

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО»

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ТОР Катерина Анатоліївна**

**УДК: 378:159.92:793.3**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ  
У СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступення кандидата психологічних наук

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

\_\_\_\_\_ К.А. Тор

Науковий керівник: **Симоненко Світлана Миколаївна**, доктор психологічних  
наук, професор

Одеса – 2021

## АНОТАЦІЯ

Тор К.А. Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів хореографічної спеціальності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидат психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Одеса, 2021.

Дисертацію присвячено вивченню психологічних особливостей розвитку творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності. Теоретичний аналіз дозволив дослідити стан розробленості поставленої проблеми в сучасній психологічній науці. Вивчено роль творчих здібностей у розвитку здібностей до хореографічної діяльності особистості. Теоретично доведено, що хореографічна імпровізація є вищим рівнем прояву творчих здібностей в хореографічній діяльності. На підґрунті результатів теоретичного аналізу досліджень творчих здібностей в хореографічній діяльності було створено модель розвитку хореографічних здібностей, їх напрямки, зміст та умови розвитку. Розкрито провідні базові компоненти, які входять до хореографічних здібностей та забезпечують успішність їх виявлення та формування: анатомо-фізіологічний, мотиваційно-особистісний (досліджено теоретично) та творчо-інтелектуальний компонент (теоретично та емпірично), як найважливіший в структурі, особливо для сучасного мистецтва. Окреслено роль тамісце в означеній структурі творчо-інтелектуального компонента. Системоутворювальними в творчо-інтелектуальному компоненті є різні види мислення, насамперед, творче та візуальне. Підґрунтям для створення означеної моделі є дослідження хореографічних здібностей танцівників-професіоналів різних стилів хореографії. Розглядаючи хореографію, як вид діяльності, професію, роботу, виділено наступні її напрямки: танцівник-виконавець, викладач хореографії, репетитор, хореограф-постановник та хореограф-імпровізатор. Висвітлено та

уточнено сутність таких понять як: «творче мислення хореографа», «хореографічні здібності», «хореографічна креативність».

Означена модель дає можливість дослідити творчі здібності, зокрема, домінуючі типи мислення в різних напрямках діяльності в хореографії та їх розвиток у студентів хореографічної спеціальності.

Метою емпіричного дослідження є виявлення особливостей розвитку творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності, розробка методів діагностики та методів оптимізації означеного процесу.

Для реалізації завдань емпіричного дослідження використовувались наступні методи та методики: метод спостереження; метод аналізу продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого були використані наступні конкретні методики: оригінальна методика «Хореографічна креативність» (С.М. Симоненко, К.А. Тор); метод експертних оцінок, шкала: «Хореографічні здібності» та «Самооцінка хореографічних здібностей» (мод. методики Дембо-Рубінштейн); методика Дж. Гілфорда (мод. К.Л. Солдатової); методика П.Торренса (мод. М.О. Холодної), методика «Типи мислення» (Г.В. Резакіної); розвивальні – тренінгові завдання для розвитку творчих хореографічних здібностей.

В результаті емпіричного дослідження було встановлено особливості розвитку у студентів-хореографів 1-5 курсів творчо-інтелектуального компоненту в структурі хореографічних здібностей, зокрема, візуального та вербального мислення. Узагальнюючи отримані результати за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда (Tests of creative thinking), ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного нами віку, а саме, у студентів 1-5 курсів відбувається розвиток структурних компонентів візуального мислення. Розподіл показників означених компонентів такий: першим показником виступає семантична гнучкість, що свідчить про добре розвинений процес семантизації візуальних вражень на основі мовно-категоріального знання. Другий показник - продуктивність висунення візуальних гіпотез, який свідчить про активність перцептивної сфери у плані висунення візуальних гіпотез стосовно невизначених

за своїми можливостями перцептивних стимулів. Третім показником є візуальна оригінальність, показник якого є найнижчим, окрім п'ятого курсу, що свідчить про недостатні можливості створення оригінального продукту. Цей розвиток не є рівномірним, його зростання спостерігається у студентів після 3 курсу.

Також відбувається нерівномірний розвиток вербально-мисленнєвої креативності. Виявлено зростання показників вербальної продуктивності у студентів з 1 по 5 курс; розвиток продуктивності на 3 курсі та уповільнення розвитку означеного показника спостерігається у студентів 4-5 курсів. Категоріальна гнучкість зростає на 2 курсі, повільний розвиток означеного структурного компоненту спостерігається на 4-5 курсах. Активний розвиток вербальної оригінальності виявлено у студентів 4 курсів.

Аналіз особливостей розвитку візуальної та вербальної мисленнєвої креативності дозволив на основі узагальнення отримати інформацію про особливості загальних показників творчих здібностей у студентів 1-5 курсів хореографічних факультетів. Одержані результати свідчать про нерівномірний стрибкоподібний розвиток творчих здібностей студентів-хореографів на протязі п'яти років навчання, з чим пов'язаний і нерівномірний розвиток їх хореографічної креативності.

Проведене дослідження за методикою «Хореографічна креативність» (С.М. Симоненко і К.А. Тор) виявило значне зниження хореографічної креативності на 2 курсі та значне зростання у студентів 5 курсу. З 1 по 5 курс відбувається розвиток усіх структурних компонентів хореографічної креативності.

Взаємозв'язки між показниками творчих здібностей та хореографічної креативності свідчать про статистичну незначущість зв'язків між показниками вербальної та візуальної мисленнєвої креативності з хореографічною креативністю в роботах студентів 1 та 2 курсів, але починаючи з третього курсу зв'язок значущий та на п'ятому курсі має майже однаковий рівень, що свідчить про те, що розвитку хореографічної креативності саме у цей період сприяє розвиток візуального та вербального творчого мислення як складових творчих

здібностей особистості. Означене свідчить про те, що саме з 3 по 5 курс відбувається активний розвиток творчого мислення та хореографічної креативності, та саме цей період потребує введення спеціальних програм з їх розвитку.

Аналіз особливостей розвитку хореографічних здібностей у студентів 1-5 курсів за шкалою Дембо-Рубінштейн показав, що у досліджуваних 1-3 року навчання переважають показники технічності, починаючи з 4 курсу – рівень розвитку вищий за показником «хореографічна креативність». Наявність статистично значущих відмінностей між показниками хореографічних здібностей у досліджуваних 1-5 курсів свідчить, що саме в цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів хореографічних здібностей.

Виявлено, що у студентів-хореографів 1-2 курсу занижений рівень самооцінки своїх хореографічних здібностей, що свідчить про невпевненість у собі. Можна провести аналогію, що це впливає й на прояв творчої самостійності в пошуках нових ефективних творчих шляхів в хореографічній діяльності, тому що активний розвиток творчих здібностей починається у студентів лише з 3 курсу, коли самооцінка підвищується, а на 1-2 курсах активно розвивається технічність.

Аналіз взаємозв'язку між творчими здібностями та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей дозволив виявити, що протягом досліджуваного віку збільшується тіснота зв'язків між структурними компонентами візуальної креативності та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей; особливо це спостерігається в роботах студентів 5 курсів. Взаємозалежними на всіх курсах виявились візуальна оригінальність та семантична гнучкість з хореографічною креативністю (на рівні значущості  $p < 0,05$ ).

Діагностика особливостей типу мислення успішних діячів, професіоналів різних напрямків хореографічної діяльності виявила, що для успіху в будь-якій хореографічній діяльності найважливішим є розвиток візуального мислення, особливо для хореографів-постановників та імпровізаторів. Вербально-

мисленнєва креативність більш важлива для педагогів-репетиторів та імпровізаторів. Візуальне мислення (до якого входить наочно-дієве та наочно-образне мислення як етапи та рівні його розвитку) повинно бути вище середнього рівня у всіх танцівників незалежно від спрямованості діяльності, як і візуальна креативність. Остання особливо важлива для імпровізаторів. Найвищі показники розвитку всіх видів мислення виявляють імпровізатори, як танцівники-виконавці та водночас постановники сучасної хореографії.

Розроблено та успішно апробовано тренінг з розвитку творчих здібностей, який спрямований на: а) розвиток здатності до творчої імпровізації, як прояв хореографічної креативності; б) розвиток візуального творчого мислення та його структурних компонентів; в) розвиток вербального творчого мислення та його структурних компонентів. Тренінгові заняття ґрунтуються на використанні дивергентних задач, при рішенні яких студенти користувалися хореографічною імпровізацією, графічним моделюванням танцю та музики, конструюванням. Тренінг з розвитку творчих здібностей складається з 10 занять, послідовність яких побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвивального тренінгу. Проведення повторної діагностики після проведення тренінгу показало статистично значущі відмінності між показниками структурних компонентів творчих здібностей експериментальної групи до і після, на відміну від студентів контрольної вибірки, в якій змін не відбулося. Результати розвивального експерименту підтвердили положення про те, що цілеспрямована організація тренінгових занять відповідно до закономірностей розвитку основних структурних компонентів творчих здібностей виступає умовою їх гармонійного розвитку та сприяє розвитку хореографічних здібностей у студентів хореографічних факультетів.

Дослідження має наукову новизну:

- *вперше* обґрунтовано поняття: «хореографічна креативність», яке відноситься до хореографічних творчих здібностей і забезпечує хореографічну імпровізацію, під час створення нових образів, рухів та композицій. Визначено

структурні компоненти хореографічної креативності: оригінальність, виразність та продуктивність у створенні хореографічних образів;

- *створено* модель хореографічних здібностей, до якої входять: мотиваційно-особистісний, творчо-інтелектуальний та анатомо-фізіологічний компоненти; показано, що в творчо-інтелектуальному компоненті хореографічних здібностей досліджуваних провідними показниками є хореографічна креативність та візуальне творче мислення; розкрито позитивну роль творчого мислення у розвитку здатності досліджуваних до хореографічної імпровізації;

- *визначено* основні тенденції розвитку творчого мислення на протязі навчання студентів хореографічної спеціальності, які полягають у тому, що візуальне і вербальне творче мислення за весь період навчання нерівномірно розвивається у студентів хореографічних спеціальностей. Помітні зрушення у цьому процесі спостерігаються починаючи з 3 курсу. Проте статистично значимі відмінності у розвитку творчого мислення фіксуються тільки між студентами першого і п'ятого курсів; описано психологічні особливості розвитку хореографічної креативності у студентів-хореографів 1-5 курсів. Зокрема, протягом навчання відбувається розвиток таких її структурних компонентів, як оригінальність, виразність та продуктивність створюваних хореографічних образів та поступове зростання інтегративної взаємодії між ними; визначено характер впливу творчо-інтелектуального компоненту хореографічних здібностей на вибір танцівниками напрямку хореографічної діяльності;

- *показано* ефективність впливу розроблених тренінгових технологій до змісту яких входять хореографічна імпровізація, графічне моделювання танцю і музики на розвиток хореографічної креативності студентів хореографічної спеціальності;

- *розширено* та поглиблено розуміння особливостей формування творчих здібностей особистості в умовах навчально-професійної діяльності.

Практичне значення результатів дослідження роботи полягає в розробці та апробації діагностичної методики «Хореографічна креативність» (С.М.

Симоненко, К.А. Тор) та психологічно обґрунтованого тренінгу, який сприяє розвитку структурних компонентів хореографічної креативності, візуального та вербального творчого мислення у студентів хореографічної спеціальності. На основі проведеного дослідження складено програму зі спецкурсу «Сучасні технології розвитку творчості». Розроблений тренінг з розвитку хореографічної креативності покладено в основу системи психологічного супроводу студентів хореографічних спеціальностей.

*Ключові слова:* творче мислення, хореографічні здібності, хореографи, хореографічна креативність, імпровізація, творчий тренінг

### **Summary**

Tor K.A. Psychological features of the development of creative abilities among students of the choreographic specialty. - Qualifikatsiyna naukova pratsya as a manuscript.

The thesis for the Psychology candidate's degree, speciality 19.00.07 – pedagogical and developmental psychology. – State Institution «South Ukrainian national pedagogical university after K. D. Ushynsky», Odesa, 2021.

The dissertation is devoted to the study of psychological features of the development of creative abilities of students of choreographic specialty. Theoretical analysis allowed us to investigate the state of development of the problem in modern psychological science. The role of creative abilities in the development of abilities to choreographic activity of a person is studied. It is theoretically proved that choreographic improvisation is the highest level of manifestation of creative abilities in choreographic activity. Based on the results of theoretical analysis of research of creative abilities in choreographic activity, a model of development of choreographic abilities, their directions, content and conditions of development was created. The leading basic components that are part of choreographic abilities and ensure the success of their detection and formation are revealed: anatomical-physiological, motivational-personal (researched theoretically) and intellectual-creative component (theoretically and empirically), as the most important in the structure, especially for contemporary art . The role and place in the specified structure of the intellectual and creative



component are outlined. System-forming in the intellectual-creative component are different types of thinking, first of all, creative and visual. The basis for the creation of this model is the study of choreographic abilities of professional dancers of different styles of choreography. Considering choreography as a type of activity, profession, work, the following areas are identified: dancer-performer, choreography teacher, tutor, choreographer-producer and choreographer-improviser. The essence of such concepts as: "creative thinking of the choreographer", "choreographic abilities", "choreographic creativity" is covered and specified.

This model makes it possible to explore creative abilities, in particular, the dominant types of thinking in different areas of activity in choreography and their development in students of choreographic specialty.

The purpose of empirical research is to identify the features of the development of creative abilities of students of choreographic specialty, the development of diagnostic methods and methods for optimizing the process.

The following methods and techniques were used to implement the tasks of empirical research: observation method; method of analysis of activity products; psychodiagnostic testing, during which the following specific techniques were used: the original technique «Choreographic creativity» (S.M. Symonenko, K.A. Tor); method of expert assessments, scale: "Choreographic abilities" and "Self-assessment of choreographic abilities" (mod. methods Dembo-Rubinstein); J. Guilford's method (mod. K.L. Soldatova); method of P. Torrens (mod. M.O. Kholodnaya), method «Types of thinking» (G.V. Rezapkina); developmental - training tasks for the development of creative choreographic abilities.

As a result of empirical research, the peculiarities of the development of students of choreography 1-5 courses of intellectual and creative component in the structure of choreographic abilities, in particular, visual and verbal thinking, were established. Summarizing the results obtained by the methods of P. Torrens and J. Guilford (Tests of creative thinking), we can conclude that during the age we study, namely, students in grades 1-5 develop structural components of visual thinking. The distribution of indicators of these components is as follows: the first indicator is semantic flexibility,

which indicates a well-developed process of semanticization of visual impressions on the basis of linguistic and categorical knowledge. The second indicator is the productivity of visual hypotheses, which indicates the activity of the perceptual sphere in terms of visual hypotheses in relation to uncertain perceptual stimuli. The third indicator is visual originality, the indicator of which is the lowest, except for the fifth year, which indicates insufficient opportunities to create an original product. This development is not uniform, its growth is observed in students after 3 years.

There is also an uneven development of verbal and mental creativity. An increase in verbal productivity in students from 1 to 5 courses; the development of productivity in the 3rd year and the slowdown in the development of this indicator is observed in students of 4-5 courses. Categorical flexibility increases in the 2nd year, the slow development of this structural component is observed in 4-5 courses. Active development of verbal originality was found in 4th year students.

The analysis of features of development of visual and verbal mental creativity allowed to receive on the basis of generalization the information on features of the general indicators of creative abilities at students of 1-5 courses of choreographic faculties. The obtained results testify to the uneven jump-like development of creative abilities of students-choreographers during the five years of study, which is connected with the uneven development of their choreographic creativity.

A study conducted by the method of «Choreographic Creativity» (S.M. Symonenko and K.A. Tor) revealed a significant decrease in choreographic creativity in the 2nd year and a significant increase in 5th year students. From 1 to 5 course there is a development of all structural components of choreographic creativity.

The relationship between indicators of creativity and choreographic creativity indicate a statistical insignificance of the relationship between indicators of verbal and visual thinking creativity with choreographic creativity in the works of 1st and 2nd year students, but starting from the third year the connection is significant in the fifth year has almost the same level, which indicates that the development of choreographic creativity in this period contributes to the development of visual and verbal creative thinking as part of the creative abilities of the individual. This indicates that from the

3rd to the 5th year there is an active development of creative thinking and choreographic creativity, and it is this period that requires the introduction of special programs for their development.

Analysis of the peculiarities of the development of choreographic abilities in students of 1-5 courses on the Dembo-Rubinstein scale showed that the studied 1-3 years of study are dominated by technical indicators, starting from the 4th year - the level of development is higher than "choreographic creativity". The presence of statistically significant differences between the indicators of choreographic abilities in the studied 1-5 courses indicates that it is at this age that the development of structural components of choreographic abilities.

It was found that 1-2-year students-choreographers have a low level of self-esteem of their choreographic abilities, which indicates self-doubt. We can draw an analogy that this affects the manifestation of creative independence in search of new effective creative ways in choreographic activities, because the active development of creative abilities begins in students only in the 3rd year, when self-esteem increases, and in 1-2 courses actively develops technique.

Analysis of the relationship between creative abilities and other structural components of choreographic abilities revealed that during the study age the closeness of connections between structural components of visual creativity and other structural components of choreographic abilities increases; this is especially observed in the works of 5th year students. Visual originality and semantic flexibility with choreographic creativity (at the level of significance  $p < 0.05$ ) were interdependent in all courses.

Diagnosis of the features of the type of thinking of successful figures, professionals in various fields of choreographic activity revealed that for the success of any choreographic activity the most important is the development of visual thinking, especially for choreographers and improvisers. Verbal-mental creativity is more important for tutors and improvisers. Visual thinking (which includes visually effective and visually imaginative thinking as stages and levels of its development) should be above average for all dancers, regardless of the direction of activity, as well as visual

creativity. The latter is especially important for improvisers. The highest indicators of the development of all types of thinking are shown by improvisers, as dancers-performers and at the same time directors of modern choreography.

Developed and successfully tested training on the development of creative abilities, which is aimed at: a) the development of the ability to creative improvisation, as a manifestation of choreographic creativity; b) development of visual creative thinking and its structural components; c) development of verbal creative thinking and its structural components. Training sessions are based on the use of divergent problems, in solving which students used choreographic improvisation, graphic modeling of dance and music, design. The training on the development of creative abilities consists of 10 classes, the sequence of which is built on the principle of systematization in the presentation of material and rules of organization of developmental training. Carrying out re-diagnostics after the training showed statistically significant differences between the indicators of the structural components of the creative abilities of the experimental group before and after, in contrast to the students of the control sample, in which no changes occurred. The results of the development experiment confirmed the position that the purposeful organization of training sessions in accordance with the laws of development of the main structural components of creative abilities is a condition for their harmonious development and promotes the development of choreographic abilities in students of choreographic faculties.

The research has a scientific novelty:

- for the first time the concept of «choreographic creativity» is substantiated, which refers to choreographic creative abilities and provides choreographic improvisation, while creating new images, movements and compositions. The structural components of choreographic creativity are determined: originality, expressiveness and productivity in the creation of choreographic images;

- a model of choreographic abilities was created, which includes: motivational-personal, creative-intellectual and anatomical-physiological components; it is shown that in the creative-intellectual component of choreographic abilities studied the

leading indicators are choreographic creativity and visual creative thinking; the positive role of creative thinking in the development of the subjects' ability to choreographic improvisation is revealed;

- the main trends in the development of creative thinking during the study of students of choreographic specialty are identified, which are that the visual and verbal creative thinking for the entire period of study is unevenly developed in students of choreographic specialties. Significant changes in this process are observed starting from the 3rd year. However, statistically significant differences in the development of creative thinking are recorded only between first and fifth year students; psychological features of development of choreographic creativity at students-choreographers of 1-5 courses are described. In particular, during the training there is the development of such its structural components as originality, expressiveness and productivity of the created choreographic images and the gradual growth of integrative interaction between them; the nature of the influence of the creative and intellectual component of choreographic abilities on the dancers' choice of the direction of choreographic activity is determined;

- shows the effectiveness of the impact of developed training technologies, the content of which includes choreographic improvisation, graphic modeling of dance and music on the development of choreographic creativity of students of choreographic specialty;

- expanded and deepened understanding of the peculiarities of the formation of creative abilities of the individual in terms of educational and professional activities.

The practical significance of the research results lies in the development and testing of diagnostic methods «Choreographic Creativity» (S.M. Symonenko, K.A. Tor) and psychologically sound training that promotes the development of structural components of choreographic creativity, visual and verbal creative thinking in students of choreographic specialties. On the basis of the conducted research the program from a special course «Modern technologies of development of creativity» is made. The developed training on the development of choreographic creativity is the basis of the system of psychological support of students of choreographic specialties.

*Keywords:* creative thinking, choreographic abilities, choreographers, choreographic creativity, improvisation, creative training.

**Основні положення дисертації відображено в таких публікаціях:**

*Статті у вітчизняних фахових виданнях України:*

1. Русанова К.А. Особливості взаємозв'язку креативності та самоактуалізації особистості в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*. Т.6. Вип. 3. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2008. С.251-254.
2. Русанова К.А. Психологічні особливості взаємозв'язку й динаміки розвитку творчого мислення й хореографічних здібностей у студентів хореографічного факультету в процесі навчання. *Наука і освіта*. 2010. Спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість». С.251-256.
3. Русанова К.А. Діагностика типів мислення у професійних танцівників. *Наука і освіта*. 2011. Спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість». С.217-220.
4. Русанова К.А. Особливості типів мислення у представників різних напрямків хореографічної діяльності. *Наука і освіта*. 2016. № 9. С. 124 - 129.

*Статті у наукових періодичних виданнях інших держав:*

5. Русанова К.А., Творче мислення в структурі хореографічних здібностей. *Science and education a new dimension. Pedgogy and Psychology III (33), Issue 66*. Будапешт, 2015. С. 80-85.

*Публікації в інших наукових виданнях:*

6. Русанова К.А. Психологічні особливості розвитку хореографічних здібностей у студентів хореографічного факультету в процесі навчання. *Вектори психології*. Харківський національний університет ім. Каразіна, 2009. С. 245-247.
7. Русанова К.А., Массанов А.В. Ассиметрия полушарий головного мозга и развитие творческого мышления. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки*. Одеса: СМІЛ, 2006. С.127-128.
8. Русанова К.А. Хореографічна імпровізація як засіб розвитку особистості підлітків в рекреаційний період. *Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства*. Одеса, 2018. С. 75-78.

ВСТУП.....	17
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ХОРЕОГРАФІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ</b>	
1.1. Теоретичний аналіз дослідженості проблеми хореографічних здібностей особистості в сучасній психологічній науці.....	24
1.2. Творчі здібності в хореографічній діяльності.....	39
1.3. Хореографічна імпровізація як прояв творчих здібностей в хореографічній діяльності.....	52
Висновки до першого розділу.....	63
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ</b>	
2.1. Умови організації, загальна методика та етапи емпіричного дослідження .....	65
2.2. Розробка методики дослідження здібностей до хореографічної креативності та хореографічних здібностей.....	74
2.3. Аналіз результатів діагностики особливостей розвитку хореографічних здібностей та здатності до хореографічної імпровізації .....	81
2.4. Аналіз результатів діагностики особливостей розвитку творчо-інтелектуальної складової хореографічних здібностей у досліджуваних.....	120
2.5. Особливості взаємозв'язку показників творчо-інтелектуального компоненту з іншими показниками хореографічних здібностей.....	142
2.6. Аналіз особливостей розвитку творчо-інтелектуальної складової у професіоналів різних напрямків хореографічної діяльності .....	151
2.7. Виділення експериментальної групи для проведення розвивального тренінгу.....	160
Висновки до другого розділу.....	163

### РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Завдання та принципи побудови тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей .....	167
3.2. Організація та методи тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей .....	174
3.3. Результати апробації тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей .....	176
Висновки до третього розділу.....	182
ВИСНОВКИ.....	184
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	188
ДОДАТКИ .....	215



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Реформування сучасного суспільства неможливе без осмислення нових естетичних парадигм, пов'язаних з інтеграцією нашої країни в загальносвітовий процес культурної еволюції. В цьому процесі велику роль відіграє пошук нових ідей, шляхів у мистецтві. Виходячи з цього, однією з основних умов досягнення успіху у хореографії, як одному з сучасних видів мистецтва, є здатність творчо мислити.

Завдяки своїм специфічним функціям хореографічне мистецтво розвиває емоційно-виразну пластику рухів, пробуджує почуття гармонії, образне сприйняття музики, ритму, дарує переживання стану «м'язової радості» та володіння моторикою власного тіла, забезпечує інтелектуальний та творчий розвиток (Т.І. Васильєва, І.М. Поклад, Т.М. Чурпіта та інші).

Художньою творчістю люди цікавились за всіх часів. Хореографія, як один з видів художньої творчості найменш вивчена. Про неї багато писали й пишуть, як зарубіжні, так і вітчизняні мистецтвознавці, культурологи, методисти, хореографи. Але в психологічній науці ця сфера все ще залишається мало вивченою.

Природу творчого мислення розглядали в роботах Б.Г.Ананьєв, І.А. Герасимова, Л.Л. Гурова, Г.Н. Добровольська, Т.А. Казарінова, Т.В. Кудрявцев, О.І. Кульчицька, В.О. Моляко, В.М. Муніпов, С.Л. Рубінштейн, І.В. Смірнов та інші. Візуальне мислення в творчій діяльності висвітлено у дослідженнях: С.М. Симоненко, та її учнів: Т.А.Вовнянко, О.М. Грек, О.В.Іванюти, І.В.Розіної, Хуан Їн, Цзян Даньян, Чжоу Ян та інших. Зокрема, було доведено, що візуальне мислення відіграє важливу роль в різних видах творчої діяльності.

Деякі психолого-педагогічні аспекти частково розкриті в наукових працях Алми М. Хокінс, П.М. Коваль, Л.В. Мови, Д. Моргенрота, О.О. Семак, Симпсона Стил Джейми, Т.М. Чурпіти. Теоретичні узагальнення хореографічних здібностей психологічного змісту містяться у працях Н.О. Висоцької, І.Г. Сосніної та І.М. Поклад.

Проведений теоретичний аналіз дав можливість розглянути творче мислення з різних точок зору, а також проаналізувати основні підходи до вивчення даної проблеми.

Наразі приділення більшої уваги розвитку творчого мислення, розкриттю творчої індивідуальності студентів хореографічної спеціальності важливо для їх самореалізації в хореографічному мистецтві.

Вищенаведена аргументація зумовила вибір теми дисертаційного дослідження: «Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів хореографічної спеціальності».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, темами.** Тема дисертаційного дослідження виконана відповідно до наукової програми кафедри педагогічної та вікової психології «Формування креативної особистості майбутніх фахівців в контексті нових освітніх технологій», що входить до тематичного плану кафедри педагогічної та вікової психології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (номер державної реєстрації 0109U000191). Тема дисертації затверджена Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (протокол № 7 від 28.02.2019 року ) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 27.03.2019 року). Автором досліджувалися творчі здібності та особливості їх розвитку у студентів-хореографів, а також розроблялися засоби їх розвитку.

**Мета дослідження:** виявити особливості розвитку творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності, розробити методи оптимізації цього процесу та експериментально дослідити їх ефективність.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності у сучасних та зарубіжних дослідженнях; уточнити психологічну сутність феноменів «творчі здібності»,

«творче мислення», «хореографічні здібності», «хореографічна креативність», охарактеризувати їх зміст та структуру.

2. Розробити та теоретично обґрунтувати модель хореографічних здібностей особистості, визначити їх структуру, компонентний склад показників та співвідношення між ними. Розкрити структуру творчо-інтелектуального компоненту хореографічних здібностей, системоутворювальну роль візуального та творчого мислення серед його складових.

3. Побудувати загальну процедуру емпіричного дослідження, розробити й апробувати методику дослідження здібностей до імпровізації в хореографічній діяльності. Дослідити психологічні особливості розвитку показників складових творчо-інтелектуального компоненту хореографічних здібностей у студентів-хореографів та їх взаємозв'язки зі структурними компонентами хореографічних здібностей.

4. Розкрити особливості розвитку хореографічних здібностей та з'ясувати, розвиток яких типів мислення як структурних складових творчо-інтелектуального компоненту є важливими для успішності в хореографічній діяльності, залежно від напрямку.

5. Розробити й апробувати систему психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток структурних компонентів творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності.

**Об'єкт дослідження:** творчі здібності та їх розвиток.

**Предмет дослідження:** особливості розвитку творчих здібностей та їх структурних компонентів у студентів хореографічної спеціальності і засоби їх оптимізації.

**Теоретико-методологічною основою дослідження** виступили: загальнопсихологічні положення про розвиток особистості (Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Д. Максименко та ін.); фундаментальні дослідження проблеми здібностей та їх розвитку в діяльності (Н.С. Лейтес, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков та ін.); загальнотеоретичні психологічні положення про творче мислення (Д.Б. Богоявленська, Дж. Гілфорд,

В.М. Дружинін, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, Е.П. Торренс та ін.); дослідження візуального мислення (В.П. Зінченко, В.М. Муніпов, С.М. Симоненко, Ю.К. Стрелков та ін.); загальнотеоретичні положення проблеми хореографічних здібностей і хореографічної діяльності (Н.О. Висоцька, М.П. Коваль, Л.В. Мови, І.М. Поклад, Г.В. Сосніна та ін.).

Для реалізації завдань дослідження використовувались наступні **методи та методики**: аналіз, узагальнення і систематизація теоретичних підходів та емпіричних результатів; аналіз біографічних матеріалів видатних діячів хореографічного мистецтва; метод спостереження; метод аналізу продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого були використані наступні конкретні методики: оригінальна методика «Хореографічна креативність» (С.М. Симоненко, К.А. Тор); метод експертних оцінок, шкала: «Хореографічні здібності» та «Самооцінка хореографічних здібностей» (мод. методики Дембо-Рубінштейн); методика Дж. Гілфорда (мод. К.Л. Солдатової); методика Торренса (мод. М.О. Холодної), методика «Типи мислення» (Г.В. Резапкіної); розвивальні – тренінгові завдання для розвитку творчих хореографічних здібностей.

