Н.Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – С. 265-283.
153. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: Монография / А.Т. Шумилин. – Москва: Высш. шк., 1989. – 143 с.
154. Шумакова Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. / Н. Б. Шумакова // Вопр. психол.. – 1996. №3. – С. 34-43.
155. Щелбанова Е.И. Современные лонгитюдные исследования одаренности / Е.И.Щелбанова, И.С.Аверина // Вопросы психологии. – 1994. - №6. – С.134-140.
156. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С.37- 42.
157. Яцкова О. Ю. Влияние формирования творческого потенциала на развитие личности старшеклассника [Текст] / О. Ю. Яцкова // Молодой ученый. — 2011. — № 12. Т.2. — С. 162-165
158. Ярошевский Б.Ф. Психология творчества и творчество в психологии / Б.Ф. Ярошевский // Вопросы психологии. –1985.–№6. –С. 14-26.
159. Arieti S. Creativity. - N.Y., 1979. - 308 p.
160. Adler A. Understanding life. Harmondsworth: Penguin, 1997. – 240 p.
161. Amabile T.M., Collins M.A. Creatine // Manstead A.S.R., Hewstone M. (eds.) The Blackwell encyclopedia of social psychology. Oxford: Blackwell Publ., 1996. – P. 142 - 144.
162. Baron R.M., Kenny D.A. The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations // J. Pers. Soc. Psychol. – 1986. - V. 51. – N 6. – P. 1173-1182.

163. Barron F. Creative person and creative process. N.Y.: Holt, Rhinehart & Winston, 1969. – 180 p.
164. Boden M. The creative mind: Myths and mechanisms. N.Y.: Basic Books, 1992. – 220 p.
165. Cattell R.B. Personality and learning theory. N.Y.: Spring, 1979. – 147p.
166. Dailey A., Martindale C., Borkum J. Creativity, synesthesia and physiognomic perception // *Creat. Res. J.* 1997. V. 10. N 1. – P. 1-8.
167. Dutta-Roy D. Personality model of fine artists // *Creat. Res. J.* 1996. V. 9. – P. 391 — 394.
168. Eysenck H.J. Genius. The natural history of creativity. Cambridge: Camb. Univ. Press, 1995. – 320 p.
169. Farley F. The big T in personality // *Psychol. Today.* 1986. V. 20. N 5. – P. 44 — 52.
170. Gaillard J.M. The expression of psychodynamic forces in the paintings of Modigliani // *Inter. J. Short-Term Psychotherapy.* 1992. V. 7. – P. 109-122.
171. Gelade G.A. Creativity in conflict: The personality of the commercial creative // *J. Genetic Psychol.* 1997. V. 158. N 1. – P. 67-78.
172. Gough H.G. A creative personality scale for the Adjective Check List // *J. Pers. Soc. Psychol.* 1979. V. 37. N 8. – P. 1398-1405.
173. Guilford J.P. Creativity // *Am. Psychologist.* 1950.V. 5. – P. 444-454.
174. Guilford J.P. The nature of human intelligence. N.Y.: McGraw-Hill, 1967. – 300 p.
175. Jones K. et al. Influential factors in artists' lives and themes in their artwork // *Creat. Res. J.* 1997. V. 10. N 2. – P. 221-228.
176. Li J. Creativity in horizontal and vertical domains // *Creat. Res. J.* 1997. V. 10. N 2; 3. – P. 107- 132.
177. Ludwig A.M. The price of greatness. Resolving the creativity and madness controversy. N.Y.; L.: The Guilford Press, 1995. – 240 p.

178. MacKinnon D.W. Personality and the realization of creative potential // *Am. Psychologist*. 1965. V. 20. – P. 273 — 281.
179. Martindale C. Personality, situation and creativity // Glover J.A., Ronning R.R., Reynolds C.R. (eds.) *Handbook of creativity*. N.Y.: Plenum. 1989. P. 211 — 232.
180. Maslow A. *The farther reaches of human nature*. N.Y.: Viking Press, 1985. – 268 p.
181. Petrov V. *Evolution of art and brain asymmetry: A review of empirical investigations // Emerging visions of the aesthetic process: (Psychology, semiology and philosophy)*. N.Y.: Camb. Univ. Press, 1992. – P. 255-268.
182. Post F. *Creativity and psychopathology: A study of 291 world-famous men* // *Brit. J. Psychiatry*. 1994.V. 165. – P. 22-34.
183. Rogers C.R. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 165 p.
184. Runco M.A. *Personal creativity: Lessons from literary criticism* // Dorfman L. et al. (eds.) *Emotion, creativity and art*. V. 1. Perm: Perm State Institute of Arts and Culture, 1997. P. 305 — 317.
185. Shepeleva S., Batov V., Petrov V. *Left- and right-hemispherical features in poetry: A method of measurement* // Dorfman C. et al. (eds.) *Emotion, creativity and art*. Perm: Perm State Institute of Arts and Culture, 1997. – P. 287-302.
186. Shostrome E. *Personal orientation inventory*. N.Y.: Educat. and industrial testing service, 1966. – 240 p.
187. Csikszentmihalyi M. *Creativity. Flow and the psychology of discover and invention*. N.Y.: Harper Perennial, 1997. – 198 p.

## ДОДАТОК А

Таблиця А1.

## Показники структурних компонентів креативності у підлітків-рекреантів 10 років (за методикою П.Торренса, Е.П.Ільїна)

№ з/п	Ініціали	Показники за методикою П.Торренса					Методика Е.П.Ільїн	
		Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність	Бали	Рівень креативності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	А. М.	0,43	1,88	0,53	0,94	1,12	8	Середній
2.	В. Р.	0,28	1,45	0,64	0,55	0,64	5	Низький
3.	Г. А.	0,28	1,36	0,55	0,36	0,55	4	Низький
4.	Д. В.	0,5	1,4	0,5	0,6	0,7	7	Середній
5.	М. М.	0,53	1,67	0,76	1,05	1,19	8	Середній
6.	Р. Н.	0,55	1,64	0,55	0,45	0,64	9	Середній
7.	А.І.	0,75	1,2	0,57	0,6	1,53	10	Високий
8.	Б.З.	0,82	1,87	0,35	0,47	0,57	8	Середній
9.	Б.Т.	0,88	2,7	0,22	1,39	1,22	10	Високий
10.	В.В.	0,75	1,27	0,4	0,22	1,74	6	Середній
11.	В.Д.	0,65	2,3	0,7	0,63	0,67	7	Середній
12.	Д.О.	0,75	2,1	0,52	0,44	1,58	8	Середній
13.	Е.К.	0,58	2	0,3	0,6	0,89	5	Низький
14.	З.В.	0,52	1,12	0,2	0,93	0,68	3	Низький
15.	К.І.	0,6	1,42	0,35	0,75	0,73	4	Низький
16.	К.С.	0,53	1,38	0,33	0,8	1,72	9	Середній
17.	К.С.	0,89	2,5	0,59	0,92	0,86	9	Середній
18.	Л.В.	0,45	1,22	0,41	0,83	1,11	9	Середній
19.	М.В.	0,38	1,4	0,42	0,6	0,57	5	Низький
20.	Н.А.	0,65	2,23	0,35	1,03	1,08	8	Середній
21.	Н.В.	0,53	1,33	0,5	1,4	2	6	Середній
22.	О.А.	0,42	1,58	0,39	0,41	0,79	10	Високий
23.	О.Ю.	0,37	1,73	0,5	0,53	0,65	4	Низький
24.	П.Д.	0,78	1,52	0,39	0,65	1,52	5	Низький
25.	Р.М.	0,7	2,96	0,53	0,83	1,76	3	Низький
X <sub>ср</sub>		0,58	1,73	0,46	0,72	1,06	6,8	Середній