Кількісна обробка отриманих результатів здійснювалась за допомогою *методів математичної статистики*: визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень за вибірками було застасовано t-критерій Стьюдента. Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 13,0 for Windows.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна база дослідження. Вибірку дослідження склали 407 осіб, з них: 150 студенти факультету музичної та хореографічної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (віком від 18 до 23 років); 100 вихованців Одеського коледжу мистецтв імені К.Ф. Данькевича (віком від 15 до 22 років); 50 студентів різних навчальних закладів, які не пов'язані з художньою творчістю: Національний

університет «Одеська юридична академія», Одеський національний політехнічний університет, Одеський національний університет імені І.І.Мечникова (віком від 18 до 23 років); 107 осіб: професійні хореографи (25 осіб), педагоги з хореографії (25 осіб), танцівники та танцівники-імпрровізатори (57 осіб) віком понад 25 років. Вибірка стандартизації складала 100 осіб.

**Наукова новизната теоретичне значення** дисертаційного дослідження:

- *вперше* обґрунтовано поняття: «хореографічна креативність», яке відноситься до хореографічних творчих здібностей і забезпечує хореографічну імпрровізацію, під час створення нових образів, рухів та композицій. Визначено структурні компоненти хореографічної креативності: оригінальність, виразність та продуктивність у створенні хореографічних образів;

- *створено* модель хореографічних здібностей, до якої входять: мотиваційно-особистісний, творчо-інтелектуальний та анатомо-фізіологічний компоненти; показано, що в творчо-інтелектуальному компоненті хореографічних здібностей досліджуваних провідними показниками є хореографічна креативність та візуальне творче мислення; розкрито позитивну роль творчого мислення у розвитку здатності досліджуваних до хореографічної імпрровізації;

- *визначено* основні тенденції розвитку творчого мислення на протязі навчання студентів хореографічної спеціальності, які полягають у тому, що візуальне і вербальне творче мислення за весь період навчання нерівномірно розвивається у студентів хореографічних спеціальностей. Помітні зрушення у цьому процесі спостерігаються починаючи з 3 курсу. Проте статистично значимі відмінності у розвитку творчого мислення фіксуються тільки між студентами першого і п'ятого курсів; описано психологічні особливості розвитку хореографічної креативності у студентів-хореографів 1-5 курсів. Зокрема, протягом навчання відбувається розвиток таких її структурних компонентів, як оригінальність, виразність та продуктивність створюваних хореографічних образів та поступове зростання інтегративної взаємодії між ними; визначено

характер впливу творчо-інтелектуального компоненту хореографічних здібностей на вибір танцівниками напрямку хореографічної діяльності;

- *показано* ефективність впливу розроблених тренінгових технологій до змісту яких входять хореографічна імпровізація, графічне моделювання танцю і музики на розвиток хореографічної креативності студентів хореографічної спеціальності;

- *розширено* та поглиблено розуміння особливостей формування творчих здібностей особистості в умовах навчально-професійної діяльності.

**Практичне значення** роботи полягає в розробці та апробації діагностичної методики «Хореографічна креативність» (С.М. Симоненко, К.А. Тор) та психологічно обґрунтованого тренінгу, який сприяє розвитку структурних компонентів хореографічної креативності, візуального та вербального творчого мислення у студентів хореографічної спеціальності. На основі проведеного дослідження складено програму зі спецкурсу «Сучасні технології розвитку творчості». Розроблений тренінг з розвитку хореографічної креативності покладено в основу системи психологічного супроводу студентів хореографічної спеціальності.

Основні результати дослідження впроваджені у навчальний процес: гуманітарного факультету Одеського національного політехнічного університету (акт № 248/112-07 від 03.02.2020 р.), Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу (акт № 246/01-07 від 17.10.2019 р.), Вінницької академії неперервної освіти (акт № 187/22-06 від 20.01.2020 р.), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (довідка впровадження № 3456/24 від 28.12.2019 р.).

**Апробація результатів дисертації.** Основні концептуальні положення і теоретичні узагальнення дослідження висвітлювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: Молодіжна науково-практична конференція «Вектори психології» (Харків, 2009), Міжнародні науково-практичні конференції «Когнітивні процеси та творчість» (Одеса, 2010, 2011, 2014, 2018), XIII Міжнародній науковій психологічній конференції «Психологічні проблеми

творчості (Київ, 2013, 2014); Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology (Будапешт, 2015); V Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства» (Одеса, 2018) на методологічних семінарах та засіданнях кафедри педагогічної та вікової психології, та кафедри психології розвитку та соціальних комунікацій (з 2013 р.) Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського.

**Публікації.** Основний зміст роботи викладено в 8 публікаціях, 4 з яких надруковано у фахових наукових виданнях України, 1 в зарубіжних наукових виданнях, 3 – у інших виданнях.

**Структура роботи.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи становить 268 сторінок основний текст викладено на 171 сторінках. Робота містить 57 таблиць, 34 рисунки, 5 додатків. У списку використаних джерел 297 найменування.

## РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ.

### **1.1. Теоретичний аналіз дослідженості проблеми хореографічних здібностей особистості в сучасній психологічній науці**

Перш ніж розглянути проблему розвитку творчих здібностей у студентів хореографічної спеціальності здійснимо аналіз хореографічних здібностей, в руслі яких і розвиваються творчі здібності працівників в сфері хореографії.

Хореографічні здібності особистості відносяться до спеціальних здібностей. Є чимало психологічних досліджень щодо спеціальних здібностей особистості. Зокрема, Г.С. Костюк [100], В.О. Моляко [135, 136, 137, 138, 139], Б.М. Теплов [219, 220, 221], М.О. Холодна [232, 233, 234, 235] та ін. досліджували музичні, конструкторські, технічні, художні, математичні, літературні здібності. Головним теоретичним положенням концепції спеціальних здібностей була ідея про те, що вони проявляються та розвиваються в конкретній діяльності людини.

Спираючись на дослідження Л.Т. Жданова, Л.О. Бондаренко, Б.І. Кокуленко, Л.Ю. Цветкової, Т.М. Чурпіти та інших можна стверджувати, що хореографічні здібності, головним чином, були предметом дослідження мистецтвознавців та хореографів. Що стосується психологічного аспекту вивчення цієї проблеми – увага дослідників була сконцентрована на загальних питаннях організації постановок танцювальних чи концертних номерів. Водночас, спираючись на позиції різних дослідників, ми встановили, що хореографічні здібності в сучасному психологічному розумінні розглядаються як один із видів спеціальних здібностей. Вони є передумовою успіхів людини в хореографічній діяльності, становлення та розвитку творчої особистості здатної до створення художньо-пластичних образів та самовираження, саморозкриття в діяльності [26, с. 24-27].



При цьому хореографія, як діяльність є одним з видів художньої творчості, яка за допомогою рухів, жестів та емоцій відображає створюваний образ, проведений скрізь призму особистих відчуттів. Вона відображає внутрішній світ людини в особливій, властивій тільки їй формі танцю [75, 60].

Особливість хореографії як мистецтва пов'язана з тим, що вихідним матеріалом для рухів є людське тіло, яке створює художній образ за допомогою пластики, координації, ритмічності, динамічної та графічної виразності тощо. У сучасній хореографії дуже важливим є передача глядачеві внутрішнього стану танцівників.

Виразні засоби хореографічного мистецтва – це образна, музична, емоційно-пластична форма рухів. Художній образ у хореографії створюється на основі високого рівня моторної координації, динаміки рухів, їх пластичності, гармонійності, диференційованості, музичності. У цьому процесі бере участь оптико-кінетична система, що включає міміку, контакт очей, рухи рук, плечей, ніг, пантоміміку тіла в цілому. Людське тіло є вихідним матеріалом виявлення рухів. Проте тіло та особистість існують не паралельно, і тим більше не протилежно, а в тісному зв'язку. Згідно з теорією рухової навички М.О. Бернштейна, в процесі опановування людиною рухів танцю приймають участь усі її відчуття (зір, дотик, слух, м'язово-суглобна чутливість), які їх коригують. Успіх рухового акту залежить від успіху аналітичної інтуїтивної переробки інформації. Опановані рухи, в свою чергу, змінюють відчуття людини, її сприйняття себе та навколишнього світу, створюють нові нейронні зв'язки.

Для цього використовують не тільки рухи, але й звуки, комп'ютерну графіку, різноманітні предмети, застосовують простір інтерактивно, впливають на усі види почуттів [75, с. 35].

Історія наукових досліджень хореографічного мистецтва починається з середини ХХ сторіччя, з вивчення невербальних комунікативних рухів, спираючись на дані науки про поведінку. З'явився новий напрямок у дослідницькій галузі – вивчення мови рухів тіла. За результатами цих досліджень

виявили велике значення невербальних аспектів комунікації в спілкуванні між людьми.

Мистецтво танцю здавна користувалося мовою рухів, жестів, поз і завдяки цьому хореографічна мова так поширена в світі та має перевагу над іншими видами мистецтв у плані комунікативного спілкування. Згідно сучасним науковим дослідженням, рух – це прояв мисленнєвої діяльності людини, зовнішнє її вираження або заключна ланка єдиного психофізичного акту, спрямованого на досягнення встановленої мети. Для танцівника оволодіння мовою рухів є основою акторської майстерності. Хореографічна мова, як і вербальна мова, містить у собі три основні функції: передачу інформації, вияв експресії і комунікативних контактів та взаємодію між партнерами в танці. Якщо порівняти елементи хореографічної мови та словесної, то можна віддалено припустити, що рухи – це слова, поєднання рухів – речення, а їхні складні композиції – одиниці вербального тексту.

В цілому все зазначене через моторні структури складає художньо-семантичний зміст хореографічної діяльності [83, с. 59]. Однак рухи - це не тільки вираження вербального тексту, але й передача емоційного стану, характеру людини. Те, що може бути виражено в одному рухові, позі, словами буде викладено на декількох сторінках тексту. Візуальне сприйняття більш яскраве і різноманітне. Одним з перших дослідників, хто виділив рух як предмет вивчення, був І.М. Сеченов. Вчений наголошував про зв'язок руху з розвитком сенсорних процесів, а саме з чуттєвістю. Ідеї І.М. Сеченова про те, що образ руху є не тільки продуктом дії, але виступає і як регулятор цих дій, започаткували вивчення механізмів цього явища [197, с. 14-29]. Як і кожна діяльність, хореографічна діяльність спирається на психологічну готовність та на врахування професійної придатності до її здійснення. Поряд з репродуктивними елементами, такими як точність виконання настанов режисера-постановника, копіювання класичних зразків танцювальних елементів, поз, фігур, жестів, в хореографічній діяльності присутні і продуктивні, творчі – це самостійне

трактування виконавцем ролі, знаходження свого стилю, своєї своєрідності та характерності.

Хореографічна творчість спирається на оволодіння технікою цього виду мистецтва. Майстерність – це висока вправність у виконанні професійної діяльності. В хореографічній діяльності майстерність проявляється як здатність швидко, бездоганно чітко оволодівати всіма технічними прийомами, засобами у створенні художніх образів, що притаманні цьому виду мистецтва. Треба зазначити, що тут майстерність виступає як передумова творчості [167, с. 4-10]. Сучасні дослідники розглядають танець в матеріалістичному та психоаналітичному тлумаченні, як засіб естетичного, творчого, морального і фізичного виховання та розвитку.

Про важливість мотивації, емоційної підтримки та ціннісних орієнтацій особистості як чинників професійного вибору та праці у галузі хореографічного мистецтва, свідчать біографічні дані видатних артистів. Їм притаманний глибокий інтерес та сильне бажання щодо самовдосконалення в своїй професії. Що стосується психофізіологічних умов розвитку хореографічного таланту, то вони створюють своєрідне поєднання декількох важливих властивостей. Це музичність, пластичність тіла, експресивність, розвинена моторна і слухова пам'ять, емоційна відповідність певного руху художньому змісту образу, який створює танцівник.

Аналіз відповідної психологічної літератури дозволяє припустити, що хореографічні здібності, в сучасному психологічному розумінні, можна розглядати як спеціальні здібності, що сприяють успіху в хореографічній діяльності, становленню та розвитку творчої особистості, здатної не лише до створення художніх образів, але й до самовираження, саморозкриття в діяльності. Отже, високій майстерності, створенню самостійного художнього образу передують довготривале тренування артиста в техніці своєї професійної діяльності. Кожна вправа, як акт діяльності, змінює суб'єкта дії, підіймає його на вищий щабель майстерності. І цей процес іде не просто від простого до складного, а сходиться від складного до найскладнішого. У всіх видах танців,

окрім деяких сучасних напрямлень, рухи повинні узгоджуватися з характером музики, засобами виразності та формою музичного твору, оскільки танець не тільки організовує й регулює рухи, але й надає їм виразності та емоційності [16, с. 45].

До провідних компонентів хореографічних здібностей належить також м'язова пам'ять та пам'ять на рухи. Такі її властивості, як швидкість, тривалість, об'єм, готовність до точного відтворювання, є надзвичайно важливими у професійній діяльності актора балету. Передусім це пов'язано із запам'ятовуванням як поодиноких рухів, так і їх композиційної структури [45, с. 11].

Відомо, що праця артиста балету висуває високі та специфічні вимоги до його фізичних та психологічних можливостей (О.Я. Ваганова, М.М. Габович, Л.Н. Лавровський, В.В. Турбан, А.М. Мессерер, М.М. Серебренніков, Г.С. Уланова, М.М. Фокін та ін.). Ефективність діяльності артиста визначається і технічністю і художньою майстерністю, так як сценічна діяльність артиста балету вимагає, з одного боку, точного і вільного володіння безліччю сценічних рухів, які використовуються в якості хореографічної лексики, з іншого боку, в балеті потрібно надати кожному руху певне емоційне забарвлення, створити з комбінації окремих рухів цілісне сценічне дійство. Висока майстерність артиста балету спрямована на найголовніше мистецтві – створення художнього образу (Г.І. Іноземцева, Є.М. Бочарникова, А.М. Мессерер, М. Бежар, Г.С. Уланова та інші). В основних танцювальних елементах технічна майстерність пов'язана з рівнем розвитку ряду психомоторних якостей: гнучкості і рухливості тіла, ритмічності, координації, м'язової сили і фізичної витривалості, рухової пам'яті, статичної і динамічної рівноваги, стрибучості та ін. [214].

Опанування майстерністю вимагає від людини високого розвитку низки якостей, серед яких основні: музичність, як здатність емоційно відгукуватися і переживати зміст музики, емоційність і образність сприйняття, візуальне мислення. На рівень професійної майстерності та успішності діяльності артистів

балету впливають особливості його статури і зовнішність, а також система його відносин, інтересів, схильностей.

В хореографічній обдарованості присутній етико-психологічний аспект, який пов'язаний з впливом художнього ідеалу на музично-хореографічну творчість танцівника та його самовдосконалення (В.В. Турбан [225]).

Таким чином, оволодіння професійною діяльністю артиста балету можна поставити в залежність від широкого кола якостей, що відносяться до різних підструктур інтегральної індивідуальності [214, с. 12].

В балеті, на думку Н.Є. Висоцької, виділяється технічна та художня майстерність виконання рухів. Дослідниця пояснює, що професійна діяльність актора класичного балету потребує з одного боку точного та вільного володіння множиною сценічних рухів, а з іншого - художнього втілення та застосування мови сценічної дії, яку використовує хореографічна лексика [46, с. 150].

До структури хореографічних здібностей Н.О. Ветлугіна пропонує внести емоційну виразність та музичну ритмічність дій, підкреслюючи, що ці окремі спеціальні здібності знаходяться в безпосередньому та тісному зв'язку з творчими здібностями [36, с. 97].

Отже, ступінь розвитку і прояву хореографічних здібностей обумовлено віковими особливостями, задатками, індивідуальними властивостями їх розвитку, а також схильністю та інтересом до хореографічної діяльності. На розвиток досліджуваних здібностей чинять взаємозалежний вплив зовнішнє середовище та внутрішні закономірності розвитку. В хореографічні здібності входять як типові для людини, так й індивідуально-особистісні риси [169, с. 4].

Інтегральна особистісна структура, яка забезпечує видатні досягнення в сфері хореографічного мистецтва, охоплює: творчо-інтелектуальний потенціал високого рівня сформованості та комплекс особистісно-індивідуальних якостей, що складають внутрішні умови реалізації хореографічної обдарованості. Емоційно виразні рухи, що базуються на дієвому відтворенні музично-пластичних образів, є діяльністю, в якій створюються оптимальні умови для розвитку хореографічної творчості. Хореографічні творчі здібності є

індивідуальними властивостями індивіда, що дозволяють створювати нові оригінальні для особистості образи або дії [168, с. 20].

Сучасні вітчизняні психологічні дослідження хореографічних здібностей не є численними. Зупинимося на деяких позиціях, що висунуті І.М. Поклад та І.Г. Сосніною. Вивчаючи хореографічні здібності особистості, автори зазначали, що вони є складною синтетичною властивістю, яка має певні структурні компоненти [167]. Розглянемо деякі структури хореографічних здібностей, які існують в сучасній психології.

Представник пермської психологічної лабораторії І.Г. Сосніна вивчала хореографічні здібності та професійні вимоги до індивідуальних особливостей артистів класичного балету. Автор з позиції теорії інтегральної індивідуальності розглядає хореографічні здібності, як утворення, що є багатоконпонентним та багаторівневим. Воно складається з:

- задатків (психодинамічні властивості і природні особливості частин тіла);
- загальних здібностей (креативне мислення, стійка емоційно-вольова регуляція);
- спеціально-хореографічних здібностей (танцювальність, артистизм, задоволення від танцювальних рухів, мотивація до успіху, диференціація рухів за швидкістю, силою та амплітудою).

Слід відзначити, що найбільше значення для балету мають природні задатки. Саме від них залежить успішна діяльність. Оскільки вони сприяють розвитку хореографічних здібностей артистів. Розвиток здібностей та індивідуальні властивості людини взаємопов'язані. Передумовою розвитку здібностей в балеті є поєднання індивідуальних властивостей особистості [214, с. 10].

Професійні вимоги до індивідуальних особливостей артистів балету, на думку І.Г. Сосніної, наступні (див. додаток Е).

Задатки (морфологічні та психологічні):

- співвідношення зросту та ваги артисту балету;
- індекс завантаженості стопи. Латеральна орієнтація стопи;

- емоційна збудливість, емоційна стійкість, пластичність, імпульсивність, екстраверсія.

Загальні здібності (емоційно-вольова та інтелектуальна сфери):

- висока емоційно-вольова регуляція;
- цілеспрямованість діяльності;
- швидкість, гнучкість, оригінальність мислення.

Спеціальні хореографічні здібності:

- танцювальність (музикальність і емоційна виразність рухів);
- мотивація, потреба в оволодінні професією;
- високорозвинена здатність регулювати рух за швидкістю, силою, амплітудою;
- емоційна привабливість хореографічних рухів.

Таким чином, І.Г. Сосніна серед професійних вимог до артистів балету акцентує увагу на фізичних задатках та морально-вольових якостях особистості. Провідними у хореографічних здібностях автор виділяє анатомо-фізіологічний та особистісний компоненти.

Хореографічні здібності молодших школярів досліджувала І.М. Поклад. Вона виділяє опорні та провідні компоненти. Опорні компоненти забезпечують оволодіння технікою діяльності та відповідають її професійним вимогам. Провідні – спираються на якість та рівні сформованих технічних прийомів. Їх сутність полягає в тому, щоб на цій основі створювати нові, оригінальні продукти, ідеї, художні образи. В цілому хореографічні здібності базуються на анатомо-фізичних, психофізіологічних та психологічних властивостях індивіда [167].

Анатомо-фізичні – соматичні (тілесні) властивості: пропорційна статура, стрункість постави, гармонійний розвиток частин тіла, міцність та сила кістково-м'язового апарату тощо.

Психофізіологічні – це стабільність вестибулярного апарату, що регулює рівновагу та орієнтацію в просторі; висока сенсорна чутливість, особливо зорового та слухового аналізаторів; розвиненість центрів руху, що забезпечують

відчуття динаміки, ритму, сприймання простору та часу, точність орієнтації в побудові танцювальної дії тощо [166, с. 56].

Психологічні властивості танцівника важливі для його хореографічних здібностей. І.М. Поклад [167] поділила ці властивості на блоки:

- емоційний блок – це, перш за все, особливості переживання суб'єктом того, що він бачить, здатність до своєрідного «співпереживання» звукам, предметам, лініям; здатність «емоційного бачення» та одухотворення світу, а також гостре реагування на красу та потворність людського внеску в оточуючий світ;
- когнітивний блок виявляється у здатності суб'єкта до творення нових форм та образів на основі динамічного використання свого життєвого досвіду. Такий досвід постійно збагачується і являє собою сукупність різноманітних мистецьких вражень, які зберігає пам'ять;
- під впливом мистецтва в обдарованої людини формується особливе мислення – художньо-образне, яке полягає у «трансформації матеріалу дійсності в образи художнього твору» [13];
- творчий блок – це реалізація потенціалу хореографічно-обдарованої особистості, специфічне «переведення» її життєвих, мистецьких вражень, її естетичного «запасу» в конкретний результат, тобто твір хореографічного мистецтва;
- мотиваційно-особистісний – виявляється у наполегливій праці, у подоланні внутрішніх та зовнішніх перешкод, спокус на шляху становлення та реалізації себе як артиста.

І.М. Поклад побудувала наступну структуру хореографічних здібностей [167]:

а) інтелектуально-творчий потенціал (дивергентне і конвергентне мислення, оригінальне виконання рухових завдань, вміння знайти нестандартне рішення, аналітико-синтетична діяльність);



б) музично-рухові можливості (розвинені сенсорні процеси, почуття ритму, художньо-естетичний нахил пошукової діяльності, пізнавально-рухова активність, пластично-емоційна виразність);

в) мотиваційно-особистісні властивості (енергійність, працездатність, емоційний інтерес до хореографії, висока мотивація).

Щодо мотиваційно-особистісних властивостей зауважимо, що мотив реалізується у низці психологічних змінних: інтересах, прагненнях, установках. [164, с. 48]. В.О. Крутецький розглядає інтереси за такими характеристиками: змістовна частина, широта, глибина, стійкість, сила та дієвість. Відповідно до хореографічної діяльності інтереси можна визначити так: змістовна частина – інтерес саме до хореографічного мистецтва; широта – визначається різносторонністю і цим забезпечується можливість використання різноманітних художніх засобів у хореографічній діяльності; стійкість інтересів виражається у тривалості збереження відносно інтенсивного інтересу і є відносно закріпленими особливостями особистості. Наполегливість дитини в пізнанні хореографії, подоланні труднощів творчого процесу завдяки інтересу, свідчить про силу інтересу до хореографічної діяльності [100, с. 57].

Отже, ефективність розвитку хореографічних здібностей студентів хореографічного факультету залежить від взаємодії показників, що характеризують як рівень розвитку особистості в цілому, так і процес формування зазначених здібностей. Як вже зазначалось, складність виявлення критеріїв розвитку хореографічних здібностей студентів обумовлена також і специфічними особливостями хореографічно-творчої діяльності, процесами творчого мислення студентів [26, с. 24-27].

Здібності та обдарованість складають суттєву частину загальної структури особистості, об'єднують психічні процеси із психічними властивостями особистості. В.О. Моляко розглядає обдарованість як систему, що сформувалася в особистості, і яка виступає координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, яка шукає рішення для того, щоб людині пристосуватись до оточуючого світу краще [135]. Обдарованість, на думку вченого, це свого роду

міра генетичних та визначених дослідженнями можливостей людини адаптуватися до життя.

завдання підготовки особистості до хореографічної діяльності

У зв'язку з таким розумінням здібностей та обдарованості означимо різнопланові, але пов'язані між собою завдання підготовки особистості до хореографічної діяльності:

1) розвиток загального культурного рівня та розширення світосприйняття;  
2) розвиток творчого мислення та здібності до символічного відображення зовнішнього світу через хореографічний образ:

- розвиток «візуального творчого мислення» та «хореографічної креативності»;

- розвиток асоціативно-метафоричного мислення;

- формування специфічних знань, умінь, навичок, пов'язаних з рухом та фізіологією;

3) розвиток композиційних здібностей, які тісно пов'язані з просторовою уявою і логічним мисленням. Полягають у можливості ефективно оперувати елементами, які представляють мову танцю (рухи, пози, розташування виконавця в просторі, малюнок танцю, ракурси, міміка та ін.);

4) розвиток режисерських здібностей, за допомогою яких втілюється принцип цілісності художнього твору;

5) розвиток внутрішньої рефлексії і переживання, як стимулу до творчості. Ці емоційні стимули можуть використовуватися, як вихідні пункти або як джерело натхнення у творчому процесі.

6) розвиток інтелекту студента-хореографа, рівень якого обумовлює його творчі можливості, мотивації та продуктивність хореографічної творчості.

Хореографічних здібностей, які представлені в доступній для нас спеціальній літературі, визначило найбільш важливий для нашого дослідження структурний компонент цих здібностей – інтелектуально-творчий (згідно І.М. Поклад). Це зумовлено темою нашої роботи, пов'язаної з творчим аспектом хореографічної діяльності. На це також вплинув сучасний стан підготовки

майбутніх хореографів, артистів балету. Так, дотепер у процесі професійного навчання творче мислення хореографа формувалося на основі теоретичного інтелектуального мислення, що характеризується матеріалом, використаним для створення художнього твору. Драматичні образи, створенні поза зв'язком з рухом, а також певний набір танцювальної лексики, яким володіє балетмейстер. Таким чином, творче завдання зводиться до того, щоб хореограф в результаті лише маніпулюванням зміг створити хореографічно-образне рішення спектаклю.

Головна відмінність, на нашу думку, в навчанні хореографа сучасного танцю полягає в тому, що в процесі професійної підготовки педагог повинен виховувати митця, що створює новий рух і хореографічний добуток у цілому під впливом певних ідей.

Основна психологічна задача – сформувати творчу особистість, що мислить рухами, що мислить своїм тілом, і здатну створити певні художні образи тільки за допомогою рухів та їх композиції, для чого необхідно сформувати в процесі професійного навчання інший характер художньо-творчого мислення.

Хореограф сучасного танцю повинен володіти ефективним і парадоксальним художньо-творчим мисленням, що здатне управляти індивідуальними здібностями й емоціями за допомогою перетворення рухів, що виражають ці емоції та дії у пластичному образі. У сучасному танці головною стає форма. Хореографія стає вираженням індивідуального візуально-кінестетичного мислення балетмейстера. У мистецтві композиції, особливо в сучасних напрямках танцю, виявляються вміння хореографа володіти різними засобами вираження ідеї, думки, музики, ритму, почуття і виражати емоційну енергію процесів підсвідомості людини через образно-художню форму засобами сучасної хореографії. «Композиція сучасного танцю не відображає реальну дійсність, вона передає лише чуттєвий світ і його взаємини зі світом зовнішнім, тобто суб'єктивний людський досвід і образи підсвідомості. Танець іноді називають мистецтвом блукання в людській підсвідомості чи мистецтвом замикання. Твір складається з ряду окремих епізодів, не пов'язаних між собою

єдиним змістом. Кожен епізод є передачею певного внутрішнього стану людини. Майстерність автора композиції полягає в умінні вибудувати внутрішню драматургію в смисловому чергуванні цих епізодів, їх несподіванкою (тобто вміло визначити, з якого місця його починати, і в якому ритмі, якими додатковими засобами його наповнити і коли поміняти). У сучасному танці пластична мова не регламентована, кожен хореограф повинен створити свою власну «геометрію», манеру виразних засобів, кожна композиція - це індивідуальний пошук, індивідуальний засіб вираження. Ознаками композиції сучасних форм танцю є: організація сценічного часу танцю, який, то прискорюється, то сповільнюється, організація простору, який, то стискається, то розширюється, художня матеріалізація підсвідомого, різка зміна загальних планів дії, поліфонічні прийоми презентації хореографічного тексту, трансівні прийоми, які занурюють глядача у відчуття, асоціативні напливи і створення танцювально-пластичних метафор абстрактного характеру.

До особливостей композиції сучасного танцю можна також віднести єдність віртуального та реального, відмову від канонічних засобів вираження, використання імпровізації і перфомансу, асоціативний характер вираження змісту, використання специфічних прийомів хореографічної образності (гротеск, метафора, символізація, асоціативність образів). Творчий процес –це складне явище, під час незрозуміле, але те, щопіддається певному аналізу [136, с. 24].

Композиція –цілісна структура, засоби створення естетично виразного об'єкту, метод гармонізації. Уміння хореографа абстрагуватися від другорядних властивостей об'єкта, узагальнювати і розвивати свою ідею в потрібному напрямку - все це входить до рішення композиційного завдання. Дуже важливе в творчому процесі – асоціативне мислення, тому що твір мистецтва відбиває уявлення про реальний світ, явища і асоціації, які відтворюються у свідомості. Молоді виконавці, які бажають отримати професію хореографа, досить обмежені у своїй творчій індивідуальності, так як традиційна форма підготовки балетмейстерів, перед усім, зосереджена на формуванні професійних вмінь та навичок [148, с. 6]. Тому доцільно, на наш погляд, підсилити творчий компонент

хореографічних здібностей під час професійної підготовки студентів хореографічної спеціальності.

Проаналізувавши літературу та існуючі структури, ми визначили нову модель хореографічних здібностей. На відміну від досліджень наведених вище з'явилась необхідність включити до вибірки танцівників-професіоналів, які обрали хореографію, як свою професію (віком не молодше 14 років), а також не обмежувалися одним стилем і школою танцю, а проводили дослідження з танцівниками різних стилів, таких як: класична та народна хореографія, бальні танці, джаз, модерн та сучасна хореографія.

Хореографічні здібності - це своєрідне поєднання спеціальних здібностей, фізичних даних та психологічних особливостей індивідуума, які забезпечують можливість успішності суб'єкта в хореографічній діяльності. Можна виділити основні структурні блоки: творчо-інтелектуальний компонент (що забезпечує оригінальність, виразність, здатність до імпровізації та продуктивність створеного образу); мотиваційно-особистісний компонент (спрямованість на успішність, інтерес та мотивацію до хореографічної діяльності, особистісну активність та необхідні особистісні якості для успішності означеної діяльності); анатоμο-фізіологічний компонент (базовий, що забезпечує виконавський рівень) (див. рис. 1.1), та більш докладно розкласти їх на компоненти.



Рис. 1.1. Модель хореографічних здібностей.

Таким чином до структури хореографічних здібностей ми включаємо:

Творчо-інтелектуальний компонент: хореографічна креативність, візуальне та вербальне мислення, художнє сприйняття світу, музикальність, хореографічна пам'ять, композиційне бачення, інтелект.

Мотиваційно-особистісний компонент: вольові якості, мотивація до творчості та хореографічної діяльності, емоційність, артистичність, наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність, сила характеру, харизматичність.

Індивідуальні (природні) анатомо-фізичні властивості, психофізіологічні та психомоторні особливості: граціозність фігури, апломб (підкреслено впевнене виконання танцю і стійкість); виразні рухи обличчя, всього тіла (міміка і пантоміміка), семантичні рухи - носії змісту, знаків, значення, які танцівник передає глядачу; сила, швидкість, тривалість, точність, ритмічність, координація, відчуття ритму, статура (вага, зріст, пропорційність); лінії тіла (підйом стопи, структура коліна, повздожжня форма розташування м'язових волокон); м'які зв'язки; вертіння (вестибулярний апарат); балон (здібність зависати у повітрі) та висота стрибка; баланс (рівновага).

Така модель найбільш точно, на наш погляд, виявляє всі грані необхідні для успішності в хореографічній діяльності людей, які професійно займаються хореографією і охоплює майже усі види та напрямки хореографічного мистецтва.

Базовий рівень індивідуальних особливостей розвивається на основі задатків, даних людині від природи. Деякі вроджені дані можуть бути розвинені в дитячому віці, проте вони погано піддаються розвитку, анатомо-фізіологічні особливості є визначальними для виконавської діяльності.

Психомоторні здібності - це спеціальні хореографічні здібності, які більше схильні до розвитку і навчання. Сензитивним періодом розвитку також є дитячий вік, однак їх вдосконалення відбувається протягом усього часу. Особистісні та когнітивні особливості важливі для досягнення успіху в професійній хореографічній діяльності. Наприклад, без таких якостей характеру, як сила волі,

працьовитість, цілеспрямованість танцівник-виконавець навіть при відмінних природних даних не зможе домогтися успіху у виконавській діяльності. Хореографічна пам'ять та інтелект край важливі для хореографів, педагогів з хореографії та танцівників.

Дослідження хореографічних здібностей у цьому підрозділі показало, що вони дають змогу танцівнику впливати на глядача, створюючи чи відтворюючи «хореографічний образ» у танці. В основі цих здібностей знаходяться знання, вміння, навички, генетичний потенціал та індивідуально-психічні особливості особистості.

При цьому, хореографічні здібності містять у собі:

- анатомо-фізіологічні, біологічні, сенсорно-перцептивні складові, які характеризуються підвищеною чутливістю;
- музичні, артистичні та рухові можливості;
- емоційно-вольові структури;
- ресурси темпераменту;
- інтелектуальний і творчий потенціал.

При цьому творчий потенціал в хореографічних здібностях - це здібність до формування нових хореографічних образів, здатність до імпровізації, продуктивність у створенні пластичних образів, їх виразність та хореографічна оригінальність. створення принципово нового, з генерацією власних оригінальних ідей, з рішенням завдань новими раніше невідомими або нестандартними засобами.

## **1.2. Творчі здібності в хореографічній діяльності**

На сьогоднішній день у хореографії спостерігається тенденція до пошуку нових шляхів вираження, рухів, включення у постановки інноваційних технологій, експерименти зі звуком та взагалі зі сприйняттям хореографічного дійства. Також об'єднуються різні види мистецтва і технологій. У зв'язку з цим

ми виділяємо творчо-інтелектуальний компонент, як дуже важливий у хореографічних здібностях, і розвиток творчих здібностей у танцівників і хореографів – як найголовніше завдання професійного навчання хореографів.

Проблема визначення змісту, структури творчих здібностей по теперішній час не має однозначного вирішення. В узагальненому вигляді, творчі здібності можна визначити як спроможність оригінально вирішувати завдання в тій чи іншій діяльності. Зазвичай, творчі здібності містять мислення, творчу уяву, відповідні характерологічні риси особистості та особливості її спрямованості.

В спеціальній літературі зустрічається різний підхід науковців до трактування поняття «творчих здібностей». Т.В. Москалець, Т.А. Равлюк, Є.М. Зверєва, С.І. Баган визначають творчі здібності як взаємодію індивідуально-психологічних властивостей, що характеризуються ступенем відповідності творчої діяльності і впливають на результативність цієї діяльності.

Творчі здібності досліджувала В.В. Рогозіна. На думку автора, вони виражаються в умінні виконувати мисленнєву діяльність за межами вимог, відхилятися під час мислення від шаблонів, генерувати різноманітні оригінальні ідеї та знаходити способи їх практичного вирішення.

Творчість – це явище, що виникає і завершується спонтанно. Це реальність, творчий процес, який здійснюється за принципом "не дивлячись ні на що", він відрізняється від інших форм адаптивної поведінки. [67, с. 159].

Майже всі, хто досліджував творчість, наголошують на її спонтанності неконтрольованності розумом і волею, несвідомості і мінливості станів. Але на наш погляд, можна навчитися свідомо входити у стан творіння. Та не чекаючи натхнення ззовні, створювати його зсередини, та сам процес проходить у стані несвідомого, як потік.

Для більшості науковців творчі здібності – це втілення здатності породжувати нові ідеї в оригінальні способи і такими, що можуть вирішувати проблемні ситуації. Беручи до уваги специфіку змісту хореографічної підготовки, яка передбачає рухову активність студентів, вважаємо позицію В.В. Клименко щодо структури творчих здібностей найбільш підходящою для



нашого дослідження. Тому що згідно з нею компонентами творчих здібностей є: мислення, почуття, уява, психомоторика і енергопотенціал людини, що забезпечують в умовах їх гармонійного розвитку креативність особистості.

З огляду на різні тлумачення поняття «творчі здібності» серед них можна виділити три основні підходи.

Перший підхід вбачає, що рівень інтелектуальних властивостей є умовою для творчої активності особистості [18, с. 25]. Проте, найголовніше місце в детермінації творчої поведінки займають особистісні характеристики, цінності, мотивація (А. Маслоу, Д.Б. Богоявленська, А. Танненбаум, А. Олох та ін.).

Другий – творчість, зокрема творче мислення, є фактором, який незалежить від рівня інтелекту і виступає самостійно (Г. Грубер, Дж. Гільфорд, Я.А. Пономарьов, К.С. Тейлор та ін.). Між рівнями творчого мислення та інтелектом є незначна кореляція. Тобто немає креативних з низьким інтелектом, а інтелектуали з низькою креативністю існують [294].

Третій підхід передбачає, що високий рівень розвитку інтелекту пов'язаний з високим рівнем творчого мислення і навпаки. Немає творчого процесу у формі окремої, специфічної психічної активності (Р. Стернберг, Г.Ю. Айзенк, Л.М. Термен, Д. Векслер та ін.).

Психологічна сутність творчих здібностей особистості залишається досі відкритою, хоч існують певні погляди, які стосуються цієї проблеми. Дж. Гілфорд визначив, що для творчих людей властиве дивергентне мислення, яке припускає існування декількох правильних відповідей. Це мислення є основою креативності. В дослідженнях Л.С. Виготського, Г.С.Альтшуллера, В.М.Дружиніна, А.В. Петровського, Т.В.Кудрявцева, Є.Ю. Фатєєвої, С.Ю. Лазарева, І.П. Якимчук та інших визначено, що в компонентному складі творчих здібностей провідними є творча уява і творче мислення.

Значне місце в творчих здібностях займають інтелектуальні властивості інтелекту особистості. Проте, як зазначає Г.К.Іванов[256], творчі здібності особистості визначаються не лише інтелектуальними, а ітакими явищами психіки як емоції, воля, мотиви тощо. На думку автора, у творчих здібностях є три

складові. До першої відносяться інтереси і нахили, це сфера мотивації. Друга – це темперамент і емоційність, а третя – розумові здібності людини. Необхідними компонентами творчих здібностей, на думку В.О. Моляко[136], є творче мислення особистості, а також самооцінка та здатність особистості до саморегуляції.

Для розвитку творчості особистості в сфері хореографії, на думку В.В. Турбан, має значення актуалізація музичної потреби, яка формується з прослуховування і усвідомлення позитивних якостей музичних творів і їх відтворення засобами тілесної пластики. До того ж розвиток потреби у музично-пластичній діяльності регулює всі форми творчої реалізації представників хореографічної діяльності [226 ].

Враховуючи на те, що хореографічна діяльність вимагає від танцівників тонкої координації рухів, спритності, якісної психомоторики, важливими для нас є результати дослідження творчих здібностей В.В.Клименко[85].. Базуючись на його поглядах, стають очевидними, з одного боку, великі можливості розвитку творчих здібностей танцівників, з іншого, вимоги даної професії до рівня творчих можливостей.

Отже, В.В.Клименко складовою творчих здібностей вважає психомоторику. Він обґрунтовував це з єдністю руху, дій, думки та енергопотенціалу людини.

Головною умовою роботи механізму творчості, В.В. Клименко вважає оптимальний стан «душі» (мислення, почуття, уява) і тіла (енергопотенціал, психомоторика) та гармонійність розвитку всіх його складових. Лише тоді мислення, почуття, уява будуть знаходити нові завдання, психомоторика їх розв'язувати, а енергопотенціал давати життя діям.

Психомоторні здібності включають в себе: відтворення часових, динамічних та просторових параметрів, диференціювання часових, динамічних та просторових зусиль, переключення тону між групами м'язів, в координаційно складних вправах та у мінливих умовах. Критеріями досконалості психомоторних здібностей є динаміка засвоєння нових рухів та рухових дій, точність їх виконання, пластичність та раціональність,

економічність, доцільність, своєчасність, а показниками їх розвитку відповідно є: швидкість, міцність, влучність, виразність, цілісність, гармонійність, граціозність, естетичність [85].

Такі погляди знаних науковців підкріплюють нашу позицію щодо виокремлення компонентів творчих здібностей майбутніх хореографів. А саме, творчого мислення, яке розкривається через вербальне і візуальне творче мислення. А також хореографічна креативність, яка пов'язана з творчою уявою. Водночас, хореографічна креативність є проявом імпрровізація під час побудови і виконання хореографічної композиції. Зауважимо, що самооцінка хореографічних здібностей також представлена серед показників творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності.

Розвиток творчих здібностей і, зокрема, творчого мислення у будь-якій сфері завжди був одним з показників успішності діяльності вищої школи. Особливу важливість йому надає виражене соціальне замовлення на підготовку особистостей, що володіють потенціалом саморозвитку й самоактуалізації у творчій праці [62, с. 14-20].

Теоретико-методологічний аналіз проблеми розвитку **творчого мислення** зустрічаємо в дослідженні І.П. Якимчук. Зокрема, автор зазначає, що творче мислення в навчальній діяльності виступає своєрідною рушійною силою розвитку, оскільки воно доповнює, ускладнює, інтегрує вже існуючі зв'язки, формує стійке поєднання психічних процесів та властивостей особистості [3].

У цьому плані не можна не відзначити важливу роль сфери мистецтва, покликаної компенсувати вплив все більшої раціоналізації й технологізації життя, що супроводжує інформатизацію суспільства. Хореографія завжди була тією сферою мистецтва, що покликана відігравати незмінну роль у художньому вихованні. У зв'язку з цим, вивчення природи творчого мислення та розвиток творчих здібностей хореографа, хореографа-імпрровізатора, танцівника, виявлення закономірностей їх формування в процесі професійної підготовки, на наш погляд, є дуже важливим, особливо для сучасної хореографії. Ця тема привертала увагу таких дослідників, як І.О.Герасимова [51], Т.О. Казарінова [79],

І.В. Смірнов [211], Г.М.Добровольська [65] та ін. Багато уваги цьому питанню приділяють зарубіжні сучасні дослідники: Д. Моргенрот [287], С. Симпсон [290], К.Бушер [271], В.В. Турбан [ 226 ] та ін.

Основною ознакою творчого мислення, на думку В.М. Дружиніна та Я.О. Пономарьова, є неузгодженість мети задуму, програми і результату, коли потрібно знайти вихід, створюючи нестандартне рішення. Творче мислення виникає в процесі здійснення, як побічний продукт, що і являє собою творчий результат. Виділяючи ознаки творчого акту, дослідники підкреслюють його несвідомість, непідконтрольність волі та розуму, а також змінність стану свідомості [68, 171, 182]. В.М. Дружинін вважає, що творче мислення пов'язане з перетворенням знань. Автор до цього процесу відносить уяву, фантазію, породження гіпотез та інше. [67].

Творче мислення має прояв у сміливості особистості бути несхожим ні на кого, створення чогось нового, індивідуального, експериментального, або епатуючого, іноді просто геніального без з'ясовної мети, як викид всесвітньої енергії. Для цього необхідна певна внутрішня сила, що надихає на знаходження нового, нестандартного рішення. Цю силу можна в собі акумулювати та налаштовуватись на натхнення.

Таким чином, творче мислення ми розуміємо як мислення, яке пов'язане зі створенням або відкриттям принципово нового, з генерацією власних оригінальних ідей, з рішенням завдань новими раніше невідомими або нестандартними засобами.

Творче мислення розділяють на візуальне, яке пов'язане з образами, символами та вербальне (словесне). В яких у свою чергу виділяють [278, 292]: продуктивність – кількість ідей, виникаючих в одиницю часу; оригінальність – незвичайність, відмінність від загальноприйнятого; семантичну (у вербальному) та категоріальну гнучкість – здібність для одного і того ж явища, терміну, символу, образу, ідеї, знаходити постійно нові значення, засоби використання, назви та категорії.

Більш детально для визначення рівня творчого мислення Дж. Гілфорд виділив 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність у процесі творчого мислення [278]. Серед них найвідоміші:

- швидкість – число ідей на певну одиницю часу;
- гнучкість – здатність переходити від однієї ідеї до іншої;
- оригінальність – здатність створювати нові ідеї;
- допитливість – чутливість до протиріч;
- здатність виробляти гіпотези;
- ірреальність – відокремленість реакції стимулів;
- фантастичність – відокремленість від реальності, але наявний логічний зв'язок між стимулом та реакцією;
- здатність до вирішення проблем, або здатність до аналізу і синтезу;
- здатність вдосконалювати об'єкти, доповнюючи їх деталями [278, с. 82].

Е.П. Торренс виділяє лише 4 основних критерія, які характеризують творче мислення [292, с. 667]: легкість, гнучкість, оригінальність, точність виконання завдань.

У зарубіжній психології творче мислення позначається як «креативне мислення», «creative thinking or creativity», як властивість особистості – «творчіскість». Поняття «креативність» уперше з'явилося у 60 роки ХХ ст. та використовується частіше закордонними науковцями, для вітчизняної психології воно достатньо нове. Цей термін вже увійшов як до розмовної мови, так і до наукових текстів [278].

Поштовхом до виділення поняття «креативність» стали відомості про відсутність зв'язку між інтелектом і успішністю вирішення проблемних ситуацій. Було встановлено, що останнє залежить від здатності по-різному використовувати подану в завданнях інформацію в швидкому темпі. Креативність стали вивчати незалежно від інтелекту – як мислення, пов'язане зі створенням або відкриттям нового (Дж. Гілфорд, Н. Марш, Ф. Хеддон, Л. Кронбах, Е.П. Торренс та ін.). Мотивація креативної поведінки формується в

ранньому дитинстві під час приймання невірних рішень, помилок та появи недоцільних бажань. Також у дитинстві формується мотивація доцільної поведінки на прикладі батьків і вихователів, як визначення вірної та невірної поведінки, бажаними є тільки реально здійсненні події. Отже, середовище може як сприяти розвиненню мотиваційного блоку креативності, так і перешкоджати [163].

Водночас сутність явища «креативність» поки що до кінця не з'ясована. Як визначав її Е. Фром: «Креативність – здатність здивовуватись і знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, уміння добре усвідомлювати свій досвід, прагнення до нового» [164, с. 102]. В цілому в зарубіжній літературі цей термін використовується, як творчість, творче мислення, навіть творчі здібності.

Ми розглядаємо загальну креативність, як властивість, яка окреслює творчі здібності особистості, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей, що входить в структуру обдарованості як незалежний фактор. Та в нашій роботі ми досліджуємо та визначаємо поняття саме «хореографічна креативність», як здатність до імпровізації, хореографічні творчі здібності, мислення рухами, створення хореографії, створення принципово нових образів, рухів та композицій, які до цього були невідомі особі та визначаємо її виразність, оригінальність та продуктивність створення хореографічних образів – тобто її структурні компоненти.

Розробка проблеми творчих здібностей студентів хореографічної спеціальності пов'язана з розвитком і проявом у них візуального мислення. Одним з механізмів візуального мислення і його властивістю є візуальна креативність. Візуальна креативність, як процес і як властивість, пов'язана з творчими здібностями особистості. Завдяки цьому візуальна креативність виступає одним з показників рівня розвитку творчих здібностей особистості. Означені висновки зроблені С.М.Симоненко, яка заклала теоретико-методологічне підґрунтя дослідження візуального мислення в творчій діяльності в своїх наукових роботах та які розкриваються в наукових роботах її учнів (Т.О.Вовнянко, О.М.Грек, О.В.Іванюта, І.В.Розіна, Хуан Інъ, Цзян Даньян, Чжоу

Ян та інші.). Зокрема, С.М.Симоненко стверджує, що візуальне мислення – це найвищий рівень розвинення наочної форми мисленнєвої діяльності. Продуктом візуального мислення є образ-концепт, в якому інформація виражається у створених моделях, схемах, символах тощо[206]. Креативна функція є базовою функцією візуального мислення. Креативність візуального мислення полягає в тому, що предметна реальність, яка сприймається, може являти собою прототип більшої частини найрізніших моделей. О.М.Грек [55]. зазначає, що до структури візуальної креативності входять наступні компоненти: продуктивність, оригінальність, гнучкість. Візуальна креативність виступає однією з умов готовності особистості до творчої діяльності (Цзян Даньян) [240]. Таким чином, візуальна креативність прямо пов'язана з творчими здібностями особистості й може розглядатися, як один з показників рівня розвитку цих здібностей.

Розглянемо деякі матеріали з проблеми творчих здібностей, які торкаються теоретичної та емпіричної реальності і можуть мати відношення до питань розвитку цих здібностей у студентів хореографічної спеціальності. Зокрема, це може використовуватися для побудови системи виховної роботи зі студентами, спрямованої на розвиток їх творчих можливостей.

Спочатку зауважимо, що ще 15-20 років тому лише 25% випускників хореографічної спеціальності намагалися поєднати виконавську діяльність з творчою. Для більшості була характерна перевага установ на техніку виконання або репродукцію вже існуючих постановок, які побудовані в консервативному стилі, а творче мислення не визнавалося в академічній сфері, що блокувало інноваційні погляди в хореографії. Це ще раз підкреслює актуальність вивчення питання, щодо розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей.

Означимо деякі чинники спадковості та виховання в родині, щодо розвитку творчих здібностей особистості та висловимо власний погляд на цю проблему. Так, є численні історичні приклади талановитих родин: науковців Кюри, Бернуллі, композиторів Бахів, акторів Войт, музикантів Марлі та ін. Але зустрічається критики прямолінійного трактування цих прикладів. У зв'язку з

цим, стверджують, що в таких сім'ях має велике значення творче середовище, приклад старшого покоління, зв'язки з творчим товариством, раннє включення дитини у сферу музики, або науки, чи будь-якої іншої творчості. Також великі шанси проявити творчі здібності, як правило, є у старшої або єдиної дитини в родині або там, де є велика різниця у віці між батьками. Крім того, якщо дитина намагається бути схожою на того чи іншого персонажа, чи «зірку», або існує підвищена увага до здібностей дитини, присутня підтримка та допомога в їх розвитку. З точки зору Д. Саймонтона, «максимально сприятливим для розвитку творчих здібностей є соціально і політично нестабільне середовище», яке останнім часом, наразі превалює у нашій країні [48, с. 8]. Дослідження Нобелівських лауреатів з науки та літератури, проведене К.Беррі, показало, що родини науковців були більш стабільними та щасливими, ніж родини лауреатів з літератури. Вони зазвичай отримували добру освіту та рано починали наукову кар'єру. Натомість трагічні події в житті родин літераторів є досить типовим явищем [48, с. 52]. Також це характерно для художників, музикантів, танцівників, драматичних артистів. Вони ніби виписують свої психологічні травми на полотно, витанцьовують, відіграють їх на сцені.

На наш погляд, коли в родині існує традиційна регламентація поведінки, висуваються вимоги для всіх дітей однакові, гармонійні відносини між членами родини, це формує низький рівень творчого мислення у дітей. Але більша варіативність припустимих проявів у поведінці, емоційних включно, знижена однозначність вимог розвиває творчу особистість. Водночас, така особистість є дещо психічно нестабільною. Дитяча слухняність обмежує розвиток незалежності і, таким чином, креативності.

В хореографічній діяльності є спеціалізації: танцівник-виконавець, викладач хореографії, репетитор, хореограф-постановник та хореограф-імпровізатор. Кожна спеціалізація висуває свої вимоги до психологічної сфери працівника. Серед цих вимог, в контексті проблеми творчих здібностей, виокремимо види мислення, які виступають як професійно важливі якості в залежності від спеціалізації працівника в сфері хореографії. Перед усім це такі



види мислення, як: візуальне, словесно-логічне, предметно-дієве та абстрактно-логічне. Опрацювання результатів діагностики особливостей виду мислення успішних діячів, професіоналів різних напрямків хореографічної діяльності сприятиме як професійному відбору, так і визначенню напрямків самовдосконалення фахівців в сфері хореографії. В цілому це збільшить можливості творчої самореалізації артистів балету, хореографів, репетиторів.

Таким чином, вивчення питання про творчі здібності в хореографічній діяльності дозволило зробити наступні висновки та узагальнення:

Творчі здібності – сукупність психічних властивостей, які дозволяють особистості мати успіх у творчій діяльності.

Творче мислення - це специфічний психічний процес, основою якого є такі емпіричні характеристики, як самостійний перенос знань і навичок у нові умови; вміння створювати щось нове, нестандартне, ще невідоме; бачення знайомого об'єкту у різних ракурсах, виявлення його структури та нових функцій. Швидке, часом миттєве охоплення частин, елементів об'єкта; уміння бачити різні альтернативи та різні підходи рішення; уміння комбінувати старі засоби рішення проблеми в нові і вміння створювати оригінальний засіб рішення.

Креативність - це якість особистості, яка характеризується швидкістю та гнучкістю мислення, створенням нового та нестандартним рішенням задач, якою окреслюються творчі здібності індивіда. У зарубіжній науці цей термін використовується, як творчість, творче мислення.

Хореографічна креативність – це творчі здібності хореографа, що в свою чергу являють собою здатність до імпровізації, мислення рухами, створення нової, невідомої раніше хореографії, рухів, образів.

Творчі здібності являються найголовнішими для усіх напрямків діяльності у хореографії, особливо сучасної. Без творчого мислення неможливо хореографу створювати нові композиції, танцівнику-виконавцю втілювати художній образ на сцені, педагогу створювати схеми уроків та комбінації, знаходити «підхід» до учнів та інше.

Згідно із завданням створення моделі хореографічних здібностей стояла потреба розглядати хореографію, як професію не тільки артистів-виконавців, але і тих, хто працює у цій сфері взагалі. Бажаючи охопити якомога повно хореографію як професію, та усі стилі та напрямки хореографії, створеноструктуру напрямків діяльності в хореографії.

Отже, розглядаючи хореографію, як вид діяльності, можна виділити наступні напрямки:

танцівник-виконавець - це артист, виконуючий на сцені хореографію поставлену хореографом, майстерність заключається в техніці та створенні образу, харизми;

викладач хореографії, з самих азів навчає дітей та дорослих танцю; про талановитого викладача говорять: «видна його школа», успішність учнів, передача любові до танцю та свободи творити;

репетитор - це той, хто працює вже з професійними танцівниками, репетируючи вистави та постанови, може передавати хореографічний матеріал. Основні задачі: слажена робота колективу, швидкість засвоєння матеріалу та підготовка до прем'єр, підтримка в якісному стані існуючого репертуару, колективний настрій. Найчастіше ця діяльність поширена в академічних державних театрах, як оперних, так і драматичних.

хореограф-постановник - той, хто створює хореографію, вистави, перформанси. Талановитий хореограф сучасності - це той, хто творить авторську, не схожу на інших хореографію, шукає нові шляхи, образи, форми, мислить креативно та може передати хореографією думку, настрій, емоції.

хореограф-імпровізатор – це людина, яка є, в першу чергу, танцівником, але те, що вона робить на сцені, створює під час самий виступ. Також часто, вона є хореографом-постановником. Працює тільки із сучасною хореографією (див. рис. 1.2.)

Всі напрямки пов'язані між собою. Людина може бути водночас виконавцем і педагогом, хореографом-постановником та імпровізатором, виконавцем та імпровізатором. Можливі тимчасові умови, наприклад, в більш

юному віці - успішний танцівник-виконавець, а в більш пізньому - педагог або хореограф-постановник. Навпаки зустрічається рідко, в силу фізичних обмежень, які з'являються з віком. Однак бувають і від початку кар'єри успішні хореографи і педагоги, які не займаються виконавською діяльністю. Успішність у певному вигляді хореографічної діяльності залежить від спеціальних здібностей, розглянутих вище.

Початкова хореографічна освіта спрямована на розвиток фізичних даних, навчає дитину володіти своїм тілом, виконувати задані рухи. Це основа, база хореографії. Надалі людина, придбавши професію, вибирає напрямок в хореографічній діяльності. Це залежить від бажання та успішності в тому, чи іншому напрямку. Всі напрямки діяльності в хореографії - це модель, яка сприяє проведенню психологічного супроводу та завданням профорієнтаційної роботи з вибору напрямків професійної діяльності.

Дана класифікація заснована на дослідженні професійної діяльності танцівників різних стилів.

В нашому дослідженні ми обмежимося теоретичним дослідженням цієї проблеми. Тема велика та ємна, вимагає експериментального доказу кожної підструктури та пункту. Також необхідна більша вибірка досліджуваних, професіоналів в хореографічному мистецтві. Для емпіричного дослідження структури хореографічної діяльності необхідно зробити розподіл вибірки на групи, кожна з яких складуть професіонали свого напрямку діяльності (див.рис.1.2.).

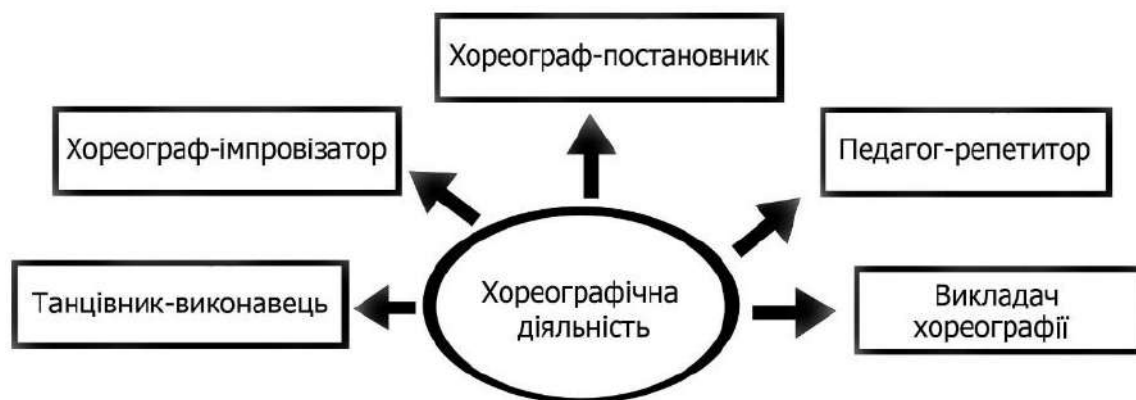


Рис. 1.2. Напрями діяльності в хореографії.

Отже, створена модель хореографічних здібностей враховує усі напрямки діяльності в хореографії, вона основана на дослідженні танцівників-професіоналів різних стилів хореографії. Надалі необхідна більш детальна та експериментальна розробка цього питання. А саме: які спеціальні здібності визначають успішність у тому чи іншому напрямку діяльності; які спеціальні здібності важливіші для того чи іншого стилю танцю. Тому ми припускаємо, що фізичні дані більш важливі для класичних стилів хореографії, таких, як класичний балет, народні та бальні танці; а для сучасної - важливішими є когнітивний та творчий аспекти.

Одним із завдань емпіричного дослідження, приведеного у другому розділі, є проведення профорієнтаційного дослідження професіоналів хореографічної сфери та визначення типу мислення, притаманного кожному напрямку хореографічної діяльності.

### **1.3. Хореографічна імпровізація як прояв творчих здібностей в хореографічній діяльності.**

Імпровізація, як одна з моделей творчого процесу, в психології художньої творчості залишається маловивченим явищем. Є поодинокі дослідження з цього питання. Зокрема, в роботі Чжоу Ян [241] розкриваються психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів.

В цілому імпровізація характеризується азартним захопленням завданням, інсайтом, пошуком вірного рішення задачі в ситуації дефіциту часу, імпровізаційним самопочуттям і, безсумнівно, таїть в собі відповіді на багато питань, пов'язаних з творчістю.

Імпровізація (від лат. Improvisus - несподіваний, раптовий) має місце під час створення віршів, музики, танцю тощо. Також спостерігається в момент виконання чи виступу із чим-небудь не підготовленим заздалегідь [190].

Імпровізаційне самопочуття – потужна сила, що розвиває уяву і чуттєве сприйняття, безпосередність і композиційне мислення, що є важливим в багатьох

сферах людської діяльності, і особливо, в процесі перевтілення людини у вільну особистість, яка творить. Імпровізаційне мислення часто використовує естетику парадоксу – одночасне існування взаємовиключних елементів художньої мови. Таке творче мислення часто обумовлено принципами несподіванки, непередбачуваності, порушенням інерції сприйняття, прийомом алогізму, раптовим, контрастним перемиканням драматургічного матеріалу, який викликає в театрального глядача ефект подиву і загостреного сприйняття. Імпровізація, здатність до неї, методи навчання і область застосування – це універсальна проблема, вона актуальна для багатьох видів творчої діяльності. Імпровізація є окремим випадком творчого процесу і властива всім видам творчості, як художній, так і науковій [189, с. 156]. Імпровізація – це вибір серед можливостей, які присутні у цей момент, на противагу виконанню певного матеріалу, підготовленого заздалегідь.

Ми розглядаємо здатність до хореографічної імпровізації, як один з проявів творчих здібностей в хореографічній діяльності.