Таблиця А2.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 10 років (за методикою Дж.Гілфорда)**

№	ФІО	Вербальна креативність			Неверб. креативність		
		Продукт	Ориг.	Гнучк.	Продукт	Ориг.	Гнучк.
1.	А. М.	4,3	0,35	0,53	1,8	0,46	0,43
2.	В. Р.	3,3	0,38	0,78	3,1	0,25	0,42
3.	Г. А.	4	0,63	0,44	3,2	0,17	0,33
4.	Д. В.	8,8	0,49	0,6	6	0,29	0,25
5.	М. М.	7	0,64	0,42	3,8	0,28	0,53
6.	Р. Н.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
7.	А.І.	1,8	0,75	0,6	1	0,89	0,25
8.	Б.З.	1,3	0,68	0,78	1,2	0,85	0,42
9.	Б.Т.	1,8	0,67	0,81	1,3	0,7	0,4
10.	В.В.	1,8	0,82	0,83	1,8	0,65	0,45
11.	В.Д.	1,5	0,95	0,93	1,8	0,53	0,43
12.	Д.О.	1,8	0,92	0,53	2	0,63	0,5
13.	Е.К.	2	0,68	0,79	1	0,73	0,38
14.	З.В.	1,8	0,74	0,68	1	0,82	0,58
15.	К.І.	2,3	0,53	0,75	1,5	0,75	0,5
16.	К.С.	1,5	0,98	0,85	1,5	0,62	0,36
17.	К.С.	2	0,63	0,74	1	0,67	0,33
18.	Л.В.	0,75	0,65	0,63	1,8	0,72	0,43
19.	М.В.	0,7	0,65	0,83	0,8	0,53	0,43
20.	Н.А.	2	0,67	0,89	1,5	0,85	0,5
21.	Н.В.	2,3	0,92	0,74	2,3	0,47	0,47
22.	О.А.	2	0,84	0,62	1,8	0,52	0,53
23.	О.Ю.	1,3	0,68	0,78	1	0,73	0,42
24.	П.Д.	3	0,83	0,74	1	0,77	0,33
25.	Р.М.	0,8	0,87	0,81	1,3	0,6	0,4
	$X_{cp}$	2,6	0,69	0,70	1,99	0,59	0,41



Таблиця А3.

**Показники структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів 10 років (за методикою Р.Медника)**

№	ПІБ	Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
1.	А. М.	0,79	0,49	0,37
2.	В. Р.	0,74	0,27	0
3.	Г. А.	0,74	0,3	0,05
4.	Д. В.	0,63	0,38	0,26
5.	М. М.	1	0,4	0,21
6.	Р. Н.	0,79	0,39	0,16
7.	А.І.	0,8	0,4	0,3
8.	Б.З.	1	0,5	0,35
9.	Б.Т.	0,9	0,38	0,2
10.	В.В.	0,65	0,27	0,2
11.	В.Д.	0,95	0,6	0,5
12.	Д.О.	0,95	0,32	0,1
13.	Е. К.	0,7	0,4	0,2
14.	З.В.	1	0,3	0,1
15.	К. С.	0,55	0,14	0,05
16.	К.І.	1	0,65	0,5
17.	К.С.	1	0,66	0,55
18.	Л.В.	1	0,5	0,35
19.	М.В.	0,05	0,25	0
20.	Н.А.	1	0,46	0,3
21.	Н.В.	0,65	0,52	0,4
22.	О.А.	0,85	0,35	0,2
23.	О.Ю.	1	0,54	0,35
24.	П.Д.	1	0,65	0,35
25.	Р.М.	1	0,57	0,4
	$X_{cp}$	0,83	0,43	0,25

Таблиця А4.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-рекреантів 11 років (за методикою П.Торренса, Е.П.Ільїна)**

№ з/п	Ініціали	Показники за методикою П.Торренса					Методика Е.П.Ільїн	
		Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність	Бали	Рівень креативності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Б.В.	0,58	2,57	0,6	0,78	1,47	8	Середній
2.	Б.В.	0,53	2,7	0,57	1,05	1,69	7	Середній
3.	Б.К.	1,18	1,06	0,28	0,66	1,34	12	Високий
4.	Б.Л.	0,8	1,28	0,48	0,96	1,68	10	Високий
5.	Б.О.	0,5	1	0,3	1,15	1,4	9	Середній
6.	Г.А.	0,75	0,73	0,7	0,2	0,6	8	Середній
7.	Г.І.	0,85	2,59	0,45	0,55	1,35	9	Середній
8.	Ж.А.	0,38	1,4	0,46	0,6	1,2	6	Середній
9.	З.С.	0,8	2,3	0,47	0,47	1,25	9	Середній
10.	К.А.	0,88	1,14	0,57	0,91	1,6	9	Середній
11.	К.В.	0,43	1,7	0,5	1,06	0,92	9	Середній
12.	К.М.	0,93	1,8	0,38	0,8	1,64	14	Високий
13.	К.М.	1	2,8	0,43	0,95	1,87	11	Високий
14.	Л.В.	1,05	2,4	0,64	1,02	0,88	10	Високий
15.	Л.С.	1,05	2	0,54	1,02	1,3	9	Середній
16.	М.Д.	0,93	1,24	0,56	1,02	1,03	9	Середній
17.	М.М.	0,9	1,14	0,36	0,8	1,94	9	Середній
18.	М.Н.	0,6	0,95	0,2	0,69	0,46	5	Низький
19.	П.Х.	0,45	1,05	0,26	0,55	1,28	12	Високий
20.	С.Х.	0,78	1,06	0,48	0,39	1,06	12	Високий
21.	Б. В.	0,43	2	0,71	0,71	0,82	9	Середній
22.	Г. Д.	0,83	1,45	0,73	1,52	1,61	8	Середній
23.	З. Ю.	0,78	1,45	0,68	1,29	1,48	9	Середній
24.	К. А.	0,48	1,47	0,53	1,05	1,05	7	Середній
25.	К. Б.	0,9	1,33	0,67	1,39	1,5	10	Високий
	$X_{cp}$	0,75	1,62	0,50	0,86	1,29	9,2	Середній

Таблиця А5.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 11 років (за методикою Дж.Гілфорда)**

№	ФІО	Вербальна креативність			Неверб. креативність		
		Продукт	Ориг.	Гнучк.	Продукт	Ориг.	Гнучк.
1.	Б.В.	2,5	0,52	1,2	2	0,48	1,5
2.	Б.В.	1,3	0,53	0,87	1,5	0,17	0,5
3.	Б.К.	2	0,6	0,55	2	0,64	0,8
4.	Б.Л.	1	0,72	0,85	1,3	0,53	1
5.	Б.О.	1,8	0,74	1	1	1	1
6.	Г.А.	1,5	0,65	0,62	1,3	0,8	0,65
7.	Г.І.	1,5	0,82	0,55	1,4	0,44	0,3
8.	Ж.А.	2,8	0,69	0,82	1	0,29	0,25
9.	З.С.	1	0,78	0,69	1	0,83	0,38
10.	К.А.	1,8	0,69	0,52	1,8	0,75	0,53
11.	К.В.	1,3	0,76	1,6	1,5	0,63	1,38
12.	К.М.	2	0,68	0,68	1,8	0,83	0,47
13.	К.М.	1,3	0,83	0,35	1,8	0,66	0,27
14.	Л.В.	2,5	0,82	0,9	2,8	0,7	0,53
15.	Л.С.	1,3	0,58	0,81	1,3	0,8	0,74
16.	М.Д.	1,3	0,69	0,74	1,8	0,5	0,53
17.	М.М.	1,8	0,54	0,54	2	0,6	0,53
18.	М.Н.	2,3	0,54	0,68	2	0,45	0,43
19.	П.Х.	1	0,68	0,75	1,5	0,47	0,47
20.	С.Х.	1,8	0,82	0,78	1	0,5	0,65
21.	Б. В.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
22.	Г. Д.	7	0,39	0,38	1,8	0,43	0,43
23.	З. Ю.	6,5	0,3	0,38	3	0,75	0,42
24.	К. А.	6,8	0,62	0,22	3,5	0,57	0,35
25.	К. Б.	6,5	0,5	0,39	3,8	0,4	0,6
X <sub>ср</sub>		2,68	0,63	0,68	1,89	0,59	0,60

Таблиця А6.

**Показники структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів 11 років (за методикою Р.Медника)**

№	ПІБ	Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
1.	Б.В.	0,94	0,69	0,59
2.	Б.В.	0,75	0,33	0,5
3.	Б.К.	1	0,45	0,33
4.	Б.Л.	1	0,66	0,5
5.	Б.О.	0,89	0,37	0,25
6.	Г.А.	1	0,36	0,28
7.	Г.І.	0,94	0,29	0,12
8.	Ж.А.	0,89	0,49	0,36
9.	З.С.	1	0,76	0,67
10.	К.А.	0,83	0,73	0,43
11.	К.В.	1	0,38	0,25
12.	К.М.	0,89	0,35	0,19
13.	К.М.	0,78	0,49	0,57
14.	Л.В.	1	0,5	0,39
15.	Л.С.	0,89	0,48	0,38
16.	М.Д.	1	0,59	0,45
17.	М.М.	0,78	0,64	0,44
18.	М.Н.	1	0,53	0,35
19.	П.Х.	0,89	0,38	0,25
20.	С.Х.	1	0,81	0,78
21.	Б. В.	0,74	0,45	0,37
22.	Г. Д.	1	0,51	0,32
23.	З. Ю.	0,89	0,58	0,42
24.	К. А.	1	0,33	0,05
25.	К. Б.	0,95	0,55	0,42
	$X_{cp}$	0,92	0,51	0,39

Таблиця А7.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-рекреантів 12 років (за методикою П.Торренса, Е.П.Ільїна)**

№ з/п	Ініціали	Показники за методикою П.Торренса					Методика Е.П.Ільїн	
		Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність	Бали	Рівень креативності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	М. Р.	0,38	1,6	0,53	0,93	1,2	8	Середній
2.	М. О.	0,4	1,5	0,56	0,63	0,75	9	Середній
3.	О. В.	0,38	1,6	0,53	1,07	1,13	5	Низький
4.	П. Ю.	0,53	1,52	0,57	0,95	1,19	11	Високий
5.	С. А.	0,65	1,46	0,69	1,15	1,15	10	Високий
6.	С. Р.	0,63	1,68	0,64	1,44	1,52	8	Середній
7.	Ф. І.	0,63	1,56	0,6	1,2	1,24	7	Середній
8.	Я. В.	0,38	1,6	0,8	1,33	1	9	Середній
9.	Б. Д.	1	1,5	0,8	1,63	1,7	14	Високий
10.	К. В.	0,93	1,03	0,32	0,54	0,7	12	Високий
11.	Л. В.	0,8	1,41	0,78	1,25	1,41	14	Високий
12.	М. Д.	0,7	1,14	0,64	1,04	1,36	10	Високий
13.	Р. В.	0,53	1,05	0,57	0,71	0,81	9	Середній
14.	С. С.	0,85	1,32	0,59	1,03	1,06	10	Високий
15.	У. Д.	0,85	1,23	0,65	0,95	0,85	9	Середній
16.	Х. Р.	0,98	1,15	0,72	1,38	1,41	12	Високий
17.	Ц. М.	1	1,24	0,67	0,95	1,07	10	Високий
18.	Б. А.	0,93	1,68	0,57	1,54	1,59	9	Середній
19.	Б. О.	1	1,48	0,38	0,95	1,43	10	Високий
20.	Г. Л.	0,7	1,46	0,43	1,07	1,04	7	Середній
21.	Г. М.	0,68	1,74	0,45	0,74	0,78	11	Високий
22.	Л. Д.	1	1,56	0,64	1,18	1,2	15	Високий
23.	М. В.	1	1,78	0,67	1,59	1,67	9	Середній
24.	Ш. М.	0,55	1,64	0,55	0,9	0,86	5	Низький
25.	Ю. О.	1	1,81	0,47	1,4	1,47	10	Високий
	X <sub>ср</sub>	0,74	1,47	0,59	1,10	1,18	9,7	Середній

Таблиця А8.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 12 років (за методикою Дж.Гілфорда)**

№	ФІО	Вербальна креативність			Неверб. креативність		
		Продукт	Ориг.	Гнучк.	Продукт	Ориг.	Гнучк.
1.	М. Р.	7,5	0,5	0,37	3,3	0,23	0,38
2.	М. О.	2,8	0,27	0,81	1,3	0,2	0,4
3.	О. В.	4,3	0,53	0,47	1,5	0,17	0,5
4.	П. Ю.	6,5	0,69	0,38	3,8	0,53	0,47
5.	С. А.	8,3	0,3	0,3	2,8	0,36	0,27
6.	С. Р.	8,8	0,54	0,54	3,8	0,63	0,53
7.	Ф. І.	5	0,4	0,5	2,8	0,64	0,43
8.	Я. В.	5,8	0,69	0,52	3,8	0,47	0,53
9.	Б. Д.	8,1	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
10.	К. В.	3,3	0,38	0,78	3	0,25	0,42
11.	Л. В.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
12.	М. Д.	5,8	0,69	0,52	3,8	0,47	0,53
13.	Р. В.	4,3	0,35	0,53	1,8	0,42	0,43
14.	С. С.	8,8	0,49	0,6	6	0,29	0,25
15.	У. Д.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
16.	Х. Р.	6,5	0,69	0,3	3,8	0,53	0,47
17.	Ц. М.	7,3	0,28	0,41	4,3	0,47	0,47
18.	Б. А.	1,8	0,32	0,81	1,3	0,2	0,4
19.	Б. О.	2,8	0,27	0,81	1,3	0,2	0,4
20.	Г. Л.	4,8	0,52	0,53	2	0,63	0,5
21.	Г. М.	7,5	0,5	0,37	3,3	0,23	0,38
22.	Л. Д.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
23.	М. В.	2,8	0,27	0,81	1,3	0,2	0,4
24.	Ш. М.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
25.	Ю. О.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
	$X_{cp}$	5,86	0,45	0,51	3,10	0,36	0,42

Таблиця А9.