Імпровізацію, як явище почали досліджувати лише у першій половині ХХ сторіччя. На розвиток цієї категорії вплинули: система «естетичної гімнастики», з додатком «вільних танців» Ф. Дельсарта, філософія Дж. Дьюї та експерименти засновників танцю модерн. Ці впливи відчутно позначилися на викладанні танцю в коледжах серед таких викладачів-танцівників, як Маргарет Хдаблер і Берд Ларсон і в танцювальних студіях, таких як Denishawn school [289]. При цьому в танцювальній імпровізації вбачали, в першу чергу, творче вираження, коли студентам задавали образи або які-небудь елементи руху, використання простору, часу, динаміки або вид руху (повороти, падіння). Такий метод навчання дозволяв одержати особистий досвід творчості на відміну від рутинної імітації. Коли в 20-30 роки стали з'являтися перші професійні студії, хореографи, такі як Марта Грехем, Хелен Тамирис, Доріс Хемфрі і Чарльз Вейдман, знаходили нові рухи, імпровізуючи самі або керуючи своїми танцівниками під час пошуку нових рухів – це було необхідно, оскільки «руховий словник» нового танцю ще не існував. Початківці стилю модерн прагнули затвердити новий

танець як форму мистецтва. Поступово вони відокремили себе від простого навчання танцю й аматорського танцю, розвиваючи рух всередині між імпровізацією й поставленою хореографією. Але Айседора Дункан [69], наприклад, що викладала імпровізацію й могла імпровізувати, танцюючи на сцені, також намагалася відокремити своє «високе» мистецтво від «примітивних» імпровізацій «чорного джазу й танцю». Та створивши свою школу, вона не змогла передати свою техніку імпровізації та впливу на глядача своїм учням. Поступово основні техніки танцю модерн були визначені й кодифіковані, і на репетиціях стали розучувати тільки відомі послідовності рухів. Виключенням, що стало правилом в американському професійному тренінгу танцю модерн, були класи Хольм Николайса Льюїса, на яких через сильний вплив німецької традиції імпровізація була невід'ємною частиною навчання. Практики імпровізації, як і раніше, використовуються у викладанні танцю для дітей і в деяких коледжах.

Імпровізацією змушені займатися й сучасні хореографи, якщо бажають знайти нові рухи, які потім стануть частиною хореографії. Практика імпровізації була також поєднана з психологічними теоріями, що з'явилися в ХХ столітті. В 40-і та 50-і роки зародилася танцювальна терапія, завдяки зусиллям таких піонерів цього напрямку, як Меріан Чейс, Бланш Еван і Мері Старк Уайтхаус. У танцювальній терапії імпровізація використовується як засіб особистого й хореографічного дослідження [234]. Однак, для такої терапії важливо дослідження вираження психологічних станів через рух. Терапевт може рухатися відповідно до рухів клієнта «віддзеркалювати» або вести клієнта за «вільними асоціаціями» внутрішнього досвіду, що виражається в рухах. Імпровізація в кожному разі дозволяла зберегти індивідуальність і вступити у взаємодію.

Друга велика категорія – імпровізаційний перфоманс. Імпровізаційні виступи переважно з'явилися в другій половині ХХ століття, починаючи з 50-х років і поширилися в 60-і роки разом з розвитком танцювальних експериментів постмодерну. У цей період танцювальна імпровізація сприймалася

танцювальниками й глядачами, як анархічна, демократична, антитрадиційна й антиавторитарна подія. Спільний вплив танцю й театру був сильним психологічним і драматичним джерелом розвитку імпровізації. Наприклад, G. Union, Д. Нагринс надихали появу сюрреалістичних робіт, що відрізнялися від більшості танців родоначальників модерну. Ці джерела й робота багатьох артистів у наступні десятиріччя призвели до того, що імпровізаційна практика розширилася до широкого спектру форм, починаючи від простого подання процесу імпровізації як такого й до складно структурованих імпровізацій, що не поступаються за складністю витонченій хореографії [190]. Наприклад, для сольної імпровізації потрібні особливі навички, що відрізняються від навичок ансамблевої імпровізації, хоча, звичайно, навички не все визначають. Соло-імпровізатор повністю відповідає за форму й структуру танцю, часто танцюючи тільки в його властивому стилі, що неможливо передати іншому танцювальнику.

Групова імпровізація вимагає уваги й особливої чутливості до інших виступаючих. Вона також вимагає певної естетичної й стилістичної єдності, або ж передбачає структуру й техніку, що допомагає взаємодії й розвитку танцю. Можливо, наприклад, використання таблиць для організації простору у своїх танцях, як це робив К. Кінг, комбінування поставленої послідовності рухів з вибором танцювальника, коли і де в просторі буде втілена ця послідовність (Д. Данн). Ці приклади представляють різні стилі руху, візуальної організації й джерел танцю.

Теоретично, практикуючи, можна імпровізувати в будь-якому стилі руху й хореографії, як це й відбувається в різних місцях світу. Представники сучасної зарубіжної хореографії А. Ніколаїс і М. Каннінгем [268]. Хореографи стверджують, що єдиний зміст танцю – це сам танець. Вони намагаються перебороти високу поетичну природу танцю, звертаючись до особливої музики, що не сприймається емоційно. На думку Мерса Каннінгема такий прийом повинен створити образи, які творять світ, що лежить за межами уяви. Каннінгем називає метод, який він використовує при постановці свого балету "метод

випадковості". Творення починається з розкладання танцю на його складові (так зване руйнування) – відокремлюються ритм, положення тіла, тривалість руху. Далі хореограф збирає ці компоненти, поєднуючи їх навмання. Так усі елементи танцю мають фактор випадковості. Підхід до музики також незвичний: її танцювальники не слухають до моменту генеральної репетиції задля того, щоб не бути залежними від звуків. Ніколайс прагне позбавити жести від їх звичної функції та одержати простий кінетичний виклад рухів. Таким чином хореограф намагається перетворити емоційно виразного танцювальника на щось подібне до запрограмованого пристрою. [179].

Протягом багатьох століть хореографія розробляла оригінальні й виразні танцювальні рухи, використовуючи для цього пластичні можливості людського тіла. Як результат, виникла складна система хореографічних рухів. Хореографія відбирає з народної танцювальної творчості характерні виразні рухи, осмислює їх пластично, узагальнює та надає їм широту вираження і багатозначність. Виразні рухи лежать в основі класичного танцю, що виражає людські пориви до висоти, активне прагнення незвіданого. У такому танці зливаються воєдино емоції, пристрасті й воля, які утворюють танцювальну техніку і породжують "душею виконаний політ".

Зарубіжна історія розвитку імпровізації в хореографії набагато ширша на відміну від пострадянських країн. В цих країнах увага приділялася класичній школі балету, в якій імпровізація була небажаною. До того ж в основах хореографічної школи не було закладено розвиток творчого мислення, імпровізації, творчого пошуку нових рухів [70, с. 32].

Розглянемо відмінності між імпровізацією і хореографією. Як зазначає Н.В. Рождественська, існує дві тенденції в сучасній культурі, які у визначенні танцю суперечать одна одній. З однієї позиції, танець це свобода вираження, "польот" розкріпачення, з іншої, «вміння танцювати означає, знати правильні рухи». Дане протиріччя базується на досі існуючому протиставленні двох тенденцій всередині танцю: імпровізації та хореографії [190, с. 43].



Взаємозв'язок свідомого і несвідомого проявляється в хореографічній діяльності. Танцівник-імпровізатор, починаючи танцювати, в більшості випадків не знає, як він закінчить перформанс. Танцівник, виходячи на сцену для імпровізації, відчуває колосальне прискорення мислення, сприйняття тощо. Навіть одного разу відчувши це прискорення, людина у подальшому не схильна відмовлятися від такого досвіду. Спонтанність творчого акту і змінений психічний стан танцівника під час творення, активність підсвідомості говорять про особливе відношення свідомого і підсвідомого. Однак у хореографії та інших видах мистецтва, пов'язаних з імпровізацією на сцені, існує певна складність. Тобто натхнення танцівника повинно виникати довільно, коли він виходить на сцену. Він повинен виробити у себе навички виходити з-за куліс і творити, сконцентровувати своє натхнення в означений час, довільно входити у цей стан. Зв'язок свідомого (необхідність вийти на сцену) та несвідомого (натхнення) визначає складність імпровізації на сцені і переважання в театрі «ремісництва», коли дійство, що відбувається на сцені, поставлено, вивчено на репетиціях. Дослідження процесу імпровізації та механізмів розвитку креативності, на нашу думку, з часом може цю ситуацію змінити.

Народження танцю відбулося з імпровізації, історично хореографія з'явилися пізніше, коли відбулося усвідомлення потреби передати певний досвід, закодований у танці. Автентичним джерелом імпровізації є радість руху, бажання виразити себе через тіло. Еволюційним джерелом хореографії є вдовolenня наслідуванням і єдністю рухів. Імпровізація у більшому ступені виражає індивідуальність хореографа. В сучасній вітчизняній культурі існує недовіра до імпровізації серед професіоналів. Її не хочуть розглядати як окремий сценічний жанр, вона залишається лише у вигляді соціального танцю і як метод пошуків нових рухів. Ця недовіра підтверджується тим, що люди, які отримали хореографічну освіту у пострадянських країнах доволі часто не можуть імпровізувати, і це неодноразово спостерігалось на заняттях з імпровізації. На наш погляд, ця недовіра має наступні джерела: тоталітарна спадщина, яка передбачає недовіру особистості до себе. Тому більш вільна культура Америки

посприяла розвитку імпровізації (Пол Емерсон: «довіра досамого себе»); друге джерело менш очевидне і пов'язане з глибинними християнськими коренями європейської культури.

Пропонуємо подивитися на ці напрямки з різних позицій і визначити їх відносини. Недосвідчений глядач у більшості випадків не бачить особливої різниці між сучасною хореографією та імпровізацією, коли вперше бачить їх. Для хореографії притаманна вища синхронність рухів. Але це лише один з прийомів, і досить часто в сучасній хореографії використовується асинхронність. Складність рухів і сюжет можуть бути відтворені і в рамках імпровізації, і не обов'язкові у рамках хореографії. Найбільше вражаючим для глядача є енергія виконавця, "бездоганність" і захопленість. Досить часто зустрічається помилкове судження, що імпровізація немає певної школи і техніки, на відміну від хореографії. Для імпровізації існує інша школа, іншого рівня. Найперше, це техніки релаксації усвідомлення власного тіла, відчуття імпульсів руху, свого партнера, простору і часу. Все це елементи, які народжують композицію. На відміну від традиційних напрямів імпровізатори, як зазначала хореограф Н. Мартін, багато часу проводять, усвідомлюючи зв'язки всередині тіла [105]. На думку О. Гірсона, техніка імпровізації не простіша за техніку класичного танцю і модерну, але в якомусь сенсі це дійсно різні світи, які можна поєднати одному танцівнику, але набагато важче поєднувати всередині школи або трупі. Техніка хореографії – це техніка структурування, побудови світу з заздалегідь виділених рухів; техніка імпровізації – це швидше техніка розкриття потенційних можливостей порожнього простору. Імпровізація і хореографія як системи світосприйняття. Хореографія – це «володіння» тілом, яке в цьому випадку є об'єктом, на який спрямована дія. Імпровізація припускає співтворчість з тілом, визнання однакової значущості попередньо оформлених задумів, досвіду і імпульсів [106].

Імпровізація – це найбільш повне використання можливостей в ситуації, тут і зараз, на противагу використанню заздалегідь заготовлених рухових або інших стереотипів. Це повне усвідомлення того, що відбувається в момент

імпровізації, а також відповідальність за те, що відбувається на сцені або в житті. В імпровізації є значення – «з цього моменту» [147, с. 255]. І оскільки один момент не схожий на інший, ми не можемо побачити одну й ту ж імпровізацію двічі. Імпровізація і творчість передбачає щиру і чесну участь танцюючого в процесі танцю. Образи і бажання повинні бути «справжніми» а не вигаданими. Сприйнятливість тіла до образів, є вродженою і за допомогою цієї вродженої здатності тіло може реагувати на будь-який образ, який утримується свідомістю. Ефект впливу образів на тіло, є головним інструментом для передачі ключових станів, що дозволяють імпровізації проявитися з максимальною яскравістю.

Хореографія це зовсім інше. У хореографії, як і у випадку письмового запису ми припускаємо, що наступного разу танець буде таким же, як і минулого разу. Це, повною мірою, також неможливо, тому що поставлений танець не може бути точною копією самого себе наступного разу. Адже танцівник може бути в іншій фізичній формі, мати дещо інший настрій, або цей танець може виконувати інший артист. Танець все ж існує в просторі та часі, але схожість буде максимальною і впізнаваною. Хореографія прагне до того, щоб люди стали інструментом танцю. Хореографія припускає, що вони будуть танцювати однаково в будь-якому випадку, ігноруючи нюанси.

Імпровізація припускає, що людина щоразу буде танцювати по-різному, враховуючи свої внутрішні імпульси або бажання тут і зараз. Все, що ми робимо в танці, ми переносимо на своє сприйняття світу, в соціум.

Навчаючи імпровізувати в танці, ми вчимося імпровізувати в житті. Стаємо більш відкритими світу, сприйнятливими до краси і до того, що нас оточує. У новій якості сприймається час, простір, люди. «Життя – це танець», це можна вважати метафорою творчого танцю. І якщо ми ставимося до неї як до танцю, тоді і все, що відбувається з нами, можна сприймати як партнерів по танцю. І саме ми вибираємо, з ким і як нам «танцювати» [55, с. 105].

У процесі розвитку, імпровізація, що зародилася, як протест проти неприродності класичного балету, сучасна хореографія, стала також тяжіти до

якоїсь структурованості. Тобто з'явилися різні техніки, балетмейстерські постановки, шаблони.

Творчий імпровізаційний танець стоїть на позиції, що все-таки будь-яка людина, з будь-яким танцювальним досвідом, або без нього, може танцювати, створювати творчі образи в пластиці, рухах, танці. Для цього може використовуватися будь-яка доступна пластика, навіть якщо людина обмежена у рухових можливостях. Творчість є вродженою потребою людини в самовираженні, і саме творчий танець дає таку можливість. Творчість можна розвинути в собі. Звичайно, використовуються різні вправи, які допомагають розвинути танцювальність, «вміння знайти рух» [55, с. 179]. Імпровізаційний танець допомагає людині здійснити подорож у світ своїх образів, розсунути простір і перетнути час. Ми ставимося до цих категорій, як до партнерів по танцю і вони оживають, наповнюються сенсом, по-новому відкриваючись перед нами. Кожен танцюючий тут і зараз знаходить той образ, який йому цікавий. Кожна імпровізація, перформанс існує тільки зараз і в тій формі, в якій він виражається.

Групова імпровізація вимагає уваги і чутливості до інших перформерів на певному рівні. Необхідне включення до «колективного духу», відчуття загальної енергетики.

В хореографічній імпровізації використовуються різні вправи, які допомагають більш повно пізнати своє тіло, бути до нього уважним, полюбити його і себе за допомогою танцю, руху. Тілесність представляється складним переплетінням соціальної, фізіологічної, просторової, гормональної та біографічної інформації, одержати яку не так вже й просто.

Ми виходимо з концепції тілесних і танцювальних практик, що відбуваються з нашою психікою. Те, що ми переживаємо і відчуваємо, відбивається в нашому тілі. А також, всілякі зміни в тілі, ведуть до психологічних і душевних змін. Отже, якщо за допомогою танцю ми вчимося любити і довіряти своєму тілу, як наслідок ми любимо і довіряємо собі. Якщо танець допомагає нам легко підлаштовуватися і відчувати партнера, отже, і в

житті ми зможемо спілкуватися вільніше і знаходити нових друзів і партнерів. Зняття м'язових блоків веде до розвитку чуттєвості, сердечності й відкритості по відношенню до інших людей і навколишнього світу, що робить наше життя емоційно багатшим.

У 2013 році в м. Одеса відбувся міжнародний проект. Німецький хореограф Карола фон Хердер за допомогою режисера Д.І. Коштури створила проект «Народження спектаклю». Це хореографічне дійство, в якому приймали участь як артисти балету Одеського національного театру опери та балету, так і люди, які не мали хореографічної освіти. Спектакль «Вавилон» відбувся через три тижні постановки, 40% з півторагодинного дійства з двома актами була імпрровізація. Такі міжнародні проекти ми вважаємо кроком вперед у розвитку сучасного сприйняття танцю [273]. З цього проекту була створена програма «Мюнхен танцює з Одесою». Також у 2018 році спільно з харківською групою «Мистецтво» був організований «Танцювальний імпрровізаційний марафон» у Карпатах, за матеріалами якого нами був знятий документальний короткометражний фільм «Імпрровізація» [291]. Восени 2019 року розпочато зйомки арт-фільму «Дикі птахи» з хореографом Каролою фон Хердер для кінофестивалю в Німеччині, в якому також багато імпрровізаційної хореографії, сцен та перфомансів на вулицях міста Одеса. У вітчизняних хореографічних навчальних закладах, на наш погляд, не вистачає саме таких проектів зі студентами.

Студентам корисно досліджувати мову рухів, можливості тіла танцювальника до руху, створювати свою індивідуальну хореографічну манеру, стиль. У контексті методики, яка буде наведена у другому розділі, імпрровізація використовується для створення рухової палітри художника-хореографа, для знаходження нових засобів створення й з'єднання лексичного матеріалу. На цьому етапі навчання ставиться мета звільнення художнього мислення від рухових стереотипів, які були нав'язані танцювальним навчанням до вступу до вишу. Мається на увазі, що студенти до вступу у вищий навчальний заклад вже вивчали танцювальні техніки, закінчили хореографічну школу та володіють

одним, чи декількома стилями танцю. Це накладає певний відбиток не тільки на їхній фізичний, технічний рівень, але й створює певні труднощі в процесі усвідомлення нового підходу до руху, іншого сприйняття руху як певної філософії. До рухових стереотипів також відносяться так звані паттерни – тілесні звички, часто неусвідомлювані шаблони руху. Їхнє усвідомлення й вихід за рамки обмежень є необхідною умовою для розвитку тілесного й художнього мислення. Необхідно також враховувати, що базова хореографічна підготовка у студентів різна, і практика імпровізації допоможе звільнити тіло від рухових штампів і вивчити всю палітру прийомів роботи з рухом у сучасній хореографії. На наш погляд, на першому етапі навчання потрібно повернути студентів у «вихідний стан», коли вони повинні звільнятися від раніше вивчених танцювальних технік і кодифікованої мови рухів. Хореографія придбала риси національної специфіки, але загальнолюдське і національне співвідноситься в ній по-особливому. Академічний танець має менш виражену національну складову, тоді, як народний танець проявляє це більш наочно. Мова класичного танцю інтернаціональна, незважаючи на національне забарвлення. Наприклад, коли дивишся «Вмираючого лебедя» Сен-Санса, на будь-якій сцені, не відчуваєш національного забарвлення, разом з тим досягаєш той глибокий загальнолюдський зміст, закладений у цьому камерному хореографічному добутку.

Отже, в сучасному хореографічному світі відчувається тенденція до зняття рамок академічних шкіл у навчальних закладах та відбувається швидкий розвиток сучасної хореографії та імпровізації, пошук нових рухів, який обумовлює необхідність розвитку творчого мислення. Відхід від суто тілесного та технічного навчання танцю включає в себе психологічну складову. У зв'язку зі зміною тенденцій за останні роки ми вважаємо за необхідне переосмислення поняття хореографічної здібності та їх структуру.

## Висновки до першого розділу

Теоретико-методологічний аналіз досліджень проблеми здібностей та, зокрема, творчих здібностей у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці показав, що означена проблема є методологічно-засадничою і такою, що все більше набуває актуальності.

1. Здійснено аналіз психологічних досліджень проблеми здібностей, творчих здібностей, творчого мислення, хореографічних здібностей, хореографічної креативності, хореографічної імпровізації, існуючих структур хореографічних здібностей. Розглянуто теоретичні аспекти їх розвитку, згідно з першим завданням дослідження висвітлено сутність таких понять, як: «творчі здібності», «творче мислення», «хореографічні здібності», «хореографічна креативність»; генетична та соціальна детермінація здібностей, взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх умов їх розвитку. Визначено та розкрито провідні базові компоненти, які входять до структури хореографічних здібностей та забезпечують успішність їх виявлення та формування.

2. Створено модель хореографічних здібностей та досліджено: анатомо-фізіологічний, мотиваційно-особистісний та творчо-інтелектуальний компонент, як найважливіший в структурі моделі. Модель враховує усі напрямки діяльності у хореографії та основана на дослідженні танцівників-професіоналів різних стилів хореографії. Розглядаючи хореографію, як вид діяльності, професію, роботу, виділено наступні напрямки: танцівник-виконавець, викладач хореографії, репетитор, хореограф-постановник, а також хореограф-імпровізатор.

3. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел з сучасної хореографії показав, що зарубіжна історія розвитку імпровізації в хореографії, набагато ширша на відміну від пострадянської території. У вітчизняному хореографічному мистецтві була дуже сильна класична школа балету, але артисти балету не намагалися зрозуміти своє тіло, а тренували та підвищували рівень техніки класичної школи, обмежуючись лише створенням художнього

образу на сцені. В основах хореографічної школи не було закладено розвиток творчого мислення, імпровізації, творчого пошуку нових рухів. При високому розвитку хореографічного мистецтва, такого поняття, як хореографічна імпровізація, а тим більше, навчання імпровізації - не існувало. Тенденції в освіті змінюються поступово. Сучасна хореографія вимагає все більшого розвитку саме творчого мислення та висуває його на перший план, особливо в навчальному процесі закладів мистецтв.

**У першому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами:** [ 3; 13; 16; 18; 26; 36; 45; 46; 48; 51; 55; 62; 65; 67; 68; 69; 70; 75; 79; 83; 85; 100; 105; 106; 135; 136; 137; 138; 139; 147; 148; 163; 164; 166; 167; 168; 169; 171; 179; 182; 189; 190; 197; 206; 211; 214; 219; 220; 221; 225; 226; 232; 233; 234; 235; 240; 241; 256; 268; 271; 273; 278; 287; 289; 290; 291; 292; 294].

**Матеріали першого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як:** [ 195; 199; 200; 201].



## РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### **2.1 Умови організації, загальна методика та етапи емпіричного Дослідження**

Метою емпіричного дослідження виступало вивчення психологічних особливостей розвитку творчих хореографічних здібностей та їх взаємозв'язку у студентів хореографічних спеціальностей.

Обрана мета зумовила наступні завдання дослідження:

- розробити загальну методика дослідження творчих та хореографічних здібностей у студентів-хореографів;
- створити та адаптувати методика діагностики здатності до імпровізації та постановки хореографії «Хореографічна креативність»;
- емпірично дослідити особливості розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей та їх взаємозв'язок зі здатністю до хореографічної імпровізації;
- проаналізувати взаємозв'язок хореографічної креативності зі структурними компонентами хореографічних здібностей та її роль в загальній структурі хореографічних здібностей;
- емпірично дослідити та проаналізувати різницю рівня розвитку творчих здібностей у студентів-хореографів та студентів різних спеціальностей не пов'язаних із художньою творчістю;
- емпірично дослідити самооцінку хореографічних здібностей у студентів-хореографів;
- провести профорієнтаційне дослідження типів мислення у професіоналів з хореографічної сфери. Виявити які типи мислення необхідно розвивати для успіху в кожному з напрямків хореографічної діяльності;

- дослідити показники творчих здібностей у студентів, які навчаються хореографічним спеціальностям та видокремити вибірку респондентів експериментальної групи для проведення експериментального дослідження.

Емпіричне дослідження базувалось на таких положеннях:

- хореографічні здібності - це своєрідне поєднання спеціальних здібностей, фізичних даних та психологічних особливостей індивіда, які забезпечують можливість успішності в хореографічній діяльності;
- до структури хореографічних здібностей ми відносимо: творчі здібності (що забезпечують оригінальність, виразність образу, артистичність, здібність до постановки хореографії та імпровізації); якості характеру, такі як: волюві якості, емоційність, наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність, сила характеру, харизматичність; когнітивний аспект: хореографічна пам'ять, інтелект; психомоторні особливості, такі як: граціозність фігури, апломб, виразні рухи обличчя, всього тіла, семантичні рухи, сила, швидкість, тривалість, точність, ритмічність, координованість рухів, відчуття ритму, музикальність; анатомо-фізичні властивості та психофізіологічні особливості (шаг, вертіння, баллон, пропорційність тіла, підйом та інше);
- творчі здібності є одним з головних структурних компонентів хореографічних здібностей, які відіграють значну роль в їх розвитку та розвитку творчого потенціалу хореографічно-обдарованої особистості;
- вік ранньої дорослості є сенситивним для розвитку загальних та спеціальних здібностей, що обумовлено професійним самовизначенням, а також формуванням в навчально-професійній діяльності загальних інтелектуальних та творчих здібностей. Але для фізичних базових здібностей та виховання необхідних якостей характеру сенситивним для розвитку є більш ранній вік. Тому починати навчання хореографії слід починати з молодшого шкільного віку.

Важливо було підібрати доцільні методи дослідження відповідно до поставленої мети та завдань. Після ретельного аналізу нами були обрані наступні методи дослідження: спостереження; бесіда; метод аналізу продуктів діяльності; психодіагностичне тестування, в ході якого було використано спеціальний набір методик. Для діагностики творчих здібностей використовувались такі методики: методика Дж. Гілфорда (модифікація К.Л. Солдатової); методика П. Торренса (модифікація М.О. Холодної), методика «Здатність до хореографічної імпровізації» С.М. Симоненко, К.А. Тор. Для діагностики хореографічних здібностей: методика «Шкала хореографічних здібностей» С.М. Симоненко, К.А. Тор на основі експертного оцінювання та «Шкала самооцінки хореографічних здібностей» (за шкалою Дембо-Рубінштейн). Та методика «Тип мислення» Г.В. Резапкіної.

Вибірку дослідження склали 407 осіб, з них: 150 студенти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, Інституту мистецтв, кафедри хореографічного виховання (віком від 18 до 23 років); 100 вихованців Одеського коледжа мистецтв імені К.Ф. Данькевича, кафедри класичної та народної хореографії (віком від 15 до 22 років), м.Одеса; 50 осіб - студенти різних спеціальностей, не пов'язаних з художньою творчістю, віком від 18 до 23 років; 107 осіб: професійні хореографи, педагоги, артисти (старші 25 років). Вибірка стандартизації складала 100 осіб.

Для здійснення аналізу первинних даних було застосовано методи математичної статистики, а саме, визначення середнього арифметичного, кореляційний аналіз (за критерієм Спірмена). Для перевірки вірогідності різниці середніх значень за вибірками ми застосовували критерій Стьюдента. Процедура обробки даних проводилась за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 13,0 for Windows.

Емпіричне дослідження студентів хореографічних спеціальностей проводилось в чотири етапи.

На першому етапі було підбрано та детально опрацьовано наукову літературу з досліджуваного питання, визначено вибірку респондентів;

підбранометодики дослідження; розроблено процедуру емпіричного дослідження, реалізовано пілотажне дослідження з метою визначення репрезентативності базових методик; виокремлено комплекс психодіагностичних методик, релевантних меті дослідження, до якого увійшли методика Дж. Гілфорда; методика П. Торренса; методика «Здатність до хореографічної імпровізації» С.М. Симоненко, К.А. Тор; методика «Шкала хореографічних здібностей» С.М. Симоненко, К.А. Тор; «Шкала самооцінки хореографічних здібностей» (за шкалою Дембо-Рубінштейн); методика «Тип мислення» Г.В. Резапкіної.

На другому етапі дослідження було здійснено діагностику особливостей розвитку творчих і хореографічних здібностей, їх взаємозв'язки у студентів-хореографів; діагностику творчих здібностей студентів інших спеціальностей;

На третьому етапі проведена діагностика типу мислення успішних професіоналів, представників різних напрямків хореографічної діяльності.

Четвертий етап включає проведення та оцінку ефективності формувального експерименту спрямованого на підвищення рівня розвитку творчих здібностей досліджуваних

Методика П. Торренса - Torrance Test of Creative Thinking - складається з 12 субтестів, які спрямовані на дослідження творчих здібностей. Особливості виконання завдань методики П. Торренса дають можливість дослідити такі характеристики творчої діяльності, як (Рис. 2.1.1.):

## Характеристики творчої діяльності за методикою П. Торренса

активність перцептивної сфери, пов'язаної зі спроможністю висунення візуальних гіпотез відносно невизначених перцептивних стимулів

рівень складності виконуваних візуальних перетворень

креативного потенціалу мислення, що виявляється в процесі трансформації невербальних стимулів

різноманітність семантичної інтерпретації візуальних вражень на основі використання вербально-категоріального знання

Рис. 2.1.1. Характеристики творчої діяльності за методикою П. Торренса

В даному дослідженні ми застосували методику П. Торренса [296] з метою виявлення рівня розвитку вербального та невербального творчого мислення як різновидів інтелектуальної креативності. У свою чергу модифікація М. О. Холодної була використана відносно невербальної батареї.

Кожному респондентові було пред'явлено в якості перцептивного стимулу прості графічні фігури. Кожна фігура є незавершеним зображенням. Всього в процесі тестування для стимуляції перцептивної сфери було використано 5 фігур. Респондентам пропонувалось доповнити фігуру так, щоб в результаті утворився завершений малюнок. Кожен стимул пред'являвся 8 разів підряд, що спонукало респондентів до постійного продукування нових ідей щодо розв'язання поставленого завдання. Кожному закінченому зображенню потрібно було надати назву.

Результати оцінювались за такими показниками: «продуктивність до висунення візуальних ідей» (враховується в балах за кількістю закінчених зображень), «візуальна оригінальність» (визначається шляхом підрахунку

частоти появи зображення за всією експериментальною вибіркою), «конструктивна активність» (враховується в балах від 0 до 3 для кожного закінченого зображення залежно від складності конструктивних перетворень).

Для вивчення вербального творчого мислення ми використовували модифікований варіант методики П. Торренса за Є.Є. Тунік [224]. Вербальний тест методики складається з семи субтестів, які спрямовані на вивчення різних аспектів вербального творчого мислення а саме: 1. «Питання», 2. «Причини», 3. «Наслідки»; 4. «Покращення предмета»; 5. «Незвичне використання»; 6. «Незвичні питання»; 7. «Незвична ситуація».