**Показники структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів 12 років (за методикою Р.Медника)**

№	ПІБ	Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
1.	М. Р.	0,84	0,31	0
2.	М. О.	0,95	0,54	0,37
3.	О. В.	0,53	0,35	0,32
4.	П. Ю.	0,95	0,44	0,26
5.	С. А.	0,95	0,6	0,42
6.	С. Р.	0,26	0,04	0
7.	Ф. І.	0,63	0,38	0,26
8.	Я. В.	0,74	0,2	0
9.	Б. Д.	1	0,38	0,11
10.	К. В.	0,78	0,3	0,06
11.	Л. В.	0,94	0,59	0,56
12.	М. Д.	0,5	0,1	0
13.	Р. В.	1	0,69	0,61
14.	С. С.	0,94	0,36	0,06
15.	У. Д.	0,78	0,3	0,06
16.	Х. Р.	1	0,57	0,39
17.	Ц. М.	1	0,14	0
18.	Б. А.	1	0,43	0,21
19.	Б. О.	0,95	0,38	0,21
20.	Г. Л.	0,89	0,4	0,26
21.	Г. М.	0,11	0,06	0,05
22.	Л. Д.	0,95	0,44	0,32
23.	М. В.	0,79	0,54	0,47
24.	Ш. М.	0,68	0,31	0,21
25.	Ю. О.	1	0,44	0,21
	$X_{cp}$	0,8064	0,3716	0,2168

Таблиця А10.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 13 років (за методикою П.Торренса, Е.П.Ільїна)**

№ з/п	Ініціали	Показники за методикою П.Торренса					Методика Е.П.Ільїн	
		Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність	Бали	Рівень креативності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Б.В.	1	2,8	0,65	0,7	1,55	14	Високий
2.	Б.Д.	1	2,33	0,57	0,74	1,8	10	Високий
3.	Б.З.	0,95	2,74	0,46	0,92	1,05	9	Середній
4.	Б.Т.	0,9	1,85	0,43	0,65	1,48	10	Високий
5.	В.С.	0,25	1,2	0,5	0,4	1,4	5	Низький
6.	В.Т.	0,88	2,5	0,63	0,57	1,05	7	Середній
7.	Г.Л.	1	2,3	0,61	0,65	0,54	14	Високий
8.	Г.Я.	1,12	2,3	0,62	0,88	0,85	12	Високий
9.	Д.А.	0,58	1,7	0,56	0,74	1,43	10	Високий
10.	Д.С.	1,07	2,83	0,71	0,82	1,72	10	Високий
11.	Ж.К.	1,1	1,14	0,39	0,45	1,62	7	Середній
12.	З.М.	1,07	1,95	0,66	0,55	0,68	9	Середній
13.	К.Д.	0,67	1,92	0,5	0,66	1,8	9	Середній
14.	К.Д.	0,65	1,85	0,69	0,76	0,84	10	Високий
15.	К.К.	0,75	1,95	0,56	0,58	1,56	10	Високий
16.	К.К.	1	2,8	0,42	0,58	0,77	10	Високий
17.	К.М.	0,8	1,16	0,46	0,52	0,58	12	Високий
18.	К.Н.	0,98	1,89	0,46	0,8	0,96	10	Високий
19.	К.Я.	0,95	2,53	0,52	0,6	1,44	12	Високий
20.	Н.В.	0,72	1,7	0,59	0,66	1,67	7	Середній
21.	Б. Х.	0,95	1,11	0,34	1,05	1,53	12	Високий
22.	Б. Х.	0,45	1,39	0,56	0,89	1,23	9	Середній
23.	Г. В.	0,53	1,43	0,57	1,1	1,14	8	Середній
24.	Д. К.	1	1,35	0,7	1,05	1,23	15	Високий
25.	Д. Б.	0,83	2,12	0,58	1,82	2,18	11	Високий
	$X_{cp}$	0,85	1,95	0,55	0,77	1,28	10,08	Високий



Таблиця А11.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 13 років (за методикою Дж.Гілфорда)**

№	ФІО	Вербальна креативність			Неверб. креативність		
		Продукт	Ориг.	Гнучк.	Продукт	Ориг.	Гнучк.
1.	Б.В.	1,8	0,8	1,4	2	0,8	1,2
2.	Б.Д.	2	0,5	1	0,8	0,75	1,1
3.	Б.З.	1,8	1	1,2	1	1	1,5
4.	Б.Т.	2,2	1,2	2	1,8	1,4	0,89
5.	В.С.	2	1	0,7	1,6	0,85	1
6.	В.Т.	2,1	0,86	0,6	2	0,6	1
7.	Г.Л.	2	0,8	1	1,4	0,7	1
8.	Г.Я.	2,6	0,65	1,05	1	0,52	1
9.	Д.А.	2,4	1	0,9	2	0,8	1
10.	Д.С.	2	1,2	1	2,1	1	0,8
11.	Ж.К.	1,8	0,75	1,2	1,6	0,65	0,65
12.	З.М.	1,6	0,63	1,4	1,8	0,53	1
13.	К.Д.	1,5	0,74	1,2	1	1	1
14.	К.Д.	2	1	1	1,6	1	1
15.	К.К.	2,2	1,2	1	1,43	0,89	1,4
16.	К.К.	2	1	1,8	2	1	1,3
17.	К.М.	2,2	1	1,65	2	0,8	1,2
18.	К.Н.	2,8	0,7	1,07	2	0,82	1
19.	К.Я.	1	0,6	1,5	1,05	0,74	1,2
20.	Н.В.	1,4	0,58	1,8	1	0,68	1
21.	Б. Х.	1,8	0,49	0,6	6	0,29	0,25
22.	Б. Х.	2	0,39	0,38	1,8	0,43	0,43
23.	Г. В.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
24.	Д. К.	6,8	0,62	0,22	3,5	0,5	0,35
25.	Д. Б.	6,5	0,65	0,42	2,3	0,44	0,44
	X <sub>cp</sub>	2,52	0,79	1,06	1,93	0,74	0,92

Таблиця А12.

**Показники структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів 13 років (за методикою Р.Медника)**

№	ПІБ	Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
1.	Б.В.	1,1	0,81	0,78
2.	Б.Д.	0,95	0,3	0,05
3.	Б.З.	0,83	0,38	0,33
4.	Б.Т.	0,67	0,27	0,26
5.	В.С.	0,7	0,35	0,25
6.	В.Т.	0,75	0,28	0,18
7.	Г.Л.	1	0,74	0,55
8.	Г.Я.	0,95	0,75	0,53
9.	Д.А.	0,83	0,71	0,43
10.	Д.С.	0,94	0,69	0,59
11.	Ж.К.	0,75	0,53	0,28
12.	З.М.	1,2	0,45	0,33
13.	К.Д.	1,4	0,56	0,4
14.	К.Д.	0,89	0,37	0,25
15.	К.К.	1	0,36	0,2
16.	К.К.	0,94	0,29	0,12
17.	К.М.	0,89	0,69	0,06
18.	К.Н.	1,2	0,76	0,67
19.	К.Я.	0,83	0,63	0,13
20.	Н.В.	1	0,38	0,15
21.	Б. Х.	0,9	0,73	0,68
22.	Б. Х.	0,8	0,55	0,47
23.	Г. В.	0,8	0,35	0,3
24.	Д. К.	0,95	0,34	0,16
25.	Д. Б.	1	0,65	0,53
	$X_{cp}$	0,93	0,52	0,35

Таблиця А13.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 14 років (за методикою П.Торренса, Е.П.Ільїна)**

№ з/п	Ініціали	Показники за методикою П.Торренса					Методика Е.П.Ільїн	
		Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність	Бали	Рівень креативності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	В. О.	0,35	1,79	0,57	1,07	1,5	8	С
2.	В. Р.	0,2	1,75	0,5	1	1,13	4	Н
3.	Г. В.	0,4	1,88	0,56	1,06	1,25	6	С
4.	Г. Ю.	0,4	1,88	0,44	0,94	0,88	7	С
5.	М. А.	0,4	2,5	0,63	1,88	2	10	В
6.	М. Д.	0,65	1,46	0,69	1,15	1,5	9	С
7.	Н. В.	0,55	1,45	0,45	0,68	0,64	9	С
8.	П. А.	0,58	1,65	0,78	1,26	1,3	9	С
9.	Т. А.	0,63	1,44	0,6	0,52	0,68	10	В
10.	Ш. Ю.	0,63	1,44	0,68	1,28	1,44	11	В
11.	А. О.	0,8	1,25	0,56	0,88	0,97	10	В
12.	В. І.	0,28	1,36	0,45	0,45	0,82	5	Н
13.	Г. А.	0,95	1,11	0,47	1,11	1,26	11	В
14.	Г. Т.	0,63	1,28	0,24	0,4	0,36	6	С
15.	Г. Д.	0,88	1,31	0,8	1,14	1,23	12	В
16.	Д.І.	0,8	1,31	0,56	0,94	0,88	15	В
17.	Д.С.	0,83	1,3	0,58	1,21	1,42	10	В
18.	З. Д.	1	1,5	0,8	1,63	1,88	13	В
19.	З. К.	0,73	1,24	0,58	0,62	0,72	9	С
20.	І. Л.	0,95	1,26	0,68	1,03	1,21	8	С
21.	К. О.	0,78	1,19	0,65	0,87	1	9	С
22.	Л. М.	1,03	1,22	0,68	1,02	1,1	8	С
23.	Л. Є.	1	1,5	0,8	1,63	1,88	13	В
24.	О. А.	0,93	1,32	0,43	1,08	1,7	10	В
25.	У. Д.	1,13	1,16	0,62	0,67	0,71	11	В
	$X_{cp}$	0,70	1,46	0,59	1,02	1,18	9,32	С

Таблиця А14.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 14 років (за методикою Дж.Гілфорда)**

№	ФІО	Вербальна креативність			Неверб. креативність		
		Продукт	Ориг.	Гнучк.	Продукт	Ориг.	Гнучк.
1.	В. О.	7,3	0,28	0,41	4,3	0,47	0,47
2.	В. Р.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
3.	Г. В.	5,8	0,82	0,43	2,8	0,45	0,45
4.	Г. Ю.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
5.	М. А.	5,8	0,39	0,3	3,3	0,38	0,38
6.	М. Д.	4,8	0,52	0,53	2	0,63	0,5
7.	Н. В.	6,5	0,65	0,42	2,3	0,44	0,44
8.	П. А.	6,5	0,62	0,5	3,8	0,42	0,53
9.	Т. А.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
10.	Ш. Ю.	7	0,28	0,39	4	0,43	0,38
11.	А. О.	6,5	0,65	0,42	2,3	0,44	0,44
12.	В. І.	6,5	0,69	0,3	3,8	0,53	0,47
13.	Г. А.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
14.	Г. Т.	6,5	0,5	0,3	3,8	0,4	0,6
15.	Г. Д.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
16.	Д.І.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
17.	Д.С.	6,5	0,65	0,42	2,3	0,44	0,44
18.	З. Д.	6,5	0,62	0,5	3,8	0,4	0,53
19.	З. К.	5,8	0,39	0,3	3,3	0,38	0,38
20.	І. Л.	8,3	0,3	0,3	2,8	0,36	0,27
21.	К. О.	5	0,4	0,5	2,8	0,64	0,43
22.	Л. М.	4,8	0,52	0,53	2	0,63	0,5
23.	Л. Є.	4,3	0,53	0,47	1,5	0,17	0,5
24.	О. А.	6,5	0,3	0,38	3	0,75	0,42
25.	У. Д.	7	0,39	0,38	1,8	0,43	0,43
	X <sub>ср</sub>	6,44	0,49	0,40	3,09	0,42	0,44

Таблиця А15.

**Показники структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів 14 років (за методикою Р.Медника)**

№	ПІБ	Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
1.	В. О.	0,58	0,18	0,11
2.	В. Р.	0,68	0,18	0
3.	Г. В.	0,47	0,32	0,26
4.	Г. Ю.	0,21	0,08	0,05
5.	М. А.	0,84	0,46	0,37
6.	М. Д.	0,95	0,39	0,16
7.	Н. В.	0,68	0,36	0,21
8.	П. А.	0,53	0,29	0,21
9.	Т. А.	0,95	0,39	0,16
10.	Ш. Ю.	0,95	0,41	0,11
11.	А. О.	1	0,6	0,44
12.	В. І.	1	0,64	0,44
13.	Г. А.	1	0,73	0,61
14.	Г. Т.	0,61	0,2	0,11
15.	Г. Д.	1	0,44	0,28
16.	Д.І.	0,94	0,21	0,06
17.	Д.С.	1	0,62	0,5
18.	З. Д.	0,39	0,25	0,22
19.	З. К.	1	0,3	0,17
20.	І. Л.	0,06	0,06	0,06
21.	К. О.	1	0,79	0,72
22.	Л. М.	1	0,33	0,17
23.	Л. Є.	1	0,53	0,39
24.	О. А.	1	0,41	0,22
25.	У. Д.	0,94	0,61	0,5
	$X_{cp}$	0,79	0,39	0,26

Таблиця А16.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 15 років (за методикою П.Торренса, Е.П.Ільїна)**

№ з/п	Ініціали	Показники за методикою П.Торренса					Методика Е.П.Ільїн	
		Продуктивність	Конструктивна активність	Категоріальна гнучкість	Візуальна оригінальність	Вербальна оригінальність	Бали	Рівень креативності
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	П. О.	0,58	1,52	0,78	1,09	1,09	8	С
2.	Ц. А.	1,18	1,23	0,32	0,85	0,7	14	В
3.	Г. Н.	0,93	1,24	0,46	0,73	0,76	10	В
4.	Д. Є.	1	1,55	0,58	1,3	1,38	12	В
5.	М. В.	1,23	1,1	0,41	1,02	1,18	11	В
6.	М. Я.	0,65	2	0,58	1,23	1,15	7	С
7.	П.А.	1,13	1,33	0,56	1,11	1,29	6	С
8.	С. С.	0,65	1,173	0,65	1,15	1,23	7	С
9.	С. А.	0,95	1,26	0,63	0,92	0,89	9	С
10.	С. В.	0,45	1,67	0,5	0,39	0,5	5	Н
11.	С. В.	1,33	2,06	0,68	1,98	2	10	В
12.	С. Я.	1,23	1,31	0,65	0,61	0,69	14	В
13.	Т. М.	0,83	1,45	0,52	0,85	0,82	9	С
14.	Х.О.	0,85	1,91	0,5	1,26	1,24	10	
15.	Ш. Н.	0,95	1,37	0,42	0,79	1,03	8	С
16.	Б. О	0,78	2,02	0,88	0,78	1,92	6	С
17.	Б. П.	1	2,45	0,55	0,25	0,33	7	С
18.	Б. Р.	0,8	2,03	0,46	1,98	2,2	7	С
19.	Г. Ю.	1	1,95	0,9	0,25	1,15	8	С
20.	Д. А.	0,8	1,65	0,9	0,65	1,69	12	В
21.	І. І.	0,8	1,33	0,45	0,44	1,2	10	В
22.	К. С.	1	1,56	0,5	0,44	2,4	11	В
23.	К. М.	0,9	2,03	0,28	1,56	2,02	9	С
24.	М. П.	0,88	2,4	0,33	1,55	1,8	10	В
25.	П. Т.	0,75	2,4	0,5	0,78	1,6	10	В
	$X_{cp}$	0,91	1,68	0,56	0,96	1,29	9,2	С

Таблиця А17.