Результати оцінюються за такими показниками: «продуктивність» - відображає здатність людини генерувати значну кількість осмислених ідей; «гнучкість» - здатність застосовувати різні стратегії при рішенні проблем, вміння розглядати наявну інформацію з різних позицій; «оригінальність» - здатність давати незвичні, унікальні відповіді, які вимагають творчої сили [124]. Після підрахунку сирих балів їх переводять в Т-бали за кожним показником (продуктивність, гнучкість, оригінальність), використовуючи формулу:  $T=50+10(X_i-M)/\sigma$ . Для якісної характеристики кількісних значень (в Т-балах) продуктивності, гнучкості, оригінальності П. Торренс пропонує наступні характеристики (таблиця 2.1):

У даному дослідженні ми застосували модифікований варіант методики Г.С. Солдатової, мета якої діагностування рівня і структури творчого мислення. В основі даного інструментарію знаходяться принципи, запропоновані Дж. Гілфордом [278].

Методика містить у собі 15 завдань і має свою структуру. Перші чотири завдання входять до вербальної серії і цілеспрямовані на зясування вербального творчого мислення: 1. «Індукція», 2. «Дедукція», 3. «Контекст», 4. «Речення».

Наступна серія визначає невербальне творче мислення і спрямована на інтерпретацію запропонованих символів або символічних зображень смислу будь-якого поняття: 5. «Емблема», 6. «Вибір знаків», 7. «Малюнок», 8. «Картинки».

Таблиця 2.1

**Якісні характеристики кількісних значень (в Т-балах) продуктивності, гнучкості, оригінальності за методикою П. Торренса**

<b>Т-бали</b>	<b>Характеристика</b>
$\geq 70$	Дуже високий рівень
66-70	Вище норми
61-65	Дещо вище норми
40-60	Норма
35-39	Дещо нижче норми
30-34	Нижче норми
$\leq 30$	Низький

Третя серія включає в себе два завдання, спрямовані 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 потрібно маніпулювати: 11. «Важкі ситуації», 12. «Використання», 13. «Уміння побачити проблему», 14. «Наслідки», 15. «Ситуація».

В нашому дослідженні використовуються перші дві серії завдань, які відповідають меті нашого дослідження.

Оцінювання кожного завдання здійснюється за трьома показниками:

1) продуктивність, що характеризує творче мислення і визначається загальним числом відповідей.

$$B = n.$$

B — продуктивність,

n — число адекватних відповідей.

При підрахунку слід враховувати лише адекватні відповіді і не враховувати ті, які були в інструкції.

2) гнучкість - показник, який характеризує гнучкість творчого мислення, здатність до швидкого переключення і визначається числом класів даних відповідей.

Кожна відповідь має бути віднесена до одного з класу категорій, якщо декілька відповідей будуть складати один клас категорій, то враховується лише один раз означена категорія. Підраховуємо кількість використаних категорій респондентами. За одну категорію нараховується 3 бали.

$$G = 3 m.$$

G — показник гнучкості,

m — число використаних категорій.

3) оригінальність — характеризує оригінальність, своєрідність творчого мислення, незвичайний підхід до вирішення проблеми і визначається числом рідких відповідей, некласичним використанням предметів, унікальністю структури предметів.

$$Op = 5 k.$$

Op — показник оригінальності,

k — число оригінальних відповідей.

Стандартні бали визначаються після отримання сирих балів. По кожному завданню бали за всіма факторами складають:

$$T_1 = B_1 + G_1 + Op_1 = n + 3 m + 5 k.$$

T<sub>1</sub> — сумарний показник першого субтеста,

B<sub>1</sub> — продуктивність за 1 субтестом,



Г 1 — гнучкість за 1 субтестом,  
 Оп 1 — оригінальність за 1 субтестом,  
 n — загальне число адекватних відповідей,  
 m — число категорій,  
 k — число оригінальних відповідей.

Методика «Тип мислення» Г.В. Резапкіної.

Діагностика типу мислення респондента. Тип мислення - індивідуальний засіб перетворення інформації. Знаючи характеристики типу мислення особистості, можна успішно прогнозувати успішність даної людини в конкретних видах професійної діяльності.

У даній версії опитувальника типи мислення уточнені відповідно до наявних у вітчизняній психології класифікацій, а саме: предметно-дієве, абстрактно-логічне, словесно-логічне, візуальне мислення.

У кожної особистості є певний рівень креативності незалежно від типу мислення. Профіль мислення відображує ключові засоби обробки інформації і рівень креативності, є найвагомішою індивідуальною характеристикою особистості, що визначає її стиль діяльності, схильності, інтереси і професійну спрямованість.

Інструкцію та опитувальник дивіться у додатку А.

Ключ до цієї методики у додатку Б.

Отже, в даному підрозділі нами було визначено загальну методику дослідження творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей, обґрунтовано послідовність її запровадження, охарактеризовано використані психодіагностичні та статистичні методи дослідження, описано вибірку і базу проведення емпіричного дослідження.

## **2.2 Розробка методики дослідження здібностей до хореографічної креативності та хореографічних здібностей**

Для досягнення поставленої мети перед нами виникло завдання підбирання методики для визначення хореографічної креативності та хореографічних здібностей. Потреба створення методики дослідження хореографічних здібностей, особливо її структурних компонентів, визначена тим, що недосконало розроблений методологічний та методичний апарат дослідження хореографічних здібностей у психології. На проблеми розробки оригінальних методів дослідження в сфері хореографії звертають увагу такі дослідники як: І.Г. Сосніна, І.М. Поклад, С.М. Симоненко, В.Ю. Нікітін, І.І. Сеченов.

Для створення методики діагностики хореографічної креативності ми спирались на дослідження, зроблені в рамках стратегіально-семантичного підходу до дослідження творчих здібностей [207]. Нами була розроблена методика «Хореографічна креативність» як модифікований варіант методики ТВО С.М. Симоненко. Метою методики є діагностика творчо обдарованих особистостей у хореографічній діяльності.

Розроблена методика призначена для дослідження хореографічної креативності особистостей, які займаються хореографічною діяльністю. Методика заснована на незалежному оцінюванні експертами ряду характеристик при постановці творчих завдань.

Основу методики «Хореографічна креативність» складає серія творчих завдань, які передбачають різноманітність індивідуальних рішень у межах хореографічної діяльності.

Оцінювання виконання завдань субтестів проводиться трьома експертами, двоє з яких обов'язково повинні мати хореографічну освіту, тому що вони дають кількісну та якісну оцінку хореографічно-виконавчим діям студентів.

При визначенні креативності дослідники звертають увагу на різноплановість її виявів і пов'язують з особливостями інтелектуально-пізнавальної та особистісно-мотиваційної сфер особистості. Науковці

визначають різноманітні критерії визначення креативних процесів: продуктивний, мотиваційний, поведінковий, але найчастіше використовується продуктивний критерій, тобто оцінювання продукту діяльності [50, 188, 193]. Беручи до уваги те, що розроблений інструментарій є модифікованим варіантом методики ТВО і критерієм оцінювання в останній методиці є продуктивний критерій, то ми також його застосовуємо при оцінюванні хореографічної креативності. Нами виділено три основних показники хореографічної креативності.

Оцінювання відбувається експертами в балах за наступними показниками.

Спочатку оцінювався такий показник як «оригінальність». Він визначався під час виконання завдання. Виконання завдань записували на відеокамеру. Після здійснення оцінювання, експертам пропонується подивитись ще раз всі композиції студентів з метою визначення найбільш оригінальних. Для експертного оцінювання використовується наступна шкала:

- «3» - оригінальне виконання завдання, створенні оригінальні рухи, образ;
- «2» - не зовсім оригінально, використані варіації на теми існуючих композицій;
- «1» - не оригінально, використані композиції, які студент виконував за програмою або плагіат на відомі роботи;
- «0» - не виконано.

Другим показником оцінювання є «виразність» образу або семантична гнучкість. Науковці виділяють елементи семантики хореографічної мови: наскільки добре передано заданий образ, особистий хореографічний стиль, пластичність, здібність передавати музику тілом, передача відповідних завданню емоцій, артистичність. Саме за цими елементами відбувається оцінювання семантичних особливостей створеної хореографічної композиції за такими балами:

- «3» - розкритий зміст внутрішнього образу;
- «2» - не зовсім розкритий зміст внутрішнього образу;
- «1» - мало розкритий зміст внутрішнього образу;

«0» - не відповідає образу.

Третім показником виступає загальна оцінка за «продуктивність». Означений показник характеризується такими компонентами, як: 1) легкість знаходження та кількість засобів художньої інтерпретації, пов'язаних з хореографічним образом; 2) успішність створення хореографічних образів за критерієм відповідності виконання заданому образу. Для експертного оцінювання використовується наступна шкала:

«3» - всі хореографічні композиції мають творчо-якісні різниці виконання (вища оцінка), образи створюються швидко та легко,

«2» - більша частина композицій має творчо-якісні різниці виконання,

«1» - менша частина композицій має якісні різниці,

«0» - не виконана одна чи обидві композиції.

Завдання:

Субтест 1.

Респондентові даються два протилежних слова, на тему яких пропонується зробити хореографічні постановки і заздалегідь дається музика, на яку він має створити танець.

Пропоновані теми: добро – зло; радість – печаль; умиротворення – страх, гнів; надія-відчай; народження-смерть.

На CD записується музика для запропонованих ситуацій. Позитивна і негативна. Завдання включає в себе постановку двох танців. Кожен танець триває приблизно одну хвилину.

Завдання на перший субтест дається за один день до проведення діагностики. Інструкція: «Вам пропонується поставити дві хореографічні композиції на запропоновані протилежні теми (дається диск з музикою та назви тем)».

Субтест 2.

Досліджуваний під музику покроково виконує завдання, запропоновані дослідником. У вільній імпровізації пропонується створити закінчену композицію із сюжетною лінією.

Завдання, які озвучує дослідник у ході експерименту:

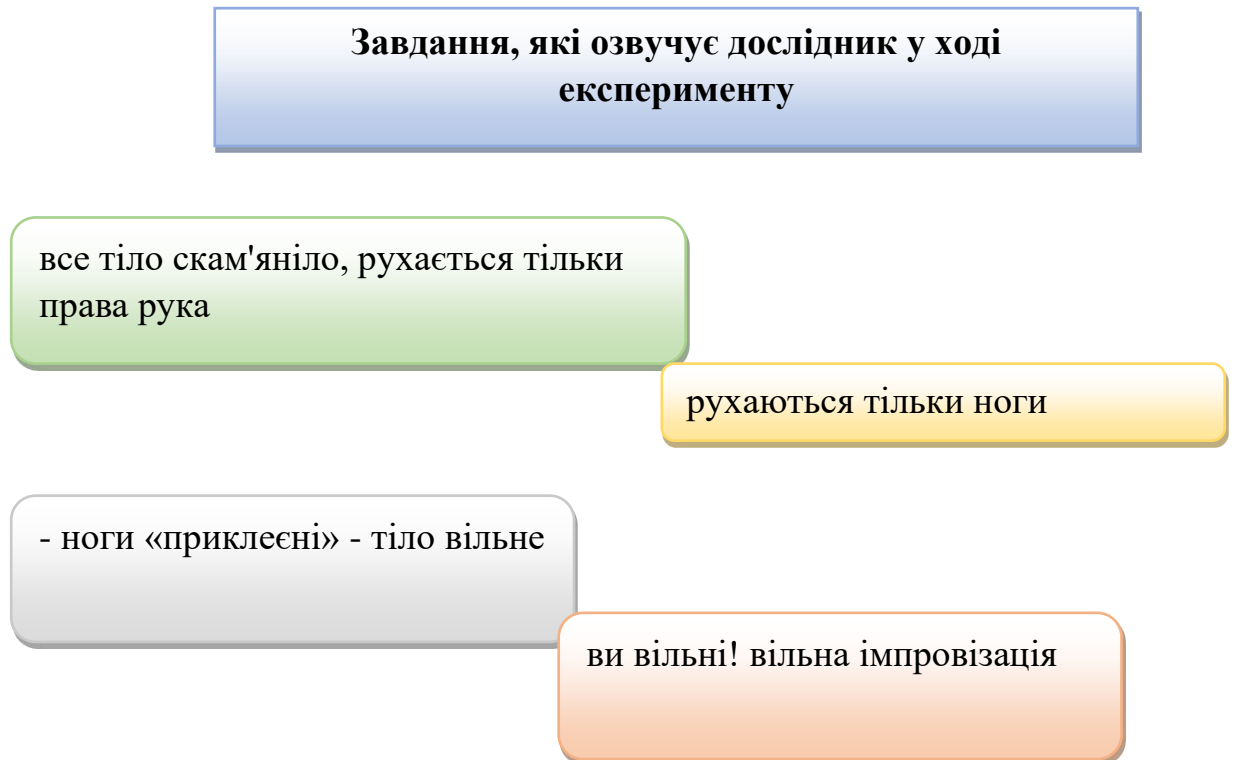


Рис. 2.2.1. Завдання, які озвучує дослідник у ході експерименту

Завдання займає від 5 до 10 хвилин. У вільній імпровізації перед респондентом ставиться задача створити власну сюжетну лінію. Створити цільну композицію з початком, розвитком, та логічним закінченням.

Інструкція до субтесту 2 (дається дослідником безпосередньо перед виконанням): вам пропонується виконати творчі завдання, які будуть озвучені під час проведення субтесту. У вільній імпровізації намагайтеся створити сюжетну лінію, та після виконання розкажіть про те, що ви хотіли виразити в танці.

Стимульний матеріал записується на CD диск і включає в себе: музику, спеціально підібрану під сюжети (кожен трек триває одну хвилину) для субтеста №1 та музику для імпровізації.

Апробація розробленої методики «Хореографічна креативність» проводилась зі студентами Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського, інституту мистецтв.

Для визначення ретестової надійності ми використовували коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який дорівнює 0,79. Нами були співставлені дані різних експертів і визначені коефіцієнти кореляції Спірмена. Отже, коефіцієнт кореляції між результатами оцінювання різних експертів знаходиться в межах 0,69-0,79, що свідчить про високий рівень узгодженості цих даних.

Наступна розроблена нами методика діагностики хореографічних здібностей є «Шкала хореографічних здібностей». Метою означеної методики є визначення рівня розвитку хореографічних здібностей методом експертних оцінок.

Оцінка хореографічних здібностей визначається багатьма факторами, а саме: рівнем загальних та спеціальних здібностей, фізичними даними, особистісними характеристиками, мотивацією та інше. Саме це обумовило обрання експертних оцінок, як показників дослідження хореографічних здібностей у студентів-хореографів. Експертами виступали три викладачі з хореографії та три незалежні експерти з хореографічною освітою, які незнайомі з респондентами.

Процедура проведення методики: експертам видається бланк, на якому пропонують оцінити розвиток у студентів компонентів хореографічних здібностей за 100-бальною шкалою.

На бланку представлено три вертикальні лінії, на них потрібно позначити рівень розвитку цього показника у студента. Кожна лінія висотою 100 мм, крайні точки помічені, як низький та високий рівні.

Перед початком тестування експертам надається наступна інструкція: «Вам пропонується оцінити хореографічні здібності респондентів. Будь ласка, відмітьте рівень хореографічних здібностей

на лінії №1, ознайомившись зі структурою хореографічних здібностей, враховуючи можливість успіху досліджуваного у хореографічній діяльності, на вашу думку.

На лінії №2 оцініть рівень технічності виконання.

На лінії №3 позначте хореографічну креативність танцівника, артистичність та виразність виконання».

Потім респондентам пропонують виконати наступні завдання:

а) респондентові показують танець (16 музичних тактів), через 15 хвилин навчання він відтворює хореографічну композицію;

б) вертіння. Танцівнику, на його вибір, пропонується зробити які-небудь піруети (Pirouette) з просуванням по діагоналі або на одному місці;

в) стрибок. Випробуваному пропонується, на його вибір, зробити комбінацію стрибків (Allegro);

г) крок. Пропонується продемонструвати свою розтяжку. Можна сісти на шпагат поперечний, повздовжній; зробити махи (Grand battement); підняти ногу рукою або силою м'язів (Adagio).

Обробка результатів проводилась за допомогою обчислення середнього арифметичного показників трьох ліній, та середньоарифметичного між усіма експертами по кожному респондентові. Бали від 0 до 30 свідчать про низький рівень розвитку хореографічних здібностей; від 30 до 70 – середній рівень, від 70 до 100 – високий рівень.

Для визначення надійності та валідності методики ми використовували кореляційний аналіз (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена). А саме, ми співставили між собою дані різних експертів і виявили, що коефіцієнт кореляції знаходиться в межах від 0,61 до 0,71 (інші числа). Одержані коефіцієнти кореляції свідчать про високий ступінь їх збігу, а тому проведення усереднення експертних оцінок є правомірним.

Для визначення зовнішньої валідності ми використовували кореляційний аналіз. Так, наявні значущі зв'язки між показниками методики «Шкала хореографічних здібностей» та методики "Хореографічна креативність" ( $r=0,59$ ,  $p<0,05$ ); методики П. Торренса ( $r=0,41$ ,  $p<0,05$ ), окремими субтестами Дж. Гілфорда ( $r=0,46$ ,  $p<0,05$ ).

Отже, отримані результати свідчать про можливість використання методики «Шкала хореографічних здібностей» для діагностики даних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей».

Для дослідження самооцінки хореографічних здібностей ми використовували модифікований варіант методики Дембо-Рубінштейна. В основі означеної методики лежить самооцінювання таких показників, як хореографічні здібності, технічність, хореографічна креативність. Респондентам пропонується бланк методики, на якому представлено інструкцію і завдання.

Інструкція: «Кожна людина оцінює власні здібності, можливості та інше. Рівень розвитку кожної якості людини можна умовно зобразити вертикальною лінією, де нижня точка буде символізувати найнижчий розвиток, верхня - найвищий. Вам пропонується три лінії, які означають хореографічні здібності, технічність, хореографічна креативність. На кожній лінії слід хрестиком відмітити, як ви оцінюєте розвиток у себе означених показників».

Кожна лінія має висоту 100 мм, на ній чітко позначені верхня і нижня точки. Методика проводиться індивідуально, перед початком респондентам пояснювались значення понять «хореографічні здібності», «технічність» та «хореографічна креативність». Після пояснень студент працює з бланком самостійно. Час на виконання - 5 хвилин.

Обробка результатів проводиться за трьома показниками. Всі відповіді переводяться в кількісну характеристику, а саме, спираючись на висоту лінії 100мм, наприклад, якщо хрестик стоїть на позначці 55 мм, то бал дорівнює 55.

- 45 до 74 балів - адекватна самооцінка.
- 75 до 100 балів - завищена самооцінка.
- нижче 45 балів - занижена самооцінка.

Отримані результати за допомогою шкали самооцінки в ході пілотажного дослідження були співставлені з експертними оцінками за методиками «Хореографічна креативність» та «Шкала хореографічних здібностей» з метою визначення валідності модифікованого нами варіанту методики самооцінки Дембо-Рубінштейна. Були одержані значущі зв'язки між показниками



хореографічних здібностей за трьома методиками ( $r=0,58$ ;  $r=0,61$ ; при  $p<0,05$ ); «Шкала хореографічних здібностей» та методикою самооцінки ( $r=0,70$ ; при  $p<0,05$ ); за всіма методиками ( $r=0,71$ ;  $r=0,69$ ; при  $p<0,05$ ). Одержані результати дають змогу зробити висновок про відповідність використання означеної методики як діагностичного інструментарію хореографічних здібностей студентів.

Таким чином, в цьому підрозділі нами було представлено комплекс розроблених методик для діагностики хореографічних і творчих здібностей та їх структурних компонентів; представлено процедуру проведення методик та кількісні та якісні показники дослідження.

### **2.3 Аналіз результатів діагностики особливостей розвитку хореографічних здібностей та здатності до хореографічної імпровізації**

Проведений теоретичний аналіз літературних джерел з проблеми вивчення творчих здібностей показав, що недостатньо вивченою є роль творчого мислення в структурі хореографічних здібностей особистості танцівника, яке є системотвірним у структурі творчих здібностей взагалі, та хореографічних творчих здібностей, зокрема. Виходячи з означеного, ми розглядаємо творчемислення як один з головних структурних компонентів хореографічних здібностей, що відіграє значну роль у розвитку творчого потенціалу хореографічно-обдарованої особистості. Тому, метою дослідження було вивчення особливостей розвитку творчих здібностей та їх структурних компонентів, а саме візуального та вербального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей.

Для вивчення особливостей розвитку візуального творчого мислення ми використовували методику П. Торренса та методику Дж. Гілфорда. Отримані результати за кожним структурним компонентом представлені в таблицях 2.1-2.14 та рис. 2.1.

Першим структурним компонентом візуального творчого мислення ми розглядаємо продуктивність висунення візуальних гіпотез за методикою П. Торренса (див.табл.2.2).

Таблиця 2.2

**Особливості розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез за методикою П. Торренса.**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{\text{ср}}$	0,65	0,91	0,96	0,84	0,95
$\sigma$	0,23	0,11	0,06	0,18	0,08

*Примітка:*  $X_{\text{ср}}$  - середня оцінка;  $\sigma$  – середнє квадратичне відхилення.

За даними таблиці 2.1 ми бачимо, що показники продуктивності висунення візуальних ідей зростають відповідно за віком, але нерівномірно. У студентів-танцівників зростання відбувається на 1-3 курсі ( $X_{\text{ср}} = 0,65-0,96$ ), незначне зниження показника спостерігається на 4-5 курсах ( $X_{\text{ср}} = 0,84-0,95$ ).

Такий розподіл результатів пов'язаний з подальшим розвитком психічних процесів протягом ранньої дорослості, а також, як зазначає ряд науковців ( В.О. Моляко, О.Я Пономарьов та інші), цей вік є сенситивним для розвитку інтелектуальної та соціальної творчості. Але на 4 курсі продуктивність падає і до кінця 5 курсу не перевищує рівень третього курсу. Можливо, це пов'язано з більшим обдумуванням відповідей.

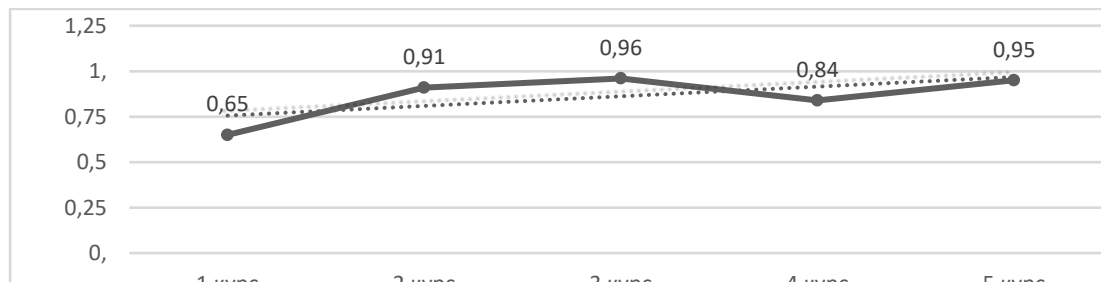


Рис. 2.1. Розподіл показників продуктивності висунення візуальних гіпотез за методикою П. Торренса.

Для більш глибокого вивчення розвитку цього компонента візуального творчого мислення було проаналізовано продуктивність створення образів на основі різного стимульного матеріалу.

Так, перший стимул «коло» отримав найбільшу оцінку в усіх групах. Це обумовлено, насамперед, тим, що коло лежить в основі багатьох предметів і частіше всього зустрічається в повсякденному житті. Та мабуть тому, що це перша з фігур. Майже у всіх груп зображення «коло» доповнено 8 разів. Використовувались такі образи, як сонечко, м'яч, квітка, обличчя, зображення людей.

Другий стимул «зигзаг» має другий результат. За цим стимулом закінчено 7-8 зображень і використані такі образи, як гори, дім, паркан, ялинка.

Зменшується продуктивність висунення візуальних гіпотез в роботі з другим, четвертим та п'ятим стимулами у студентів 1 та 4 курсів. За стимулами «ламані лінії», «паралельні лінії» та «спіраль» закінчено 4-6 зображень. За стимулом «ламані лінії» використовувались такі образи: птиця, літак, вулкан, обличчя. За четвертим стимулом – «паралельні лінії» – найчастіше зустрічалося зображення нот та нотного стану, а також зошита. За стимулом «спіраль» - використовувались образи знаку питання, цифр, букв та малюнки лебедя, змію. У студентів 3 та 5 курсів кількість використання другого та п'ятого стимулів збільшується.

Розглянемо особливості розвитку показника «продуктивність висунення візуальних гіпотез» (див. табл. 2.3).

У результаті аналізу отриманих даних за критерієм Ст'юдента було визначено, що найбільш статистично значущими є різниці між оцінками студентів 1 та 2 курсів ( $t=5,5$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ) та 1 та 5 курсів ( $t=6,66$ ,  $t_{кр}=2,00$  при  $p<0,05$ ). Статистично менш значущими виявилися відмінності між показниками студентів 2 та 3 курсів ( $t=2,07$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 4 та 5 курсів ( $t=2,74$ ,  $t_{кр}=2,00$  при  $p<0,05$ ). Значущу різницю можна побачити між 3 та 4 курсами ( $t=3,17$ ,  $t_{кр} =2,00$  при  $p<0,05$ ), але не розвитку, а зниження продуктивності. Таким чином можна сказати, що продовж навчання спостерігається значуща різниця у розвитку

продуктивності на всіх курсах та значуще зниження з 3 по 4 курс. Найактивніший розвиток продуктивності, висунення візуальних гіпотез у студентів з 1 по 2 курси.

Таблиця 2.3

**Значущість відмінностей показників продуктивності висунення візуальних гіпотез за методикою П. Торренса (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2	2-3	3-4	4-5	1-5
t	5,5*	2,07*	3,17*	2,74*	6,6*

*Примітка:*\* -  $p < 0,05$

Наступним структурним компонентом візуального творчого мислення є «візуальна оригінальність». Отримані результати за даним компонентом у студентів за методикою П. Торренса представлені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Показники рівня розвитку візуальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей за методикою П. Торренса**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,06	1,3	1,27	1,34	1,89
$\sigma$	0,44	0,53	0,34	0,53	0,42

З даних таблиці 2.3 ми бачимо, що відбувається повільний розвиток показника візуальної оригінальності у студентів 1 та 2 курсів ( $X_{cp}=1,06$  та  $X_{cp}=1,3$ ), у студентів 3 курсу наявний деякий спад означеного показника ( $X_{cp}=1,27$ ) та наступне його значне зростання у студентів 4 та різкий скачок

показника на 5 курсі ( $X_{cp}=1,34$  та  $X_{cp}=1,89$ ) (див.рис.2.2). Такі результати пов'язані зі змінами в структурі інтелекту. Цікаво, що продуктивність на 4-5 курсі спадає, а оригінальність підвищується.

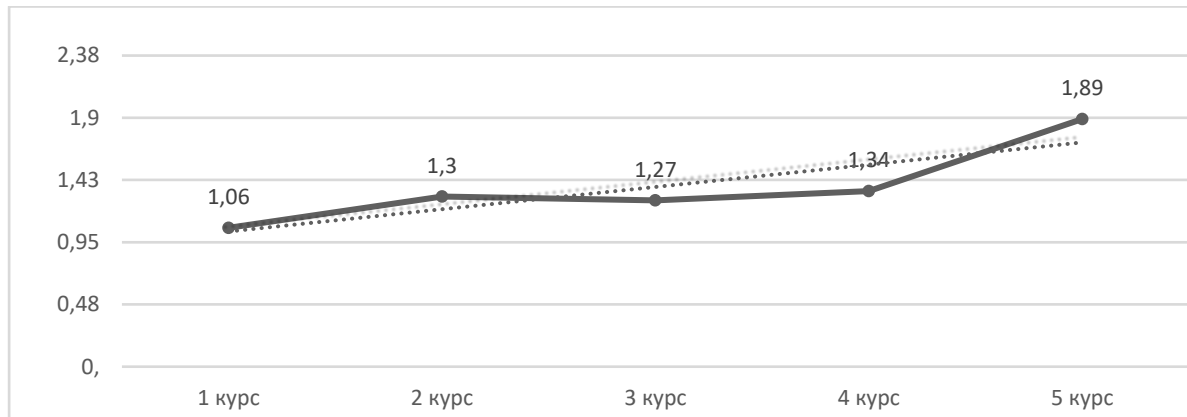


Рис. 2.2. Розподіл показників візуальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей за методикою П. Торренса.

Перевірка відмінностей кількісних показників візуальної оригінальності за t-критерієм Стьюдента (див.табл.2.5) показала статистичну значущість різниці результатів у студентів 4 та 5 курсів ( $t=4,5$ , при  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p<0,05$ ), та відповідно 1 та 5 курсів ( $t=7,4$ , при  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p<0,05$ ) (див.табл.2.4). Незначною виявилась різниця між оцінками у студентів 1 та 2 курсів ( $t=1,92$ , при  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p<0,05$ ), 2 та 3 курсів ( $t=0,32$ , при  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p<0,05$ ), 3 та 4 курсів ( $t=0,6$ , при  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p<0,05$ ), що свідчить про повільне зростання показника візуальної оригінальності на даному віковому етапі розвитку.

Таблиця 2.5

**Значущість відмінностей показників візуальної оригінальності за методикою П. Торренса (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2	2-3	3-4	4-5	1-5
t	1,92	0,32	0,6	4,5*	7,4*

Примітка:\* -  $p < 0,05$

Наступний показник візуального творчого мислення, який ми будемо розглядати, конструктивна активність за методикою П. Торренса (див. табл. 2.6).

*Таблиця 2.6*

**Показники рівня розвитку конструктивної активності у студентів-хореографів за методикою П.Торренса**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,38	1,94	1,82	1,71	2,19
$\sigma$	0,54	0,24	0,36	0,79	0,32

Показник конструктивної активності дає можливість оцінювати операціональні характеристики візуального мислення, пов'язані зі ступенем складності і різноманітності перетворень, оскільки тут досліджувані не тільки трансформують первинну форму, а й доповнюють її візуальними елементами.

За результатами, представленими в таблиці 2.5 та на рис. 2.3 ми можемо побачити, що протягом досліджуваного віку відбувається нерівномірне зростання показника конструктивної активності. На 1-2 курсі підйом показника (1 курс –  $X_{cp}=1,38$ ; 2 курс –  $X_{cp}=1,94$ ), але у студентів 3-4 курсу спостерігається деяке зниження показника конструктивної активності (3 курс –  $X_{cp}=1,82$ , а на 4 курсі –  $X_{cp}=1,71$ ). У студентів 5 курсів спостерігається стрибкоподібне збільшення показників конструктивної активності від 1,71 до 2,19 (на рівні  $X_{cp}$ ).