**Показники структурних компонентів креативності у підлітків-  
рекреантів 15 років (за методикою Дж.Гілфорда)**

№	ФІО	Вербальна креативність			Неверб. креативність		
		Продукт	Ориг.	Гнучк.	Продукт	Ориг.	Гнучк.
1.	П. О.	7	0,64	0,42	3,8	0,2	0,53
2.	Ц. А.	2,8	0,27	0,81	1,3	0,2	0,4
3.	Г. Н.	6,5	0,65	0,42	2,3	0,44	0,44
4.	Д. Є.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
5.	М. В.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
6.	М. Я.	6,5	0,65	0,42	2,3	0,44	0,44
7.	П.А.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
8.	С. С.	4	0,63	0,44	3	0,17	0,33
9.	С. А.	7,5	0,5	0,37	3,3	0,23	0,38
10.	С. В.	4,8	0,52	0,53	2	0,63	0,5
11.	С. В.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
12.	С. Я.	7,5	0,5	0,37	3,3	0,23	0,38
13.	Т. М.	6,3	0,48	0,48	5,3	0,38	0,29
14.	Х.О.	7	0,39	0,38	1,8	0,43	0,43
15.	Ш. Н.	4,3	0,53	0,47	1,5	0,17	0,5
16.	Б. О	4,8	0,52	0,53	2	0,63	0,5
17.	Б. П.	8	0,47	0,34	2,5	0,2	0,5
18.	Б. Р.	3,8	0,2	0,67	1,8	0,42	0,43
19.	Г. Ю.	8,8	0,54	0,54	3,8	0,6	0,53
20.	Д. А.	6,8	0,44	0,48	3	0,42	0,58
21.	І. І.	7,3	0,28	0,41	4,3	0,47	0,47
22.	К. С.	7	0,28	0,39	4	0,43	0,38
23.	К. М.	6,5	0,69	0,3	3,8	0,53	0,47
24.	М. П.	7	0,39	0,38	1,8	0,43	0,43
25.	П. Т.	6,5	0,38	0,35	3,5	0,42	0,36
	X <sub>ср</sub>	6,38	0,47	0,44	2,97	0,37	0,44

Таблиця А18.

**Показники структурних компонентів вербальної креативності у підлітків-рекреантів 15 років (за методикою Р.Медника)**

№	ПІБ	Продуктивність, $N_a$	Оригінальність, $N_{or}$	Унікальність, $N_t$
1.	П. О.	1	0,45	0,33
2.	Ц. А.	1	0,88	0,83
3.	Г. Н.	0,84	0,28	0,16
4.	Д. Є.	1	0,53	0,32
5.	М. В.	0,84	0,38	0,26
6.	М. Я.	1	0,72	0,63
7.	П.А.	1	0,63	0,47
8.	С. С.	0,79	0,37	0,26
9.	С. А.	0,68	0,31	0,21
10.	С. В.	0,89	0,62	0,53
11.	С. В.	0,95	0,4	0,26
12.	С. Я.	0,58	0,22	0,16
13.	Т. М.	0,89	0,46	0,32
14.	Х.О.	0,89	0,43	0,32
15.	Ш. Н.	0,95	0,57	0,42
16.	Б. О	1	0,37	0,06
17.	Б. П.	1,1	0,44	0,26
18.	Б. Р.	1	0,64	0,5
19.	Г. Ю.	0,6	0,48	0,25
20.	Д. А.	1	0,35	0,17
21.	І. І.	1	0,58	0,5
22.	К. С.	1	0,84	0,78
23.	К. М.	0,6	0,45	0,25
24.	М. П.	1	0,6	0,5
25.	П. Т.	1	0,67	0,56
	$X_{cp}$	0,90	0,51	0,37



## ДОДАТОК Б

Таблиця Б1.

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері та  
самооцінки творчого потенціалу особистості в підлітків-рекреантів 10  
років**

№	ПІБ	Мотиви за методикою М.В.Матюхіна							Методика самооцінки творчого потенціалу особистості		Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості	
		мотиви обов'язку і відповідальності	самовизначення і самовдосконалення	благополуччя	мотивація престижу	мотивація уникнення неприємностей	мотивація змісту навчання	соціальні мотиви навчальної діяльності				
1.	А. М.	0	0,33	0,67	0,67	0,67	0	0	35	С	73	ДНС
2.	В. Р.	0	0	0	0	0	1	1	23	Н	56	НС
3.	Г. А.	0,33	1	1	0	0	0	0	25	С	71	ДНС
4.	Д. В.	0	0,33	0,67	1	0	0	0	30	С	89	С
5.	М. М.	0,33	0,67	0	0	0	0,67	0,67	41	С	101	ДВС
6.	Р. Н.	0,33	0,33	0	0	0,33	0,67	0	29	С	90	С
7.	А.І.	0,33	0	0	0,33	0	0	0,33	49	В	132	В
8.	Б.З.	0	0,33	0,67	0,67	0,67	0	0	43	С	118	ВС
9.	Б.Т.	0	0,67	0,33	0	0	0	0,67	46	С	105	ДВС
10.	В.В.	0,33	0,67	0	0	0	0,67	0,67	25	С	75	ДНС
11.	В.Д.	0	0,33	0,67	0,67	0,67	0	0	23	Н	58	НС
12.	Д.О.	0,33	0	0,67	0	0	0	0,67	27	С	86	С
13.	Е. К.	0,33	0,67	0	0	0	0,67	0,67	21	Н	42	Н
14.	З.В.	0	0	0	0,67	0	1	0,33	20	Н	55	НС
15.	К. С.	0,33	0,33	0	0	0	1	0	23	Н	53	Н
16.	К.І.	0	0,33	0,67	0,67	0,67	0	0	28	С	101	ДВС
17.	К.С.	0	1	0,67		0	1	0	23	Н	71	ДНС
18.	Л.В.	0	0,33	0	0,33	0,33	0	0	22	Н	57	НС
19.	М.В.	0,33	1	1	0	0	0	0	24	С	86	С
20.	Н.А.	0	0,33	0,67	1	0	0	0	23	Н	70	ДНС
21.	Н.В.	0	0,67	0	0	0	0,67	0	23	Н	89	С
22.	О.А.	0,33	0,67	1	0,33	0	0	0	41	С	118	ВС
23.	О.Ю.	0,33	0,67	0	0	0	0,67	0,67	20	Н	42	Н
24.	П.Д.	0	0,33	0,67	0	0	0	0	19	Н	50	Н
25.	Р.М.	0	0,33	0,67	0,67	0,67	0	0	19	Н	38	ДН
	Х <sub>ср</sub>	0,14	0,45	0,40	0,29	0,16	0,32	0,23	28,08	С	77,04	ДНС

Таблиця Б2.

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері та  
самооцінки творчого потенціалу особистості в підлітків-рекреантів 11  
років**

№	ПІБ	Мотиви за методикою М.В.Матюхіна							Методика самооцінки творчого потенціалу особистості		Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості	
		мотиви обов'язку і відповідальності	самовизначення і самовдосконалення	благополуччя	мотивація престижу	мотивація уникнення неприємностей	мотивація змісту навчання	соціальні мотиви навчальної діяльності				
1.	Б.В.	0	1	0,33	0	0	0	0	24	С	71	ДНС
2.	Б.В.	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0,67	0	28	С	88	С
3.	Б.К.	0,33	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0	49	В	119	ВС
4.	Б.Л.	0	0,67	0,33	0,33	0	0	0	31	С	92	С
5.	Б.О.	0,67	0,33	0	0	0	0,33	0,33	44	С	110	ДВС
6.	Г.А.	0,33	0,33	0	0	0,33	0	0	26	С	97	С
7.	Г.І.	0	0,67	1	0	0	0	0	41	С	118	ВС
8.	Ж.А.	0,33	0,33	1	0	0	0,67	0	46	С	105	ДВС
9.	З.С.	0,33	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0	25	С	75	ДНС
10.	К.А.	0	0,67	0,33	0,33	0	0	0	41	С	118	ВС
11.	К.В.	0,67	0,33	0	0	0	0,33	0,33	43	С	118	ВС
12.	К.М.	0,33	0,67	0,33	0	0,33	0,67	0	49	В	132	В
13.	К.М.	0,33	0	0,33	0	0	0,33	0	28	С	101	ДВС
14.	Л.В.	0	1	0,67	0,33	0	0	0	41	С	118	ВС
15.	Л.С.	0	0	0,67	0,33	0,67	0,33	0	27	С	86	С
16.	М.Д.	0,33	0,67	0	0,33	0	0,33	0,67	46	С	105	ДВС
17.	М.М.	0,67	0,67	0	0	0	0,33	0,33	25	С	75	ДНС
18.	М.Н.	0	0	0,33	0,67	0,67	0	0	20	Н	42	Н
19.	П.Х.	0,33	0,33	0	0,33	0	0	0	31	С	111	ДВС
20.	С.Х.	0	0	0,67	0,33	0,67	0,33	0	28	С	107	ДВС
21.	Б. В.	0,33	1	0,33	0	0	0,33	0	27	С	86	С
22.	Г. Д.	0	0,67	0,33	0,33	0,33	0	0	41	С	118	ВС
23.	З. Ю.	0,67	0,67	0	0	0	0,67	0	47	В	130	В
24.	К. А.	0	0	0,67	0	0	0,67	0	32	С	89	С
25.	К. Б.	0	0,67	0,67	0,33	0	0	0	49	В	132	В
	X <sub>ср</sub>	0,23	0,48	0,38	0,18	0,15	0,23	0,07	35,56	С	101,72	ДВС

Таблиця Б3.

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері та  
самооцінки творчого потенціалу особистості в підлітків-рекреантів 12  
років**

№	ПІБ	Мотиви за методикою М.В.Матюхіна							Методика самооцінки творчого потенціалу особистості		Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості	
		мотиви обов'язку і відповідальності	самовизначення і самовдосконалення	благополуччя	мотивація престижу	мотивація уникнення неприємностей	мотивація змісту навчання	соціальні мотиви навчальної діяльності				
1.	М. Р.	0	0	0	0,67	0	0,33	0	20	Н	55	НС
2.	М. О.	0,33	0	0,33	0	0,67	0,67	0,33	26	С	73	ДНС
3.	О. В.	0	1	0,33	0	0	0	0	19	Н	53	Н
4.	П. Ю.	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0,67	0	49	В	119	ВС
5.	С. А.	0,33	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0	46	С	121	ВС
6.	С. Р.	0	0,67	0,33	0,33	0	0	0	24	С	88	С
7.	Ф. І.	0,67	0,33	0	0	0	0,33	0,33	44	С	109	ДВС
8.	Я. В.	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0,67	0	49	В	113	ДВС
9.	Б. Д.	0	0	0,67	0,33	0,67	0,33	0	43	С	110	ДВС
10.	К. В.	0,33	0,33	0	0	0,33	0	0	50	В	132	В
11.	Л. В.	0,33	0,67	0	0,33	0	0,33	0,67	51	В	140	В
12.	М. Д.	0	0,33	0,33	0,33	0	0,67	0	49	В	119	ВС
13.	Р. В.	0,33	0,33	0	0,33	0	0	0	31	С	92	С
14.	С. С.	0	0	0,33	0,67	0,67	0	0	49	В	132	В
15.	У. Д.	0	0,33	0,67	0	0	0,33	0,33	27	С	89	С
16.	Х. Р.	0,33	0,67	0,33	0	0,33	0,67	0	48	В	135	В
17.	Ц. М.	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0	48	В	121	ВС
18.	Б. А.	0	0,33	0,33	0	0,33	0	0,67	30	С	95	С
19.	Б. О.	0,33	0,67	0,67	0	0	0,33	0,33	49	В	114	ДВС
20.	Г. Л.	0,33	0,67	0,33	0,33	0,33	0	0	25	С	98	С
21.	Г. М.	0,33	0,67	0,33	0,67	0	0	0	52	В	140	В
22.	Л. Д.	0,33	0,67	0,67	0	0,33	0,33	0	48	В	129	ВС
23.	М. В.	0	0,33	0,33	0,33	0,33	0	0	42	С	99	С
24.	Ш. М.	0	0,67	0	0,33	0	0	0,33	24	С	125	ВС
25.	Ю. О.	0	0	0,33	0,33	0,67	0,67	0	49	В	133	В
	X <sub>ср</sub>	0,20	0,43	0,32	0,25	0,21	0,27	0,12	39,68	С	109,36	ДВС

Таблиця Б4.