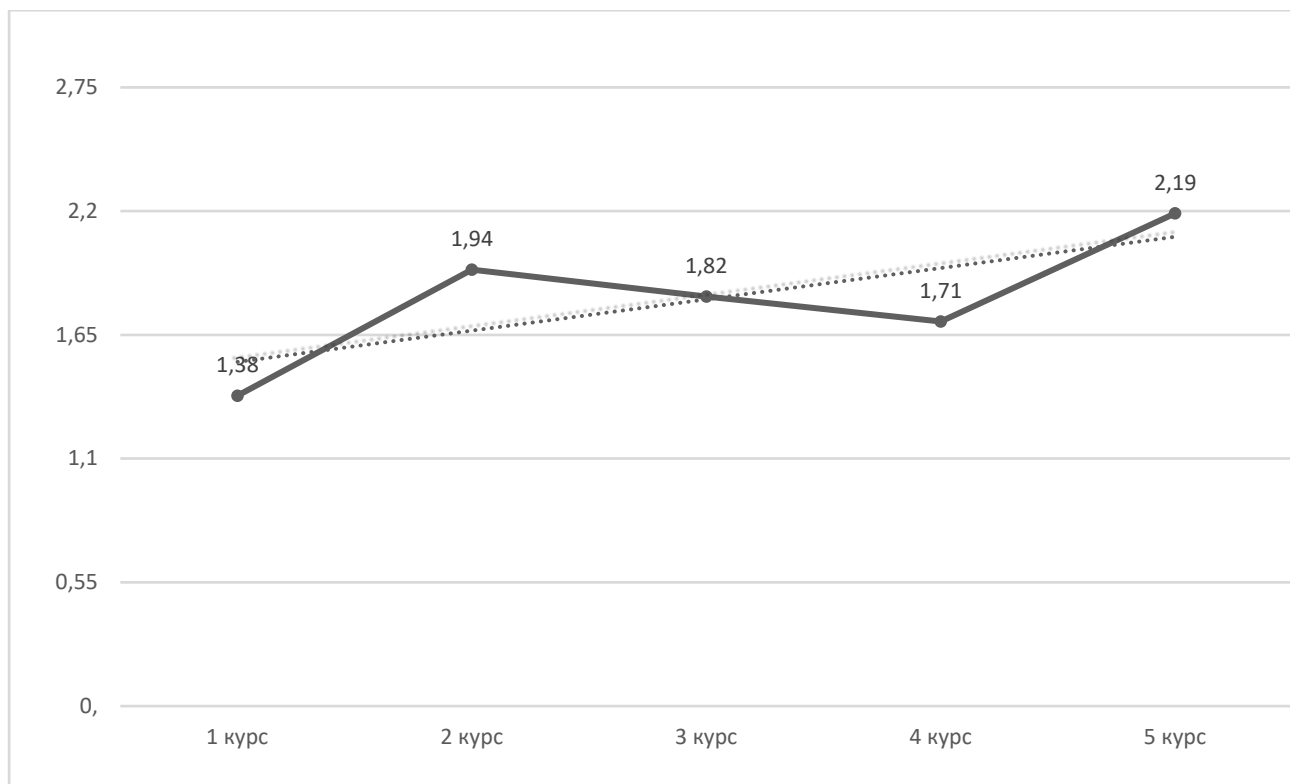


Рис. 2.3. Розподіл показників конструктивної активності за методикою П. Торренса.

Так, в означеному віці відбувається нерівномірний розвиток даного показника, а саме, свого піку він досягає у студентів 5 курсу, має тенденцію до зниження у студентів 3-4 курсу і повільне зростання результатів у студентів 2 курсу.

Таблиця 2.7

**Значущість відмінностей показників конструктивної активності за методикою П.Торренса (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2	2-3	3-4	4-5	1-5
t	5,1*	1,54	0,65	3,01*	6,93*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Для визначення значущості відмінностей між показниками конструктивної активності в різні періоди нами була проведена перевірка різниці між оцінками за критерієм Стьюдента (див. табл. 2.7). Значуща різниця між показниками конструктивної активності за t-критерієм виявлена в оцінках студентів 1 та 2 курсу ( $t=5,1$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p\leq 0,05$ ), 4 та 5 курсу ( $t=3,01$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p\leq 0,05$ ), 1 та 5 курсу ( $t=6,93$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p\leq 0,05$ ). Незначущі відмінності спостерігаються в роботах студентів 2 та 3 курсу ( $t=1,54$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p\leq 0,05$ ), 3 та 4 курсу ( $t=0,65$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p\leq 0,05$ ). Так, на підставі отриманих результатів ми можемо говорити про зростання показників конструктивної активності впродовж ранньої дорослості, що виявляється в підвищенні рівня складності трансформації заданого стимулу.

Розглянемо результати показника продуктивності у студентів хореографічних спеціальностей за методикою Дж. Гілфорда (див. табл. 2.8)

*Таблиця 2.8*

#### **Рівень розвитку візуальної продуктивності за методикою Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	2,48	2,05	2,42	2,15	2,93
$\sigma$	1,26	0,81	0,98	1,12	0,03

Аналіз результатів свідчить про нерівномірне зростання показників продуктивності протягом ранньої дорослості. Так, показники продуктивності мають деяке зниження у студентів 2 курсу (1 курс  $X_{cp} = 2,48$ , а на 2 курсі  $X_{cp} = 2,05$ ), наступне зростання показників у студентів 3 курсу ( $X_{cp} = 2,42$ ), та знов хвиля зниження та підйому на 4-5 курсах ( $X_{cp} = 2,15$ ,  $X_{cp} = 2,93$ ) (див. рис. 2.4).

Дані рис. 2.4. свідчать про нерівномірне зростання показників продуктивності, а саме, незначне зниження спостерігається в роботах студентів 2 та 4 курсів та значне зростання у студентів 3-5 курсів.



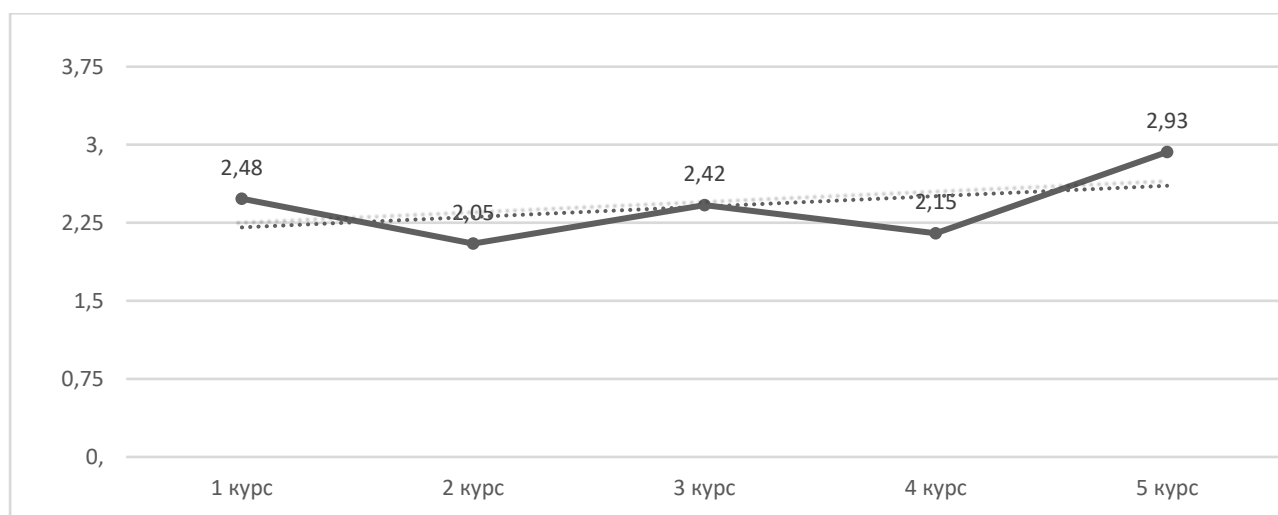


Рис. 2.4. Розподіл показників візуальної продуктивності за методикою Дж. Гілфорда.

Для підтвердження даних зробимо перевірку значущості різниці оцінок за критерієм Стьюдента (див.табл.2.9).

Таблиця 2.9

### Значущість відмінностей показників візуальної продуктивності

#### Дж. Гілфорда(t – критерій Стьюдента)

Рік навчання	1-2	2-3	3-4	4-5	1-5
t	1,85	1,56	0,97	2,77*	1,72

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Результати свідчать про значущість різниці тільки між показниками у студентів 4 та 5 курсів ( $t=2,77$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p \leq 0,05$ ). Незначущі різниці між показниками наявні між оцінками у студентів 1 та 2 курсів ( $t=1,85$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,

$p \leq 0,05$ ), 2 та 3 курсів ( $t=1,56$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p \leq 0,05$ ), 3 та 4 курсів ( $t=0,97$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p \leq 0,05$ ) та навіть 1 та 5 курсів ( $t=1,72$ ,  $t_{кр}= 2,00$ ,  $p \leq 0,05$ ). Аналіз результатів дає підстави говорити про розвиток означеного компонента візуального творчого мислення, якісний стрибок якого спостерігається у студентів 4-5 курсів.

В таблиці 2.10 представлено результати за показником гнучкості у студентів хореографічних спеціальностей за методикою Дж. Гілфорда.

*Таблиця 2.10*

**Показники рівня розвитку семантичної гнучкості  
за методикою Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,87	1,89	1,91	2,05	2,4
$\sigma$	0,7	0,7	1	1,1	0,85

Показник гнучкості свідчить про багатство процесів семантизації візуальних уявлень на основі підключення мовно-категоріального значення. За даними таблиці 2.9 та рис. 2.5 ми бачимо, що розподіл результатів семантичної гнучкості показує рівномірне підвищення розвитку, а саме: з 1,87 до 2,4 на рівні  $X_{cp}$ . Такий розподіл результатів свідчить про зростання семантичного поля студентів хореографічних спеціальностей протягом навчання.

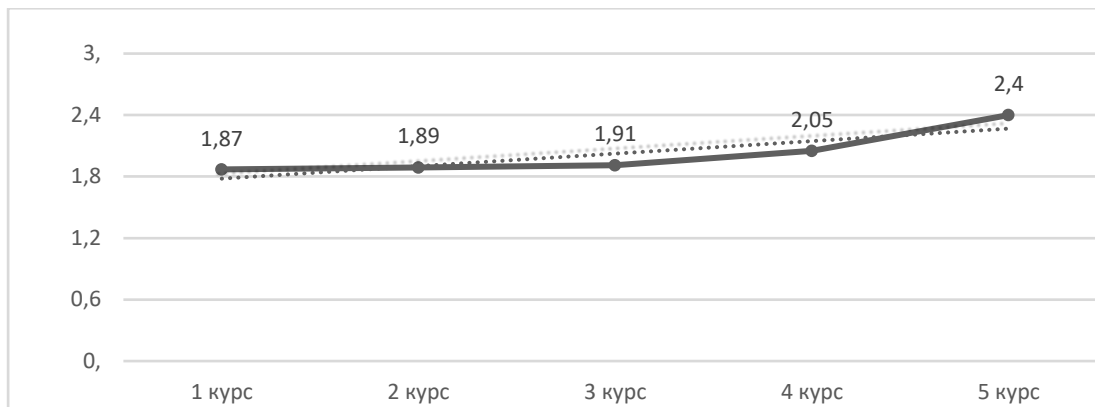


Рис. 2.5. Розподіл показників семантичної гнучкості за методикою Дж. Гілфорда.

Перевірка різниці показників гнучкості за критерієм Стьюдента виявила (див. табл. 2.11), що статистично значущою є відмінність тільки між показниками студентів 1 та 5 курсів ( $t=2,61$  при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ). Проведений аналіз особливостей розвитку показника гнучкості у студентів 1-5 курсів свідчить про розвиток структурного компонента візуального творчого мислення - семантичної гнучкості. Та повільне, незначне зростання показника гнучкості спостерігається у студентів впродовж навчання.

Отже, ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного віку відбувається розвиток семантичної гнучкості, що підтверджується і різницями отриманих середньоарифметичних даних.

Таблиця 2.11

**Значущість відмінностей показників семантичної гнучкості  
за методикою Дж. Гілфорда ( $t$  – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1/2 к.	2/3 к.	3/4 к.	4/5 к.	1/5 к.
$t$	0,08	0,11	0,51	1,34	2,61*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Наступним є показник візуальна оригінальність за методикою Дж. Гілфорда, цей показник дозволяє визначити креативний потенціал процесів візуальної трансформації.

Таблиця 2.12

**Показники рівня розвитку візуальної оригінальності  
за методикою Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,66	1,76	1,87	1,55	2,52
$\sigma$	0,79	0,79	0,75	0,78	0,94

Як бачимо з даних, наведених у таблиці 2.12, протягом досліджуваного віку відбувається розвиток візуальної оригінальності, а отримані результати свідчать про досить значний потенціал візуального творчого мислення студентів. Наведені дані дозволяють спостерігати поступальний розвиток візуальної оригінальності на 1-3 курсах, про що свідчить зростання оцінок від 1,66 (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів 1 курсу до 1,87 (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів 3 курсу. Незначне падіння на 4 курсі ( $X_{cp}=1,55$ ) та різкий скачок на 5 курсі ( $X_{cp} =2,52$ ). (див.рис. 2.6).

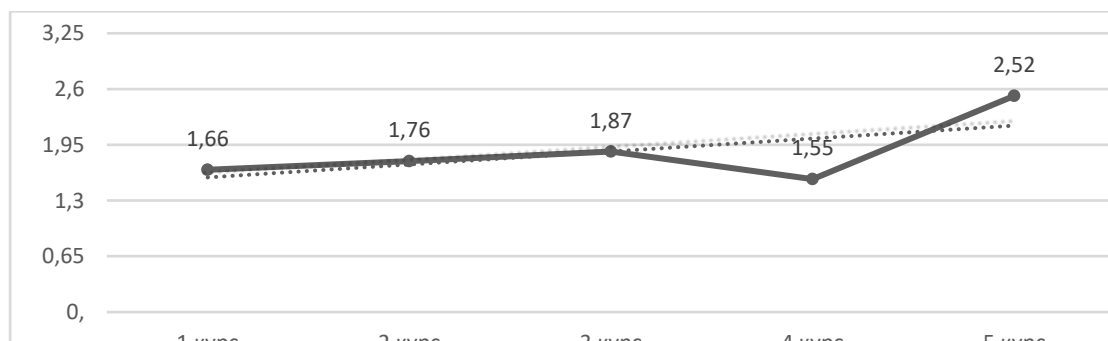


Рис. 2.6. Розподіл показників візуальної оригінальності у за методикою Дж. Гілфорда.

Дані рис. 2.6. дають можливість говорити про зростання показника візуальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей 1-3 курсів і різкий рівень розвитку у студентів 5 курсу. Такий розподіл даних, пов'язаний зі значним впливом навчальної системи на розвиток творчого потенціалу.

Таблиця 2.13

**Значущість відмінностей показників візуальної оригінальності  
за методикою Дж. Гілфорда (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	0,48	0,54	1,59	4,32*	3,81*

*Примітка:* \* -  $p < 0,05$

Перевірка достовірності відмінностей оцінок респондентів в різних вікових групах за t-критерієм (див. табл. 2.13) дозволила виявити статистично значущу різницю між результатами у студентів 4 та 5 курсів ( $t=4,32$ ), 1 та 5 курсів ( $t=3,81$ , при  $t_{кр} = 2,00$ ). Натомість, у студентів 1 та 2 курсів ( $t=0,48$ ), 2 та 3 курсів ( $t=0,54$ , при  $t_{кр}=2,00$ ), 3 та 4 ( $t=1,59$ , при  $t_{кр}=2,00$ ) спостерігається уповільнення розвитку показника візуальної оригінальності. Отже, можна стверджувати, що показник «візуальна оригінальність» зростає протягом досліджуваного віку, і ці дані свідчать про розвиток процесів візуального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей.

Для визначення загального рівня розвитку структурних компонентів візуального творчого мислення нами був проведений кореляційний аналіз між показниками за методикою П. Торренса та методикою Дж. Гілфорда (див. табл. 2.14-2.16).

Таблиця 2.14

**Показники рівня розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1		2		3		4		5	
Методика	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г
$X_{cp}$	0,65	2,48	0,91	2,05	0,96	2,42	0,84	2,15	0,95	2,93
Загальний результат	1,57		1,48		1,69		1,5		1,94	
Коефіцієнт кореляції	0,096		0,37*		0,39*		0,13		0,42*	

*Примітки:* \*r - коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ );

Т – за методикою П. Торренса, Г – за методикою Дж. Гілфорда.

За даними таблиці 2.14 ми можемо побачити зростання показників продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів з 1 по 5 курс ( $X_{cp}=1,56$  та  $X_{cp}=1,94$ ), де незначне зниження показників у студентів 2 курсу ( $X_{cp}=1,48$ ) та 4 курсу ( $X_{cp}=1,49$ ).

Проведений кореляційний аналіз між показниками продуктивності висунення візуальних гіпотез за методикою П. Торренса та методикою Дж. Гілфорда дав змогу виявити значущі взаємозв'язки між означеними показниками у студентів 2 курсу ( $r=0,37$ , при  $p < 0,05$ ), 3 курсу ( $r=0,39$ , при  $p < 0,05$ ), 5 курсу ( $r=0,42$ , при  $p < 0,05$ ). Також взаємозв'язок спостерігається між показниками у студентів 4 курсу ( $r=0,13$ , при  $p < 0,05$ ), але він незначущий. На першому курсі взаємозв'язок не виявлено. Зроблений аналіз дає можливість стверджувати про ефективність обраних методик для дослідження структурного

компоненту візуального творчого мислення як продуктивність висунення візуальних гіпотез.

Для визначення загального рівня розвитку показника візуальної оригінальності нами також був проведений кореляційний аналіз між показниками за методиками П. Торренса та методикою Дж. Гілфорда (див. табл. 2.15).

Таблиця 2.15

**Показники рівня розвитку візуальної оригінальності у студентів  
хореографічних спеціальностей за методиками П. Торренса та  
Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1		2		3		4		5	
Методика	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	
$X_{cp}$	1,06	1,66	1,3	1,76	1,27	1,87	1,34	1,55	1,89	2,52
Загальний результат	1,36		1,53		1,57		1,45		2,2	
Коефіцієнт кореляції	0,41*		0,05		0,18		0,39*		0,36*	

*Примітки:* \*r - коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ );

Т – за методикою П. Торренса, Г – За методикою Дж. Гілфорда.

Одержані результати, що представлені в таблиці 2.15, свідчать про нерівномірне зростання показників візуальної оригінальності у студентів 1-5 курсів. Так, наведені дані демонструють повільне зростання показника у

студентів з 1 по 3 курс ( $X_{cp}=0,86$ ,  $X_{cp}=1,03$ ,  $X_{cp}=1,57$ ), деяке зниження у студентів 4 курсу ( $X_{cp}=1,44$ ), значне зрушення показника у студентів на 5 курсі ( $X_{cp}=2,17$ ).

Зроблений кореляційний аналіз дозволив виявити значущі взаємозв'язки між показниками візуальної оригінальності за методикою П. Торренса та методикою Дж. Гілфорда у студентів 1 курсу ( $r=0,41$ , при  $p<0,05$ ), 4 курсу ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ) та 5 курсу ( $r=0,36$ , при  $p<0,05$ ). Незначущий зв'язок наявний між показниками у студентів 3 курсу ( $r=0,18$ , при  $p<0,05$ ). Отже, отримані дані дають змогу стверджувати про ефективність використання методики П. Торренса та методики Дж. Гілфорда для дослідження особливостей розвитку візуальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей.

Таблиця 2.16

**Показники рівня розвитку семантичної гнучкості у студентів за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1		2		3		4		5	
	Т	Г	Т	Г	Т	Т	Г	Т	Г	Т
$X_{cp}$	1,38	1,87	1,94	1,89	1,82	1,91	1,71	2,05	2,19	2,4
Загальний результат	1,63		1,92		1,86		1,87		2,3	
Коефіцієнт кореляції	0,39*		0,43*		0,40*		0,45*		0,18	

*Примітки:* \* $r$  - коефіцієнт Спірмена, ( $p<0,05$ ); Т – за методикою П. Торренса, Г – За методикою Дж. Гілфорда.



Нами проведений кореляційний аналіз між показниками семантичної гнучкості за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда з метою визначення ефективності використання методик та визначення загального рівня розвитку означеного показника.

Представлені результати в таблиці 2.16 свідчать про зростання показників семантичної гнучкості у студентів 1-5 курсів, про що свідчить зростання оцінок від 1,62 (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів 1 курсу до 2,29 (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів 5 курсу.

Також, представлений кореляційний аналіз дає можливість визначити додатні зв'язки між показниками семантичної гнучкості за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда у студентів 1 курсу ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), 2 курсу ( $r=0,43$ , при  $p<0,05$ ), 3 курсу ( $r=0,40$ , при  $p<0,05$ ) та 4 курсу ( $r=0,45$ , при  $p<0,05$ ). Незначущий зв'язок спостерігається між показниками у студентів 5 курсу ( $r=0,18$ , при  $p<0,05$ ).

Отже, отримані дані свідчать про тісні зв'язки між показниками семантичної гнучкості за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда та дозволяють зробити висновок про можливість використання методик для діагностики семантичної гнучкості як структурного компоненту візуального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей.

Узагальнення отриманих даних структурних компонентів візуального творчого мислення у студентів 1-5 курсів за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда представлено на рис. 2.7.

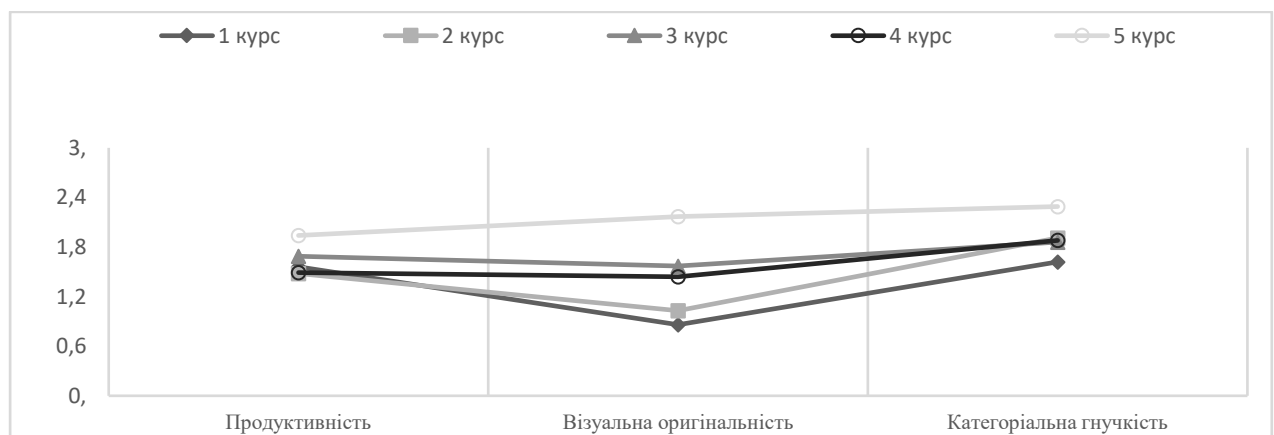


Рис. 2.7. Розподіл показників візуального творчого мислення у студентів 1-5 курсу навчання.

Узагальнюючи отримані результати за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда (невербальні субтести), ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного нами віку, а саме, у студентів 1-5 курсів відбувається розвиток структурних компонентів візуального творчого мислення. Розподіл показників означених компонентів такий: першим показником виступає семантична гнучкість, що свідчить про добре розвинутий процес семантизації візуальних вражень на основі мовно-категоріального знання. Другий показник - продуктивність висунення візуальних гіпотез, який свідчить про активність перцептивної сфери у плані висунення візуальних гіпотез стосовно невизначених за своїми можливостями перцептивних стимулів. Третім показником є візуальна оригінальність, показник якої є найнижчим, крім п'ятого курсу, що свідчить про недостатні можливості створення оригінального продукту. Детальний аналіз діагностики структурних компонентів візуального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей виявив нерівномірність їх розвитку, про що свідчать виявлені достовірні відмінності між показниками окремих структурних компонентів у різні вікові періоди. Так, виявлено якісне зростання показників продуктивності висунення візуальних гіпотез у студентів 5 курсу, зниження означеного показника - у студентів 2 та 4 курсів. Значне зростання показника візуальної оригінальності наявне у студентів 5 курсу, а зниження показника спостерігається у студентів 4 курсу. Натомість, показники семантичної гнучкості зростають протягом означеного віку.

Для визначення рівня розвитку вербального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей нами було використано методики П. Торренса (вербальні субтести) та методика Дж. Гілфорда (вербальні субтести).

Розглянемо особливості розвитку показника вербальної продуктивності в респондентові віці (див.табл.2.17)

Таблиця 2.17

**Показники рівня розвитку вербальної продуктивності  
за методикою П. Торренса**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	0,84	0,91	0,96	0,84	0,95
$\sigma$	0,15	0,11	0,06	0,17	0,07

Показник вербальної продуктивності відображає здатність людини пропонувати велику кількість ідей в вербальній формі. Результати, представлені в таблиці 2.17, дають змогу побачити повільне зростання показників вербальної продуктивності в роботах студентів хореографічних спеціальностей. Так з 1 по 3 курс показники підвищуються з 0,84 до 0,96 (на рівні  $X_{cp}$ ), деяке зниження можна побачити на 4 курсі ( $X_{cp}=0,84$ ), та подальший зріст показника на 5 курсі ( $X_{cp}=0,95$ ). Але, взагалі, показники вербальної продуктивності не дуже високі.(див. рис.2.8).

Такий розподіл показників пов'язаний з інтелектуальним розвитком людини. Як доводять В. Овнес і Л. Шоенфельд, вербально-логічні функції досягають першого оптимуму в ранній молодості.

За даними Д. Векслера еволюція інтелектуальних функцій охоплює період з 19 до 30 років, а вершина лексичних функцій досягає свого максимуму в 40 років. Та, на наш погляд, у танцівників немає потреби саме у вербальному розвитку творчості.

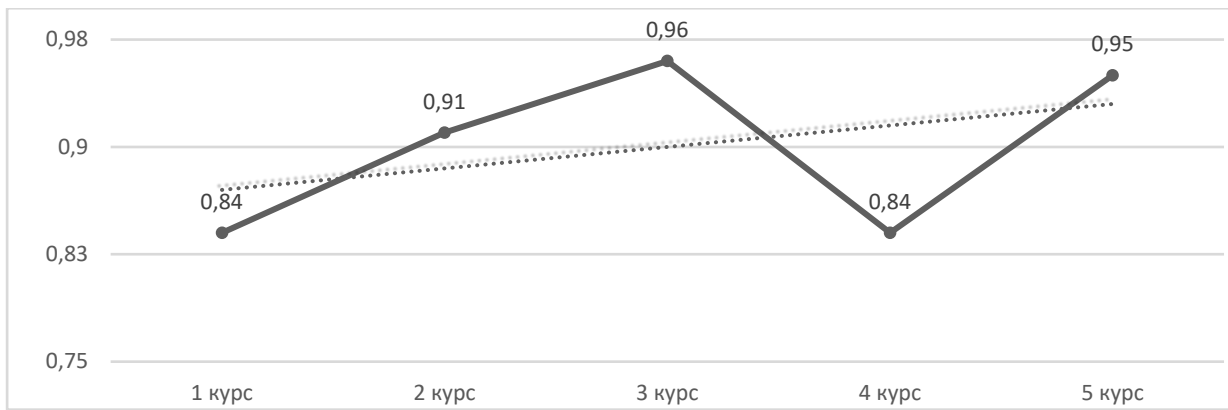


Рис.2.8 Розподіл показників вербальної продуктивності за методикою П. Торренса.

З даних таблиці 2.18 видно, що спостерігаються статистично значущі різниці між показником продуктивності в роботах студентів 2 та 3 курсів ( $t = 2,07$ , при  $t_{кр} = 2,00$ ), 3 та 4 курсів ( $t = 3,17$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 4 та 5 курсів ( $t = 2,74$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ) та 1 та 5 курсів ( $t = 3,36$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ) що свідчить про наростаюче зростання зазначеного показника у студентів 1-3 курсів. З 3 по 4 курси можна побачити теж значну різницю, але зниження, та на 5 курсі розвиток триває, та перевищує рівень першого курсу.

Незначущі відмінності спостерігаються між показниками у студентів 1 та 2 курсів ( $t = 1,99$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), що свідчить про повільне зростання показника вербальної продуктивності в означений віковий період.

Таблиця 2.18

**Значущість відмінностей показників вербальної продуктивності за методикою П. Торренса ( $t$  – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
$t$	1,99	2,07*	3,17*	2,74*	3,36*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Такий розподіл даних вказує на нерівномірність розвитку структурного компоненту вербального творчого мислення як вербальна продуктивність, якісний стрибок якого спостерігається у студентів 3 та 5 курсу.

Наступним структурним компонентом вербального творчого мислення виступає вербальна оригінальність (див.табл. 2.19).

*Таблиця 2.19*

**Показники рівня розвитку вербальної оригінальності  
за методикою П. Торренса**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,51	1,62	1,44	1,38	2,27
$\sigma$	0,25	0,3	0,27	0,26	0,27

Вербальна оригінальність відображає здатність людини пропонувати ідеї, які відрізняються від очевидних, загальноприйнятих та банальних. Фактично оригінальні рішення вимагають здатності людини не пропонувати відповіді, які перші прийшли на думку.

Аналізуючи отримані дані, ми можемо говорити про значне зростання показника вербальної оригінальності у респондентів, що характеризується зміною в оцінках студентів від 1,51 (на рівні  $X_{cp}$ ) на 1 курсі до 2,27 (на рівні  $X_{cp}$ ) на 5 курсі. Зростання показника спостерігається у студентів 2 курсу ( $X_{cp}=1,62$ ), деяке падіння на 3-4 курсах (на 3 курсі -  $X_{cp}=1,44$ , на 4 курсі -  $X_{cp}=1,38$ ) та різкий скачок показника на 5 курсі ( $X_{cp}=2,27$ ) (див.рис.2.9).

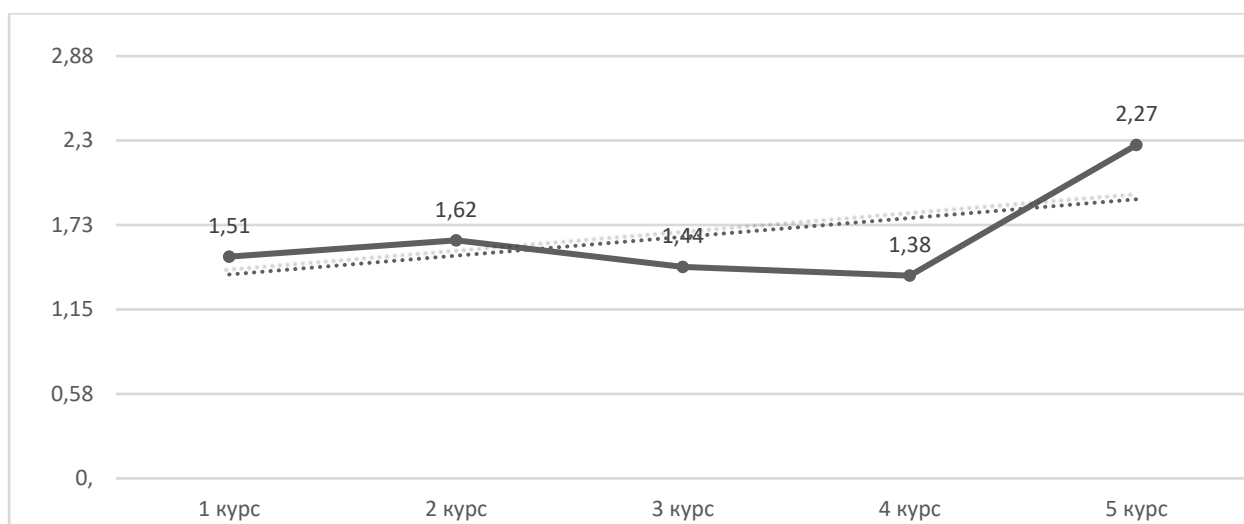


Рис. 2.9. Розподіл показників вербальної оригінальності за мет.

## П. Торренса.

Представлені результати на рис.2.9 свідчать про зростання показника вербальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей. Це пов'язано з інтелектуальним та творчим розвитком в ранній молодості [160]. Як зазначає О.Тунік, людина з високими показниками вербальної оригінальності володіє великим запасом інтелектуальної енергії і є нонконформістською.

Таблиця 2.20

### Значущість відмінностей показників вербальної оригінальності за методикою П. Торренса (t – критерій Стьюдента)

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	1,38	2,25*	0,81	12,27*	10,82*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Наведені у таблиці 2.20. дані дозволяють стверджувати, що існує суттєва різниця між показниками студентів 2 та 3 курсів ( $t = 2,25$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 4 та 5 курсів ( $t = 12,27$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ) та різниця 1-5 курсів становить ( $t = 10,82$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ). Незначущими виявились різниці між показниками у студентів 1 та 2 курсів ( $t = 1,38$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 3 та 4 курсів ( $t = 0,81$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), що свідчить про уповільнення розвитку вербальної оригінальності в означені вікові періоди. Отже, протягом досліджуваного віку відбувається розвиток вербальної оригінальності, але він нерівномірний, що підтверджено отриманими даними.

Наступним структурним компонентом вербального творчого мислення ми розглядаємо категоріальну гнучкість за методикою П. Торренса (див.табл.2.21.).

Даний показник визначає багатство процесів семантизації вербальних вражень. Представлені дані в таблиці 2.21 засвідчують, що відбувається розвиток структурного компонента вербального творчого мислення – категоріальної гнучкості. Так, можна спостерігати поступове, майже рівномірне зростання показників з 1 по 5 курс ( $X_{cp}=1,8$  та  $X_{cp}=2,22$ ).

*Таблиця 2.21*

**Показники рівня розвитку категоріальної гнучкості  
за методикою П. Торренса**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,8	1,92	2	2,13	2,22
$\sigma$	0,43	0,19	0,2	0,27	0,43

В методиці П. Торренса представлено 40 категорій об'єктів і явищ, до яких мають бути віднесені створенні нові образи. Для більш глибокої інтерпретації нами було розглянуто розподіл категорій в різних групах. За допомогою результатів, які ми отримали, можна говорити, що досліджувані у своїх роботах

використали всі можливі категорії, але кількість їх використання була різною. Домінуючими категоріями для студентів 1-3 курсів виступили: «тварини», «їжа», «космічні об'єкти», «танець», «прикраси», «будівельні споруди», «анатомія людини», «технічні деталі», «інструменти, приладдя». Найменш вживаними категоріями в роботах студентів 1-3 курсів виявились: «взуття», «людські відчуття» та «медицина».

В роботах студентів 4-5 курсів список категорій значно розширений і досягає кількості 33-40. До числа найбільш вживаних категорій, якими користувались студенти 4-5 курсів входять: «тварини», «їжа», «космічні об'єкти», «прикраси», «будівельні споруди», «анатомія людини», «технічні деталі», «інструменти, приладдя», «фантастичні істоти», «людські відчуття», «засоби інформації», «знаки, символи, цифри», «природні явища». Такий розподіл категорій свідчить про подальший розвиток мислення в ранній молодості. Як зазначає С. М. Симоненко в своїх роботах, розширюється категоріальний апарат мислення як на рівні вербалізації, так і на рівні візуалізації. Образ світу стає семантично багатшим, різноманітнішим, що відбувається завдяки розширенню та ускладненню сфери діяльності студентів [139].

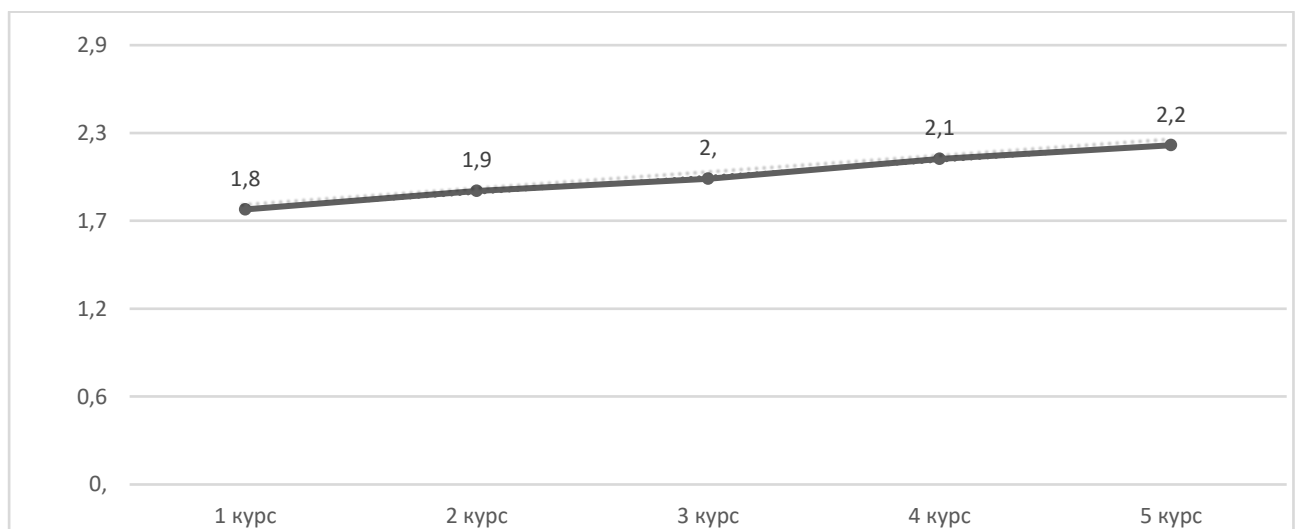


Рис. 2.10. Розподіл показників категоріальної гнучкості за методикою П. Торренса.



Представлений розподіл даних на рис.2.10 свідчить про рівномірне зростання показників категоріальної гнучкості у студентів з 1 по 5 курси.

Як бачимо, з даних, наведених у табл. 2.22., статистично значущої вірогідності розрізнення між оцінками респондентів за показником категоріальної гнучкості виявлено тільки у студентів 1 та 5 курсів ( $t = 3,62$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ).

Таблиця 2.22

**Значущість відмінностей показників категоріальної гнучкості  
за методикою П. Торренса ( $t$  – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	1,35	1,46	1,95	0,92	3,62*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Незначуща різниця між оцінками за означеним показником спостерігається у студентів 1 та 2 курсів ( $t = 1,35$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 2 та 3 курсів ( $t = 1,46$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 3 та 4 курсів ( $t = 1,95$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ), 4 та 5 курсів ( $t = 0,92$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ). Отже, можна стверджувати, що розвиток категоріальної гнучкості у період навчання є поступовим, без різких скачков розвитку.

За допомогою методики Дж. Гілфорда ми також вивчали структурні компоненти вербального творчого мислення у студентів. Першими розглянемо особливості розвитку вербальної продуктивності (див.табл.2.23).

Таблиця 2.23

**Показники рівня розвитку вербальної продуктивності  
за методикою Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,19	2,46	3,39	3,48	3,8
$\sigma$	0,73	0,96	1,49	1,24	1,4

За даними таблиці 2.23 ми можемо побачити розвиток показника вербальної продуктивності у студентів з 1 по 5 курс. Швидке зростання відбувається у студентів з 1 по 3 курс ( $X_{cp}=1,19$ ,  $X_{cp}=2,46$ ,  $X_{cp}=3,39$ ), далі спостерігається повільне зростання показника на 4 та 5 курсах ( $X_{cp}=3,48$  та  $X_{cp}=3,8$ ). Такий розподіл результатів можна пояснити розвитком мислення, особливо абстрактно-понятійного. Є.І.Степанова виокремлює 3 макроперіоди розвитку інтелекту дорослої людини. Перший період припадає на 18-25 років і характеризується найбільшими змінами інтелекту, а саме, до середини першого періоду, як зазначає науковець, спостерігається підйом вербального інтелекту.

Представлені результати на рис.2.11 свідчать про швидкий розвиток вербальної продуктивності у студентів 1-3 курсів та повільний з 3 по 5 курс.

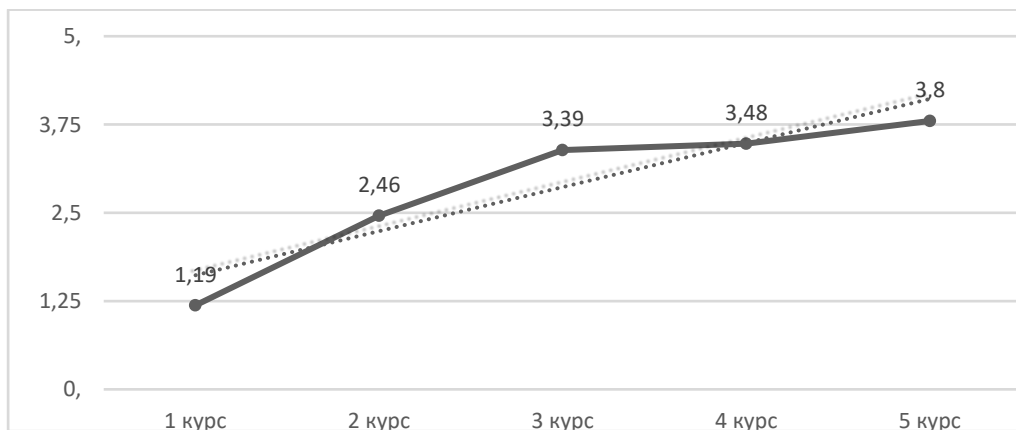


Рис. 2.11. Розподіл показників вербальної продуктивності за методикою Дж. Гілфорда.

Таблиця 2.24

**Значущість відмінностей показників вербальної продуктивності  
за методикою Дж. Гілфорда (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	5,75*	2,88*	0,26	0,93	9,06*

*Примітка:* \* -  $p < 0,05$

Перевірка різниці показників вербальної продуктивності за критерієм Стьюдента виявила, що статистично значущими є відмінності між оцінками у студентів 1-2 курсів ( $t=5,75$ ), 2 та 3 курсів ( $t=2,88$ ), 1 та 5 курсів ( $t=9,06$  при  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p < 0,05$ ) (див.табл.2.24). Відмінності в показниках у студентів 3 та 4 курсів ( $t=0,26$ ), 4 та 5 курсів ( $t=0,93$ , при  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p < 0,05$ ) є статистично незначущими. Даний аналіз свідчить про розвиток продуктивних можливостей вербального творчого мислення у студентів 1-5 курсів.

Наступним структурним компонентом вербального творчого мислення є категоріальна гнучкість (див.табл.2.25 та рис.2.12)

Таблиця 2.25

**Показники рівня розвитку категоріальної гнучкості  
за методикою Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{ср}$	2,22	2,56	3,95	3,38	3,32
$\sigma$	1,1	0,96	1,46	1,85	1,62

Одержані результати свідчать про поступове зростання показника категоріальної гнучкості у студентів 1-5 курсів. Так, якщо у студентів 1 курсу результат на рівні  $X_{cp}$  дорівнює 2,22, то у студентів 5 курсу – 3,32. Значні зрушення спостерігають в роботах студентів 3 курсу ( $X_{cp}=3,95$ ) в порівнянні з результатами студентів 2 курсу ( $X_{cp}=2,56$ ). На 4 та 5 курсі можна побачити деяке зниження показників ( $X_{cp}=3,38$ ) та ( $X_{cp}=3,32$ ) у порівнянні з третім курсом.

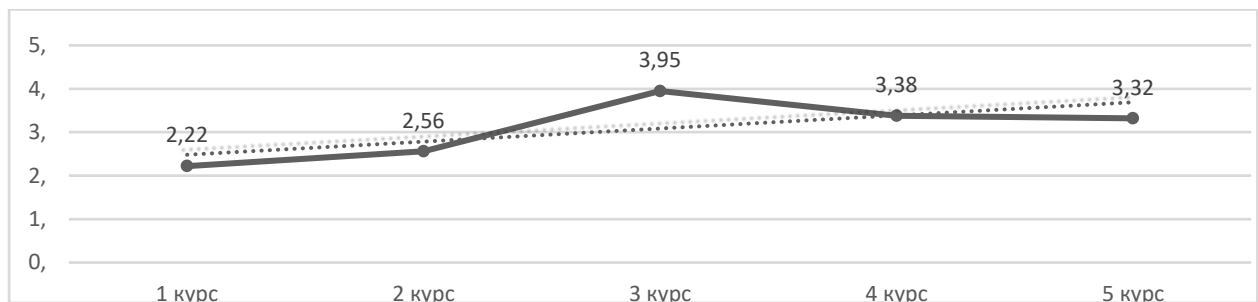


Рис. 2.12. Розподіл показників категоріальної гнучкості за методикою Дж. Гілфорда.

Розглянемо різниці між показниками в роботах студентів 1-5 курсів за критерієм Стьюдента (див.табл.2.26). Як бачимо з таблиці 2.26 між результатами у студентів 1 та 2 курсів ( $t=4,5$ ), 1 та 5 курсів ( $t=3,09$  при  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p < 0,05$ ) існує суттєва різниця, що дозволяє зробити висновок про значний розвиток категоріальної гнучкості протягом досліджуваного віку. Незначні різниці виявлені між показниками у студентів 2 та 3 курсів ( $t=1,09$ ), 3 та 4 курсів ( $t=1,78$ ), 4 та 5 курсів ( $t=1,61$  при  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p < 0,05$ ), що свідчить про уповільнення розвитку категоріальної гнучкості в даному періоді. Одержані результати підтверджують різниці між середньоарифметичними даними, представленими в таблиці 2.26.

Таблиця 2.26

**Значущість відмінностей показників категоріальної гнучкості  
за методикою Дж. Гілфорда (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	1,25	4,35*	1,3	0,13	3,07*

*Примітка:* \* -  $p < 0,05$

Останній структурний компонент вербального творчого мислення за методикою Дж. Гілфорда є вербальна оригінальність (див.табл.2.27 та 2.28).

Таблиця 2.27

**Показники рівня розвитку вербальної оригінальності  
за методикою Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,59	1,63	2,98	2,48	3,55
$\sigma$	0,85	1,06	1,16	1,12	1,48

Представлені в таблиці дані свідчать про нерівномірний розвиток вербальної оригінальності у студентів 1-5 курсів. На першому та другому курсі можна побачити невеликий розвиток  $X_{cp}=1,54$  та  $X_{cp}=1,63$ . На 3 курсі різкий скачок  $X_{cp}=2,98$ , а потім зниження рівня на 4 курсі  $X_{cp}=2,48$ . Та к 5 курсу також відбувається скачкоподібний розвиток, збільшується результативність

створення вербально оригінальних образів до рівня  $X_{cp}=3,55$ , який значно перевищує показники першого курсу.

За даними рис.2.13 ми можемо побачити, що протягом досліджуваного віку відбувається нерівномірний розвиток вербальної оригінальності, а саме: на 1-3 курсі відбувається зростання означеного показника, на 4 курсі – зниження вербальної оригінальності і наступний швидкий розвиток у студентів 5 курсів.

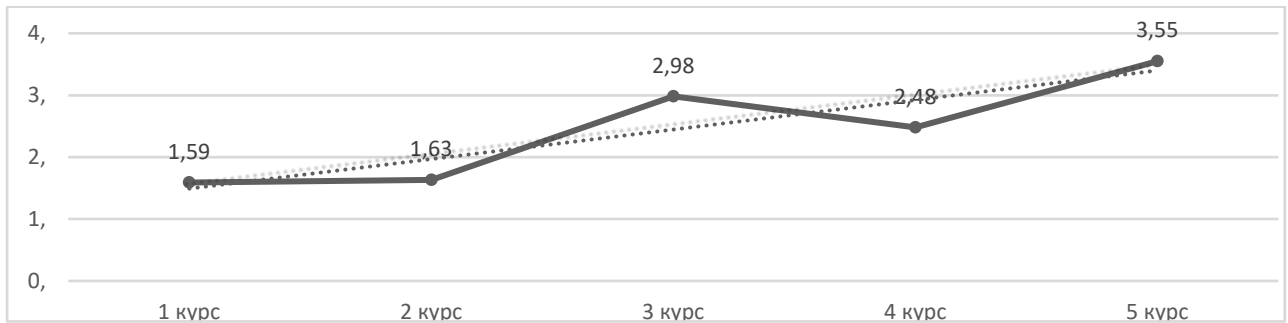


Рис. 2.13. Розподіл показників вербальної оригінальності за методикою Дж. Гілфорда.

Таблиця 2.28

**Значущість відмінностей показників вербальної оригінальності за методикою Дж. Гілфорда (t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	0,16	4,69*	1,71	3,14*	6,26*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Статистично не значущими є різниці за показником вербальної оригінальності між оцінками у студентів на таких курсах: 2 та 3 курси ( $t=4,69$ ), 4 та 5 курси ( $t=3,14$ ), 1 та 5 курси ( $t=6,26$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), незначущими виявились показники різниці 1-2 курсів ( $t=0,16$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ) та 3-4 курсів ( $t=1,71$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), що свідчить про нерівномірний скачкоподібний

розвиток означеного структурного компоненту вербального творчого мислення. Отже, можна зробити висновок, що у студентів з 1 по 5 курс відбувається розвиток структурних компонентів вербального творчого мислення.

Для визначення загального рівня розвитку структурних компонентів вербального творчого мислення нами був проведений кореляційний аналіз між показниками за методикою П. Торренса та методикою Дж. Гілфорда (див. табл. 2.29-2.31).

Узагальнення отриманих результатів показника вербальної продуктивності за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда свідчить про зростання означеного компонента вербального творчого мислення протягом досліджуваного віку, а саме, зростання показника від 1,02 (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів 1 курсу до 2,38 (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів 5 курсу (див.табл.2.29).

Таблиця 2.29

**Показники рівня розвитку вербальної продуктивності за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1		2		3		4		5	
Методика	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г
$X_{cp}$	0,84	1,19	0,91	2,46	0,96	3,39	0,84	3,48	0,95	3,8
Загальний результат	1,02		1,69		2,18		2,16		2,38	
Коефіцієнт кореляції	0,4*		0,45*		0,37*		0,18		0,39*	

Примітки: \*r - коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ ); Т – за мет. П. Торренса;

Г – за мет. Дж. Гілфорда.

Зроблений кореляційний аналіз дозволив виявити взаємозв'язки між показниками вербальної продуктивності за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда у студентів 1 курсу ( $r=0,4$ , при  $p<0,05$ ), 2 курсу ( $r=0,45$ , при  $p<0,05$ ), 3 курсу ( $r=0,37$ , при  $p<0,05$ ) та 5 курсу ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ). Практично відсутній зв'язок між показниками у студентів 4 курсу ( $r=0,18$ , при  $p<0,05$ ). Одержані результати дають змогу говорити про можливість використання означених методик для діагностики структурного компонента вербального творчого мислення як вербальна продуктивність.

З таблиці 2.30 видно, що протягом означеного віку відбувається розвиток вербальної оригінальності, втім цей розвиток має неоднозначний характер. Так, у студентів 1-3 курсів відбувається зростання показника вербальної оригінальності, особливо різко показник підвищується на 3 курсі ( $X_{cp}=2,21$ ) в порівнянні зі студентами 1 та 2 курсу ( $X_{cp}=1,05$ ), ( $X_{cp}=1,63$ ), після чого ми спостерігаємо зниження означеного показника на 4 курсі ( $X_{cp}= 1,93$ ) та знову підвищення на 5 курсі ( $X_{cp}= 2,91$ ).

Таблиця 2.30

**Показники рівня розвитку вербальної оригінальності за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда**

Рік навчання	1		2		3		4		5	
Методика	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г
$X_{cp}$	0,51	1,59	1,62	1,63	1,44	2,98	1,38	2,48	2,27	3,55
Загальний результат	1,05		1,63		2,21		1,93		2,91	
Коефіцієнт кореляції	0,42*		0,44*		0,21		0,18		0,48*	

*Примітки:* \* $r$  - коефіцієнт Спірмена, ( $p<0,05$ ); Т – за мет. П. Торренса;



Г – за мет. Дж. Гілфорда.

Кореляційний аналіз дозволив виявити тісні зв'язки між показниками вербальної оригінальності за методиками П. Торренса та методикою Дж. Гілфорда у студентів 1 курсу ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ), 2 курсу ( $r=0,44$ , при  $p<0,05$ ), 5 курсу ( $r=0,48$ , при  $p<0,05$ ). Незначущий зв'язок наявний у студентів 3 та 4 курсів ( $r=0,21$ ,  $r=0,18$ , при  $p<0,05$ ). Можна зробити висновок, що зазначені методики можна використовувати для діагностики вербальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей.

З таблиці 2.31 видно, що протягом означеного віку відбувається розвиток категоріальної гнучкості, втім цей розвиток має неоднозначний характер. Так, у студентів 1-3 курсів відбувається швидкий розвиток показника категоріальної гнучкості ( $X_{cp}=2,01$ ,  $X_{cp}=2,24$ ,  $X_{cp}=2,98$ ), але на 4-5 курсах показник знижується та не перевищує рівень 3 курсу ( $X_{cp}= 2,76$ ,  $X_{cp}=2,77$ ).

Таблиця 2.31

### Показники рівня розвитку категоріальної гнучкості за методиками

#### П. Торренса та Дж. Гілфорда

Рік навчання	1		2		3		4		5	
Методика	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г	Т	Г
$X_{cp}$	1,8	2,22	1,92	2,56	2	3,95	2,13	3,38	2,22	3,32
Загальний результат	2,01		2,24		2,98		2,76		2,77	
Коефіцієнт кореляції	0,39*		0,47*		0,2		0,42*		0,45*	

Примітки: \* $r$  - коефіцієнт Спірмена, ( $p<0,05$ ); Т – за мет. П. Торренса;

Г – за мет. Дж. Гілфорда.

За допомогою проведеного кореляційного аналізу було визначено наявність тісних зв'язків між показниками категоріальної гнучкості за означеними методиками у студентів 1 курсу ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), 2 курсу ( $r=0,47$ , при  $p<0,05$ ), 4 курсу ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ), 5 курсу ( $r=0,45$ , при  $p<0,05$ ). Показники 3 курсу не виявили кореляційної залежності ( $r=0,2$ , при  $p<0,05$ ). Одержані результати дають змогу зробити висновок, що зазначені методики, а саме, методики П. Торренса та Дж. Гілфорда можна використовувати з метою діагностики вербальної оригінальності у студентів хореографічних спеціальностей.

Узагальнений розподіл структурних компонентів вербального творчого мислення представлений на рис.2.14

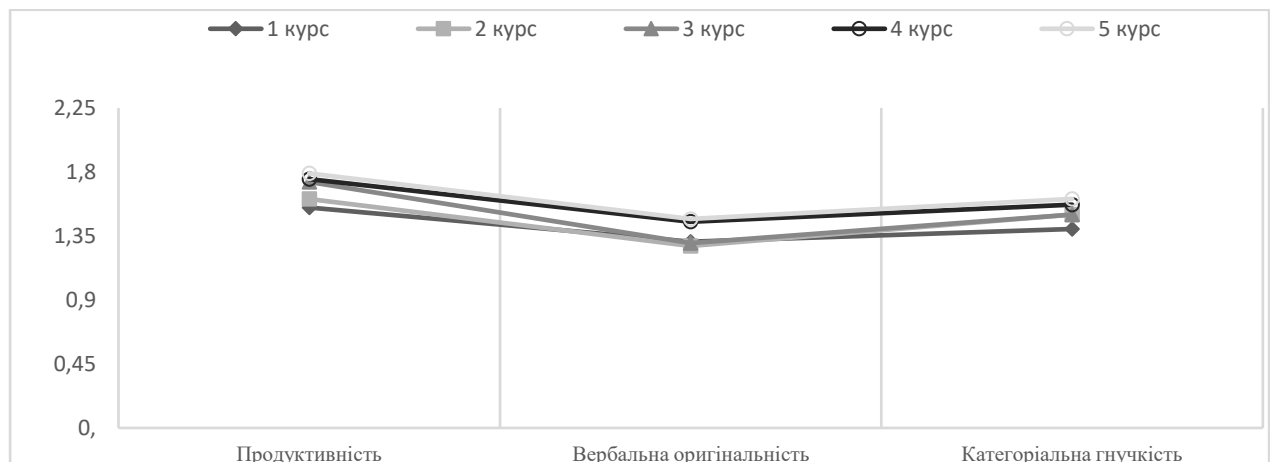


Рис.2.14. Розподіл показників вербального творчого мислення у студентів 1-5 курсу навчання.

Узагальнюючи отримані результати за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда (вербальні субтести), ми можемо зробити висновок, що протягом досліджуваного нами віку, а саме, у студентів 1-5 курсів відбувається розвиток структурних компонентів вербального творчого мислення. Розподіл показників означених компонентів такий: першим показником виступає вербальна продуктивність, яка свідчить про продуктивні можливості процесу вербалізації. Другий показник - категоріальна гнучкість свідчить про багатство процесів семантизації вербальних уявлень на основі підключення мовно-категоріального

знання. А третім є вербальна оригінальність, яка має найнижчий результат, що вказує на можливість створення оригінального вербального продукту.

Проведений детальний аналіз розвитку структурних компонентів вербального творчого мислення свідчить про його неоднозначний характер. Виявлено зростання показників вербальної продуктивності у студентів з 1 по 5 курс, різкий розвиток на 3 курсі та уповільнення розвитку означеного показника спостерігається у студентів 4-5 курсів. Значне зростання показника категоріальної гнучкості спостерігається на 2 та 3 курсах, повільний розвиток означеного структурного компоненту спостерігається на 4-5 курсах. Значне зростання показника вербальної оригінальності виявлено у студентів 3 та 5 курсів, а значне зниження показника - у студентів 4 курсу.

Нами було узагальнено результати дослідження невербального та вербального творчого мислення у студентів 1-5 курсів з метою визначення загального показника творчих здібностей. Одержані результати представлені в таблиці 2.32.

*Таблиця 2.32*

### **Загальні показники структурних компонентів творчих здібностей**

Рік навчання	Структурні показники творчих здібностей		
	Продуктивність	Оригінальність	Гнучкість
1	1,56	1,09	1,51
2	1,55	1,16	1,7
3	1,71	1,44	1,68
4	1,62	1,45	1,73
5	1,87	1,82	1,95

Аналіз результатів таблиці 2.32 дозволяє спостерігати нерівномірність в розвитку структурних компонентів творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей. Так, показник продуктивності у студентів 1-2 курсу має тенденцію до зниження ( $X_{cp}=1,56$  –  $X_{cp}=1,55$ ); також зниження відбувається на 4 курсі ( $X_{cp}=1,62$ ) у порівнянні з 3 курсом ( $X_{cp}=1,71$ ) та у студентів 5 курсу знову спостерігається зростання означеного показника ( $X_{cp}=1,87$ ). Результати у студентів 1-5 курсу навчання за показником оригінальності мають тенденцію до поступового зростання без стрибків та зниження (1 курс  $X_{cp}=1,09$  – 5 курс  $X_{cp}=1,82$ ). Показник гнучкості протягом означеного вікового періоду зростає, але не рівномірно. На 3 курсі можна побачити деяке зниження показника ( $X_{cp}=1,68$ ) у порівнянні з 2 курсом ( $X_{cp}=1,7$ ). Але взагалі показник категоріальної гнучкості підвищується за період навчання (1 курс  $X_{cp}=1,51$  – 5 курс  $X_{cp}=1,95$ ). Такий розподіл даних можна пояснити, по-перше, особливостями розвитку мисленнєвих процесів, по-друге, особливостями педагогічного процесу, який спочатку спрямований на розвиток вербального мислення і технічності, в середині навчання включаються предмети, які потребують використання творчого мислення, цим обумовлено високі показники 3 курсу та подальший їх розвиток.

Отже, одержані результати свідчать про нерівномірний стрибкоподібний розвиток творчого мислення студентів хореографічних спеціальностей на протязі п'яти років навчання.

Діагностика особливостей розвитку творчого мислення студентів різних спеціальностей, не пов'язаних з художньою творчістю.

Для того, щоб порівняти рівень візуального та вербального творчого мислення у студентів хореографічної спеціальності та студентів спеціальностей, не пов'язаних з творчістю, нами було виділено групу студентів у кількості 50 чоловік з різних курсів, віком від 16 до 22 років, та проведено діагностику за допомогою методики Дж. Гілфорда візуального та вербального творчого мислення.