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері та  
самооцінки творчого потенціалу особистості в підлітків-рекреантів 13  
років**

№	ПІБ	Мотиви за методикою М.В.Матюхіна							Методика самооцінки творчого потенціалу особистості		Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості	
		мотиви обов'язку і відповідальності	самовизначення і самовдосконалення	благополуччя	мотивація престижу	мотивація уникнення неприємностей	мотивація змісту навчання	соціальні мотиви навчальної діяльності				
1.	Б.В.	0	1	0,33	0	0,33	0	0	46	С	87	С
2.	Б.Д.	0,33	1	0	0	0	0,33	0	49	В	110	ДВС
3.	Б.З.	0,33	1	0,67	0	0	0,33	0	34	С	94	С
4.	Б.Т.	0,33	0,33	0	0	0	0	0,33	49	В	131	В
5.	В.С.	0,67	1	0,33	0	0,33	0	0	29	С	77	ДНС
6.	В.Т.	0	0,67	0,67	0,33	0	0	0,33	44	С	103	ДВС
7.	Г.Л.	0	0	0,33	0,33	0,33	0	0,67	48	В	129	ВС
8.	Г.Я.	0,33	1	0	0	0,67	0,33	0	42	С	99	С
9.	Д.А.	0,67	1	0,67	0	0	0	0	52	В	142	В
10.	Д.С.	0	1	0,67	0	0	0,33	0	51	В	140	В
11.	Ж.К.	0,33	0,67	0,67	0,33	0,33	0	0	49	В	119	ВС
12.	З.М.	0,33	0,67	0,33	0	0	1	0	26	С	73	ДНС
13.	К.Д.	0,67	0,67	0,33	0	0	0	0,67	26	С	99	С
14.	К.Д.	0	0,33	0,67	0	0,33	0,33	0	48	В	135	В
15.	К.К.	0	0,33	0,67	0,33	0,67	0	0	48	В	121	ВС
16.	К.К.	0,33	1	0	0	0,67	0,33	0	49	В	129	ВС
17.	К.М.	0,67	1	0,67	0	0	0	0	42	С	99	С
18.	К.Н.	0	1	0,67	0	0	0,33	0	50	В	130	В
19.	К.Я.	0,33	0,67	0,67	0,33	0,33	0	0	48	В	135	В
20.	Н.В.	0	0,67	0	0	0,67	0,33	0,33	48	В	121	ВС
21.	Б. Х.	0	0,67	0,67	0,33	0	0	0,67	48	В	129	ВС
22.	Б. Х.	0,33	0,67	0,33	0,33	0	0	0	42	С	99	С
23.	Г. В.	0,67	0,33	0	0,33	0,67	0,67	0,33	51	В	136	В
24.	Д. К.	0,33	1	0	0,67	0,33	0	0	48	В	129	ВС
25.	Д. Б.	0	0,67	0,67	0,33	0	0	0	42	С	99	С
	X <sub>ср</sub>	0,27	0,73	0,40	0,15	0,23	0,17	0,13	44,36	С	114,6	ДВС

Таблиця Б5.

**Показники домінуючих мотивів в мотиваційній сфері та  
самооцінки творчого потенціалу особистості в підлітків-рекреантів 14  
років**

№	ПІБ	Мотиви за методикою М.В.Матюхіна							Методика самооцінки творчого потенціалу особистості		Методика оцінки рівня творчого потенціалу особистості	
		мотиви обов'язку і відповідальності	самовизначення і самовдосконалення	благополуччя	мотивація престижу	мотивація уникнення неприємностей	мотивація змісту навчання	соціальні мотиви навчальної діяльності				
1.	В. О.	0,33	0	0	0	0	0	0	38	С	71	ДНС
2.	В. Р.	0,33	0	0	0	0,33	0,33	0	24	С	87	С
3.	Г. В.	0,67	0,67	0,33	0	0,33	0	0	36	С	110	ДВС
4.	Г. Ю.	0,33	0,33	0,33	0,33	0,67	0	0	47	С	116	ВС
5.	М. А.	0	0	0	0,33	0	0	0	50	В	127	ВС
6.	М. Д.	0,33	0,67	0,33	0	0,33	0	0	49	В	111	ДВС
7.	Н. В.	0,33	0,33	0,33	0,33	0,67	0	0,33	29	С	97	С
8.	П. А.	0,67	1	0,33	0	0,33	0	0	49	В	125	ВС
9.	Т. А.	0,67	0,67	0	0	0	0,67	0	51	В	127	ВС
10.	Ш. Ю.	0,33	0	0,33	0,33	0	0	0	50	В	99	С
11.	А. О.	0,67	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0	50	В	142	В
12.	В. І.	0,33	0,67	0,33	0	0	0	0	20	Н	70	ДНС
13.	Г. А.	0	0,67	0,33	0	0	0	0	49	В	115	ВС
14.	Г. Т.	0,33	0,33	0,33	0	0	0	0	47	С	94	С
15.	Г. Д.	0	0,67	0,67	0,33	0	0,33	0	52	В	132	В
16.	Д. І.	0,33	0,67	0	0,33	0	0,33	0,33	50	В	100	ДВС
17.	Д. С.	0,33	0,67	0,33	0	0,33	0	0	51	В	142	В
18.	З. Д.	0,33	0	0,67	0	0	0	0,67	49	В	107	ДВС
19.	З. К.	0,67	0	0,67	0,33	1	1	0	29	С	99	С
20.	І. Л.	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0,33	0	38	С	142	В
21.	К. О.	0,33	1	0	0,33	0	0,33	0	27	С	90	С
22.	Л. М.	0,33		1	0	0	0	0	35	С	113	ДВС
23.	Л. Є.	0	0	0	0	0,33	0,67	1	49	В	120	ВС
24.	О. А.	0	1	1	0	0	0,33	0	51	В	122	ВС
25.	У. Д.	0,33	0,67	0,33	0	0,33	0,33	0,33	51	В	124	ВС
	X <sub>ср</sub>	0,33	0,45	0,33	0,13	0,21	0,20	0,11	42,84	С	111,28	ДВС

Таблиця Б 6.

**Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами  
творчого потенціалу в підлітковому віці (за методиками П. Торренса та  
методикою діагностики мотиваційної сфери М. В. Матюхіної)**

Показники мотиваційної сфери	Показники креативності за методикою П.Торренса																			
	Продуктивність				Конструктивна активність				Категоріальна гнучкість				Візуальна оригінальність				Вербальна оригінальність			
	11 років	12 років	13 років	14 років	11 років	12 років	13 років	14 років	11 років	12 років	13 років	14 років	11 років	12 років	13 років	14 років	11 років	12 років	13 років	14 років
$r_1$	0,23	0,08	0,44*	0,26	0,14	0,23	0,58*	0,06	0,20	0,07	0,26	0,02	0,42*	0,52*	0,22	0,45*	0,53*	0,55*	0,61*	0,48*
$r_2$	0,05	0,17	0,15	0,22	0,27	0,10	0,14	0,38	0,48*	0,03	0,05	0,06	0,64*	0,01	0,01*	0,69*	0,22	0,56*	0,59*	0,51*
$r_3$	0,19	0,39	0,01	0,37	0,34	0,11	0,01	0,33	0,02	0,20	0,14	0,03	0,17	0,30	0,03	0,05	0,04	0,27	0,07	0,07
$r_4$	0,27	0,21	0,04	0,02	0,21	0,19	0,30	0,03	0,09	0,08	0,08	0,09	0,06	0,03	0,35	0,02	0,20	0,04	0,00	0,17
$r_5$	0,28	0,45*	0,05	0,08	0,24	0,03	0,33	0,01	0,23	0,03	0,12	0,05	0,31	0,21	0,14	0,20	0,34	0,16	0,15	0,29
$r_6$	0,30	0,04	0,18	0,33	0,11	0,08	0,17	0,33	0,56*	0,59*	0,27	0,8*	0,19	0,08	0,01	0,22	0,16	0,13	0,34	0,20
$r_7$	0,02	0,07	0,05	0,45*	0,24	0,11	0,15	0,06	0,13	0,06	0,22	0,08	0,01	0,07	0,01	0,36	0,04	0,11	0,03	0,29

$r$  - коефіцієнт Спірмена,  $r=0,39$  при  $p<0,05$