У попередніх розділах нами було встановлено значущі кореляційні зв'язки між результатами, отриманими за методиками Дж. Гілфорда, та П. Торренса; таким чином ми вибрали лише одну методику для тестування контрольної групи студентів.

Отже, нами були отримані наступні результати (див. табл. 2.33). На першому місці виявилась візуальна продуктивність ( $X_{\text{ср}} = 1,52$ ); візуальна оригінальність та категоріальна гнучкість мають майже однакові показники ( $X_{\text{ср.}}=1,38$ ;  $X_{\text{ср.}}=1,39$ ).

У порівнянні із студентами хореографічних спеціальностей, як можна побачити на графіку, продуктивність висунення візуальних гіпотез вища у студентів хореографічної спеціальності, візуальна оригінальність знаходиться майже на тому ж рівні, але теж має трохи вищий показник.

*Таблиця 2.33*

**Показники рівня розвитку візуального творчого мислення студентів спеціальностей, не пов'язаних з художньою творчістю за методикою Дж. Гілфорда**

Показники	Продуктивність	Візуальна оригінальність	Гнучкість
$X_{\text{ср}}$	1,52	1,38	1,39
$\sigma$	0,64	0,49	0,64

Та семантична гнучкість студентів-хореографів значно перевищує показники студентів різних спеціальностей, не пов'язаних з художньою творчістю на рівні  $X_{\text{ср}}$ .

Що свідчить про кращий розвиток візуального творчого мислення у студентів, які навчаються на хореографічних факультетах, особливо, що

стосується семантичної гнучкості, а саме, здатність запропонувати нове використання об'єктів та бачити в них нові ознаки.

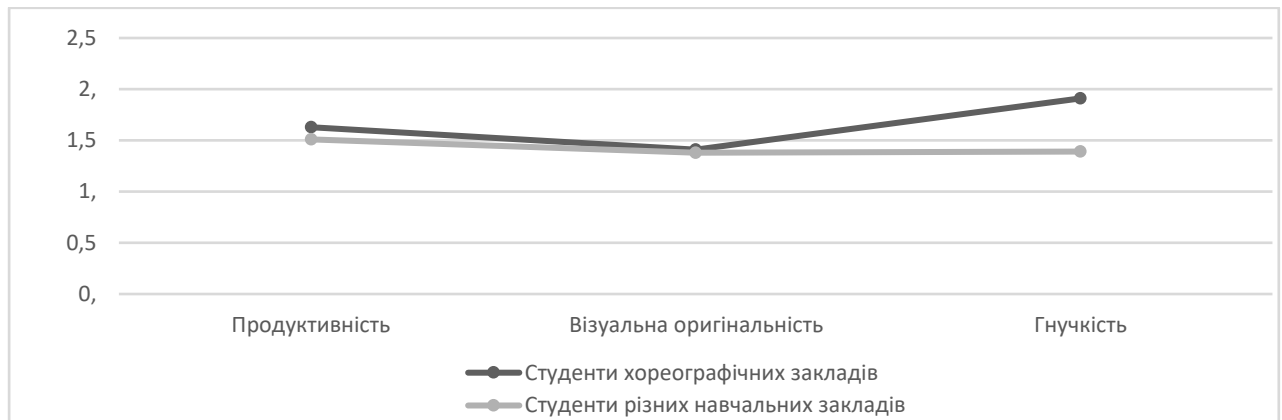


Рис.2.15. Розподіл показників візуального творчого мислення у студентів нетворчих спеціальностей та студентів-хореографів.

Діагностика вербального мислення за методикою Дж. Гілфорда показала наступні результати (див. табл. 2.34). Категоріальна гнучкість має показник 1,98 на рівні  $X_{cp}$ . Вербальна оригінальність ( $X_{cp} = 1,9$ ); та продуктивність висунення вербальних ідей ( $X_{cp} = 1,72$ ).

Таблиця 2.34

**Показники рівня розвитку вербального творчого мислення студентів не творчих спеціальностей за методикою Дж. Гілфорда**

Показники	Продуктивність	Вербальна оригінальність	Гнучкість
$X_{cp}$	1,72	1,9	1,98
$\sigma$	0,59	0,96	0,73

На графіку 2.16, можна побачити, що за показником продуктивності студенти-хореографи та студенти не творчих спеціальностей мають майже однаковий рівень, але все ж таки у перших він трохи нижчий. За показниками вербальна оригінальність та категоріальна гнучкість на рівні  $X_{cp}$  рівень розвитку у студентів хореографічної спеціальності набагато нижчий.

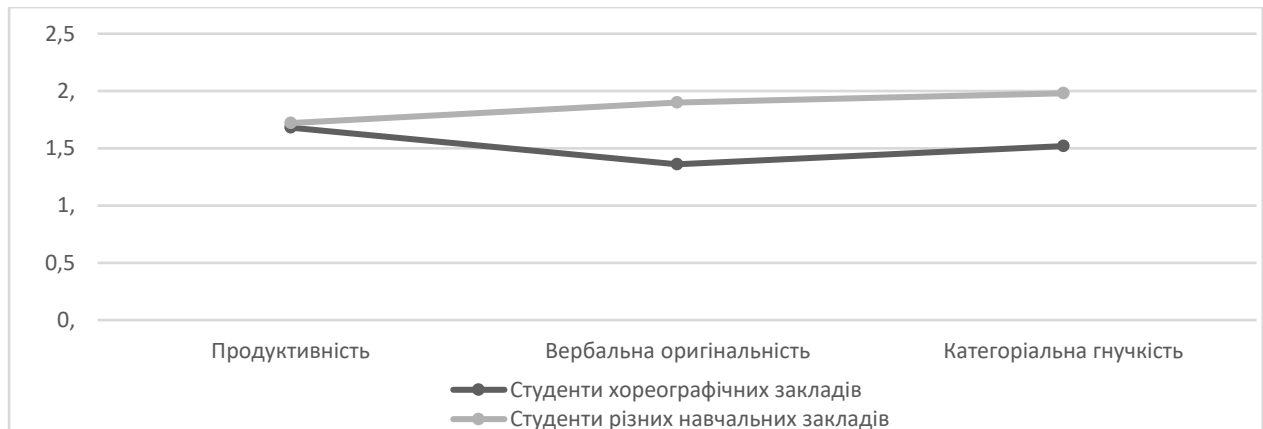


Рис.2.16. Розподіл показників вербального творчого мислення у студентів не творчих спеціальностей та студентів-хореографів.

Що свідчить про недостатній розвиток вербального творчого мислення у студентів хореографічної спеціальності, а саме оригінальності вербального творчого мислення та категоріальної гнучкості.

На нашу думку, це пов'язано з тим, що у танцівників більш розвинуте візуальне мислення. Навчальний процес сприяє розвитку саме невербального творчого мислення. Говорити, висловлювати та записувати творчі ідеї не потрібно, лише показувати тілом та рухами. Але це є негативним результатом. Як представники творчої професії, хореографи повинні володіти розвинутим як невербальним, так и вербальним творчим мисленням.

#### **2.4. Аналіз результатів діагностики особливостей розвитку творчо-інтелектуальної складової хореографічних здібностей у досліджуваних**

Для вивчення здатності до хореографічної імпровізації ми використовували методику «Хореографічна креативність» С. М. Симоненко, К. А. Тор. До структурних компонентів хореографічної креативності відносяться оригінальність, виразність та продуктивність.

Розглянемо особливості розвитку структурного компоненту хореографічної креативності - оригінальність (див. табл.2.35).

*Таблиця 2.35*

**Показники рівня розвитку оригінальності хореографічної креативності за методикою «Хореографічна креативність»**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	1,96	1,82	2,42	2,59	2,83
$\sigma$	0,54	0,57	0,61	0,6	0,41

За даними таблиці 2.35 ми спостерігаємо нерівномірне зростання показників оригінальності як структурного компоненту хореографічної креативності. У студентів 1 курсу результати дорівнюють 1,96 (на рівні  $X_{cp}$ ), а у студентів 5 курсу показники значно вище – 2,83 (на рівні  $X_{cp}$ ) (див.рис.2.17).

Також можна простежити незначне зменшення показника на другому курсі, що обумовлено процесом навчання, яке спрямовано більше на теоретичне подання матеріалу вивчення класичних дисциплін лише на третьому курсі; в програмному навчанні передбачено введення предмету на розвиток хореографічної імпровізації, який передбачає розвиток можливості прояву творчих здібностей студентами. Так, як пояснюється Лехманом і Нісбетом, кожна дисципліна пов'язана зі специфічними мисленнєвими навичками (Lehman, & Nisbett, 1990).



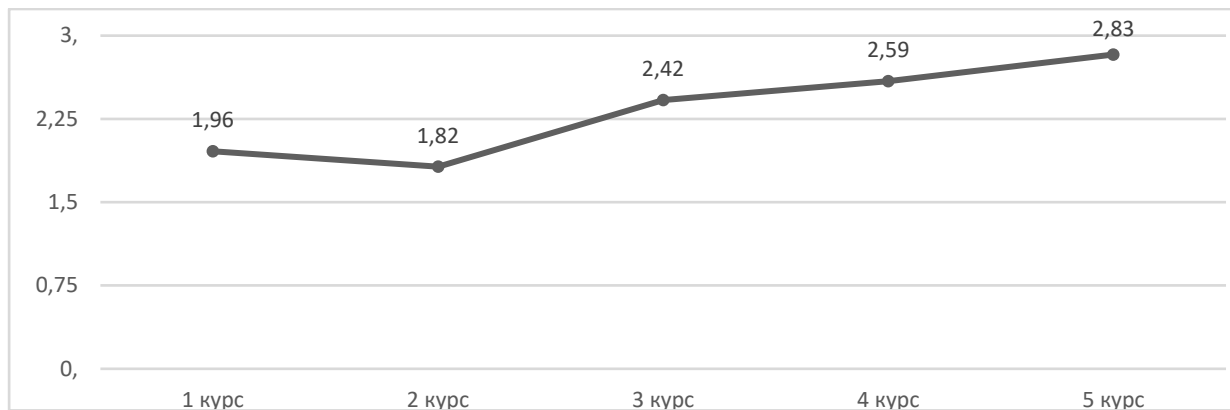


Рис.2.17. Розподіл показників оригінальності хореографічної креативності.

На рис.2.17 ми спостерігаємо зростання показників оригінальності хореографічної креативності протягом досліджуваного віку. Представлений розподіл даних можна пояснити подальшим розвитком когнітивної сфери студентів та особливостями педагогічного процесу. Розвиток творчих здібностей під час навчання характеризується такими етапами: від найнижчої фази пасивної участі - до найвищої фази, коли студент реалізує та розгортає свій творчий потенціал через імпровізацію, композицію, активне сприйняття та починає створювати хореографічні твори самостійно [85, 51].

Д. Пері в своїй роботі виділяє три стадії розвитку інтелекту і розглядає, як студенти демонструють закономірну послідовність змін власного мислення. Автор вважає, що на першій стадії розвитку інтелекту молоді люди інтерпретують події та явища висловлюваннями на зразок «істина-брехня» і поділяють світ на біле і чорне, мислять стандартно. Наступна стадія когнітивного розвитку виявляє терпимість молодих людей до думок інших людей, яких буває багато і у них можна повчитися. Третя стадія розвитку – можливість людини самостійно обирати позицію, нести відповідальність за свою точку зору [24, с. 24-32]. Це також надає можливість думати і творити нешаблонно, оригінально, особливо, якщо це стосується професійної діяльності в хореографії.

Для визначення значущості різниць між показниками у студентів-хореографів 1-5 курсів ми використали критерій Стьюдента (див.табл.2.36).

Таблиця 2.36

**Значущість відмінностей показників хореографічної оригінальності за методикою «Хореографічна креативність»(t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	1,51	4,81*	1,4	2,33*	8,5*

Примітка: \* -  $p < 0,05$

Статистично значущими виявились різниці між оцінками у студентів 2 та 3 курсу ( $t=4,81$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), 4 та 5 курсу ( $t=2,33$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), а також 1 та 5 курсу ( $t=8,5$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), що вказує на зростання означеного показника протягом досліджуваного віку. Незначною виявилась різниця між показниками у студентів 1 та 2 курсу ( $t=1,51$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), 3 та 4 курсу ( $t=1,4$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), що свідчить про повільне зростання в цей період продуктивності хореографічної креативності.

Можна зробити висновок, що у студентів хореографічних факультетів протягом навчання в університеті спостерігається зростання показника продуктивності хореографічної креативності, уповільнення якого є на 1-2 та 3-4 курсі, що обумовлено навчальним процесом. Тобто, прояв творчої діяльності у студентів неможливий без розвитку творчого мислення, а розвиток останнього під час навчання у студентів характеризується поступовим переходом від репродуктивних дій до продуктивних, до творчих.

Другим структурним компонентом хореографічної креативності виступає виразність образу (семантична гнучкість) (див.табл. 2.37).

Таблиця 2.37

**Показники рівня розвитку виразності створеного хореографічного образу у студентів хореографічних спеціальностей за мет.«Хореографічна імпровізація»**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	2,04	1,98	2,32	2,68	2,8
$\sigma$	0,55	0,44	0,62	0,75	0,43

Одержані дані за показником виразності свідчать про його зростання протягом досліджуваного віку, якісний стрибок якого відбувається на 3 курсі та продовжує плавно підвищуватись. Так, у студентів 1 – 2 курсів показник знаходиться в межах 1,98 – 2,04 (на рівні  $X_{cp}$ ), а у студентів 3 курсу він дорівнює 2,32 (на рівні  $X_{cp}$ ), на 5 курсі – 2,8 (на рівні  $X_{cp}$ ) (див. рис. 2.18).

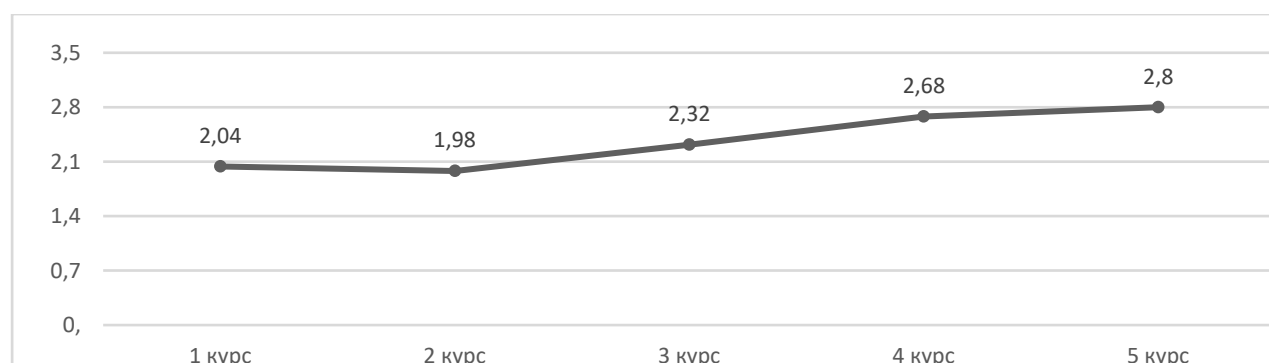


Рис.2.18. Розподіл показників виразності за методикою «Хореографічна креативність».

Більш глибокий аналіз одержаних результатів дав змогу відзначити, що виразність виконання має найвищий показник за творчими завданням «страх», середні оцінки – за творчими завданнями «радість», «зло», «сум», найнижчий показник – за творчим завданням «добро» у студентів 1-3 курсів. У студентів-

хореографів показник виразності зростає за показником творчого завдання «добро», що обумовлено процесом навчання та розширення загального досвіду щодо прояву творчих можливостей.

Показник виразності образу (семантична гнучкість) характеризується тим, наскільки багата семантика хореографічних образів, і, як студенти можуть користуватися означеними образами. Розподіл отриманих результатів на рис.2.17 свідчить про зростання означеного показника у студентів з 1 по 5 курси. Цей показник, як відзначається в роботах С.М. Симоненко, залежить від розвитку технічності та розвитку хореографічної пам'яті. Як зазначає Б.Г. Ананьєв, у пам'яті, як і в перцептивних процесах діє така закономірність: у ранньому віці дорослості формується і досягає найвищого рівня загальна система пам'яті, а на її базі починає розвиватися спеціалізована система пам'яті, необхідна для конкретної практичної діяльності [4]. Також активна розумова діяльність дозволяє досягти високих показників розвитку пам'яті і її збереження.

Представлений на рис.2.18 розподіл показників хореографічної виразності свідчить про зростання даного показника у студентів 1-5 курсів. Такий розподіл результатів пояснюється змінами в інтелектуальному та особистісному розвитку ранньої дорослості [68].

За даними таблиці 2.38. ми можемо побачити значущі відмінності між показниками хореографічної виразності у студентів 2 та 3 курсів ( $t=2,86$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), 3 та 4 курсів ( $t=2,23$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), 1 та 5 курсів ( $t=6,35$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), що свідчить про зростання означеного показника протягом віку ранньої дорослості.

Незначущі відмінності спостерігаються у студентів 1 та 2 курсів ( $t=0,55$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), 4 та 5 курсів ( $t=1,06$ , при  $t_{кр}=2,00$ ,  $p<0,05$ ), що вказує на повільне зростання хореографічної оригінальності у студентів цих курсів.

Узагальнюючи результати, можна говорити про зростання показників структурного компоненту хореографічної креативності – хореографічної виразності у студентів 1-5 курсів, незначне зниження якого спостерігається на 1-2 курсах навчання.

Таблиця 2.38

**Значущість відмінностей показників хореографічної виразності за методикою «Хореографічна креативність»(t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	0,55	2,86*	2,23*	1,06	6,35*

*Примітка:* \* -  $p < 0,05$

Третій показник хореографічної креативності – продуктивність. Це враження експертів від виконання студентом усіх композицій і завдань, яке вони оцінюють після повторного перегляду відео (див.табл. 2.39).

Таблиця 2.39

**Показники рівня розвитку продуктивності за мет.«Хореографічна креативність»**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$X_{cp}$	2,44	2,12	2,67	2,89	3,13
$\sigma$	0,40	0,36	0,33	0,47	0,45

Представлені результати в таблиці 2.39 свідчать про незначне зниження показника продуктивності у студентів 1-2 курсів ( $X_{cp}=2,44$ ,  $X_{cp}=2,12$ ), якісний стрибок показників у студентів 3-5 курсів ( $X_{cp}=2,67$ ,  $X_{cp}=2,89$ ,  $X_{cp}=3,13$ ) (див.рис.2.19). Більш глибокий аналіз кожного виконання кожного завдання дав змогу виявити, що студенти використовували більш креативні образи при вирішенні творчих завдань «страх», «зло», «добро» і менш креативні при вирішенні таких творчих завдань, як «радість» та «сум». Це можна пояснити тим, що можливість розуміння та створення хореографічної композиції з новим

змістовним навантаженням залежить від попереднього досвіду і рівня інформованості, готовності й загальної культури студента. Також, розвиток означеного показника буде залежати, як зазначають науковці, від таких чинників як ціннісні орієнтації і пов'язані з ними потреби, оцінки і думки щодо об'єкта осмислення, інтерес і загальна спрямованість особистості, упередження, психофізіологічний стан. Їх дія якісно детермінує осмислення і переживання образу. Умовою розуміння образу є також знання семантичних можливостей хореографічної мови, особливостей її суспільного почуття [85].

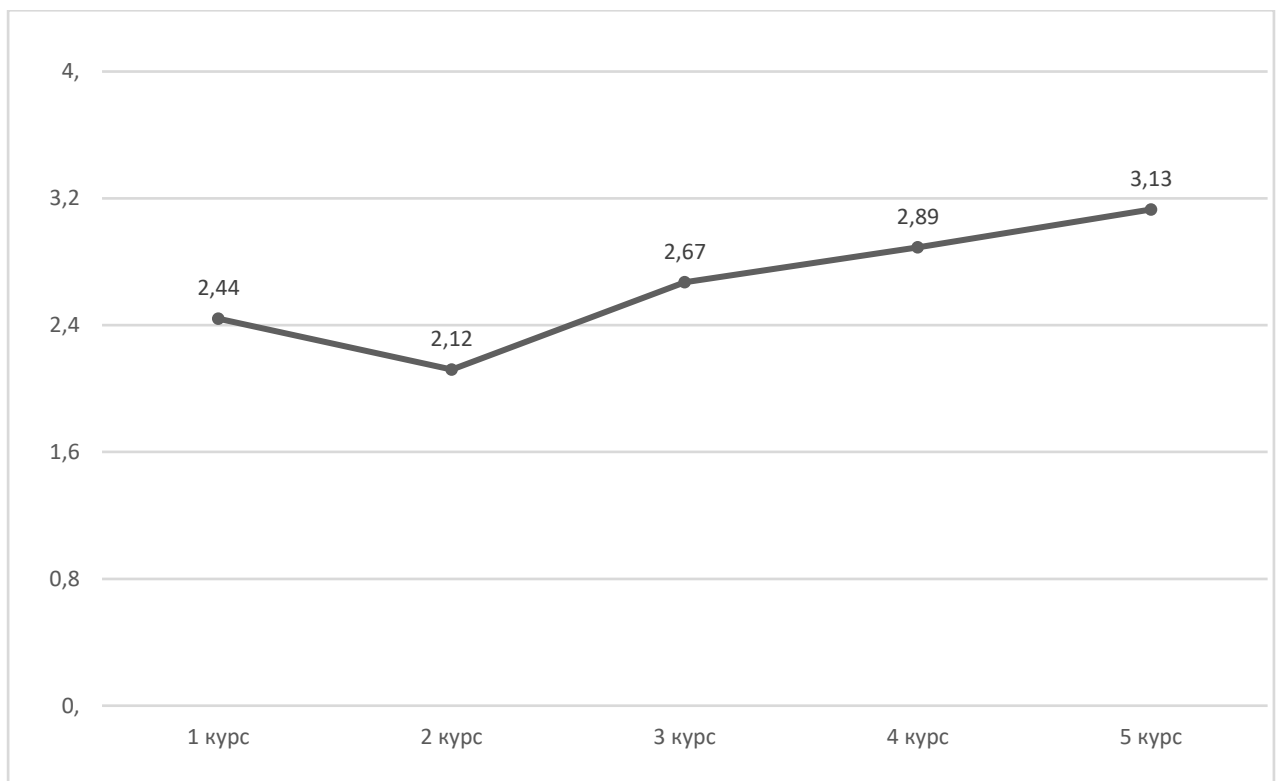


Рис. 2.19. Розподіл показників продуктивності.

Таблиця 2.40

**Значущість відмінностей показників продуктивності хореографічної креативності за методикою «Хореографічна креативність»(t – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
t	3,27*	6,19*	2,11*	2,01*	6,33*

*Примітка:* \* -  $p < 0,05$

Перевірка різниці показників продуктивності хореографічної креативності за критерієм Стьюдента виявила (див. табл. 2.40, рис.2.18), що статистично значущою є відмінність між усіма курсами, а саме, у студентів 1 та 2 курсів ( $t=3,27$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p<0,05$ ), 2 та 3 курсів ( $t= 6,19$ ,  $t_{кр} = 2,00$ ,  $p<0,05$ ), 3 та 4 курсів ( $t= 2,11$ ,  $t_{кр} =2,00$ ,  $p<0,05$ ), 4 та 5 курсів ( $t= 2,01$ ,  $t_{кр} =2,00$ ,  $p<0,05$ ), 1 та 5 курсів ( $t= 6,33$ ,  $t_{кр} =2,00$ ,  $p<0,05$ ). Але на другому курсі можна побачити значуще не підвищення, а зниження продуктивності.

Проведений аналіз особливостей розвитку показника продуктивності хореографічної креативності у студентів 1-5 курсів свідчить про його розвиток як структурного компоненту креативності. Значне зниження показника можна побачити на 2 курсі. Значне зростання зазначеного показника спостерігається у студентів 5 курсу.

За даними рисунка 2.20. ми спостерігаємо, що у студентів з 1 по 5 курс відбувається розвиток всіх структурних компонентів хореографічної креативності. А саме, на першому місці знаходиться показник продуктивності, на другому місці – показник хореографічної оригінальності, на третьому –

показник виразності образу (семантична гнучкість). Також можна побачити зниження усіх показників у студентів другого курсу.

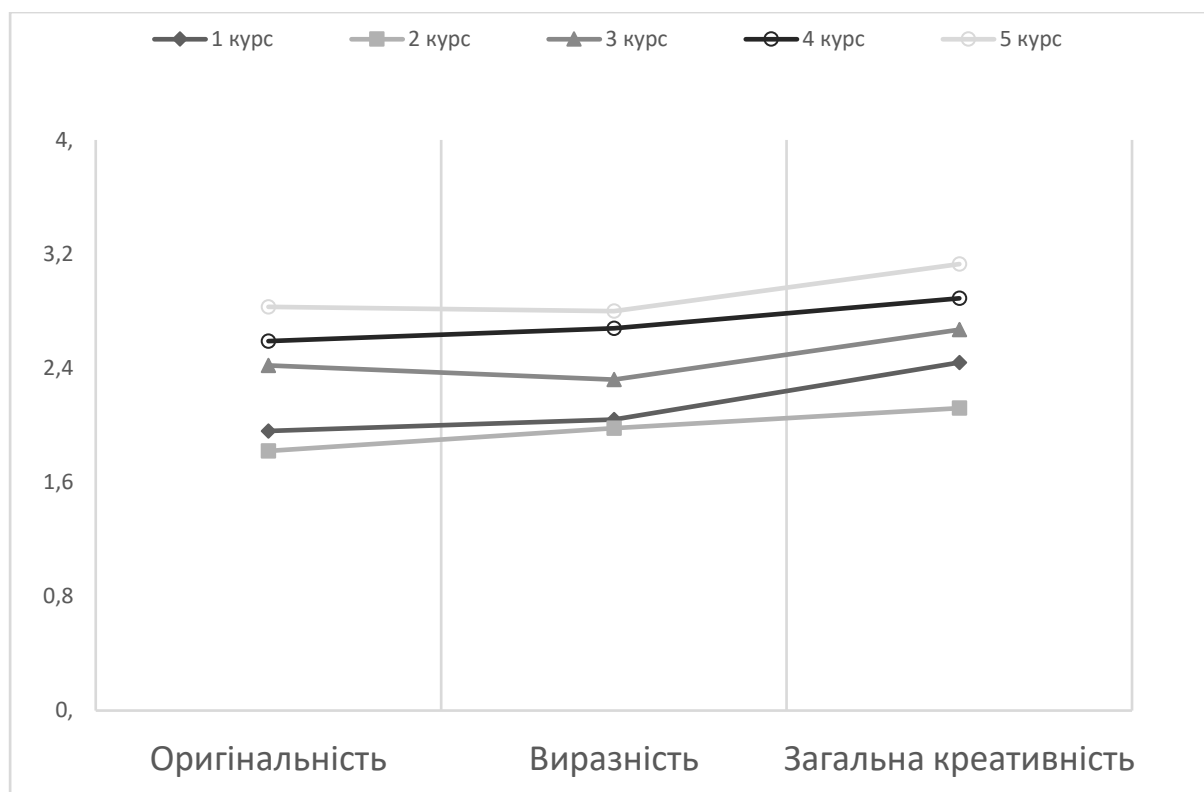


Рис. 2.20. Розподіл показників здатності до хореографічної імпровізації у студентів хореографічних спеціальностей 1-5 курсів.

Такий розподіл результатів свідчить про зростання рівня розвитку хореографічної креативності, що пов'язано, як зазначають науковці, з розвитком інтелекту та творчості, а також розвитком професійних навичок.

Розглянемо наявність зв'язків між структурними компонентами хореографічної креативності у студентів 1-5 курсів за методикою «Хореографічна креативність» (див.табл.2.41). Значущі кореляційні зв'язки спостерігаються між показником оригінальності та виразності образу в роботах студентів всіх курсів ( $r=0,63$ ,  $r=0,42$ ,  $r=0,75$ ,  $r=0,79$ ,  $r=0,83$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозалежність показника виразності образу та показника оригінальності.



Таблиця 2.41

**Кореляційний взаємозв'язок між показниками за методикою  
«Хореографічна креативність»**

Рік навчання	Кореляційні зв'язки		
	$r_{1-2}$	$r_{2-3}$	$r_{1-3}$
1	0,63*	0,012	0,19
2	0,42*	0,74*	0,34
3	0,75*	0,45*	0,66*
4	0,79*	0,58*	0,62*
5	0,83*	0,65*	0,68*

*Примітки:*  $r_1$ - оригінальність;  $r_2$ - виразність образу;  $r_3$ - продуктивність;  
 $r$ -коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ ); \* -  $p < 0,05$

Тісні кореляційні зв'язки наявні між показниками виразності та продуктивності в роботах студентів 2-5 курсів ( $r=0,74$ ,  $r=0,45$ ,  $r=0,58$ ,  $r=0,65$ , при  $p < 0,05$ ), окрім першого курсу, там взаємозв'язок не виявлено ( $r=0,012$ , при  $p < 0,05$ ).

Значущий зв'язок спостерігається між показниками оригінальність та продуктивність в роботах студентів 3-5 курсів ( $r=0,66$ ,  $r=0,62$ ,  $r=0,68$ , при  $p < 0,05$ ), що свідчить про їх взаємозалежність та взаємообумовленість. Наявний зв'язок також у 1 та 2 курсів ( $r=0,19$ ,  $r=0,34$ , при  $p < 0,05$ ), але він не є значущий.

З'ясовано, що найбільш тісні зв'язки спостерігаються між показниками оригінальності та виразності образу. А також збільшення тісноти зв'язків структурних компонентів хореографічної креативності спостерігається у

студентів 3-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів хореографічної креативності.

Нами було вивчено особливості взаємозв'язку хореографічної креативності із загальним показником творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей (див.рис.2.21).

Представлені результати на рисунку 2.21 свідчать про нерівномірність в розвитку загальної креативності та хореографічної креативності протягом означеного вікового періоду. Хореографічна креативність у студентів хореографічних спеціальностей вище за показниками ніж творче мислення на усіх курсах. Можливо, це пов'язано з тим, що танцівники звикли виражати себе мовою хореографії, та вербальна й візуальна творчість не підлягає такому розвитку, як мова тіла. Також можна побачити деяке падіння рівня хореографічної креативності на 2 курсі та зниження показників творчого мислення на 4 курсі. Але загалом, якщо порівнювати показники першого та п'ятого курсів, ми бачимо значний розвиток усіх показників. Такий розподіл результатів свідчить про взаємовплив загального показника творчих здібностей та хореографічної креативності у студентів хореографічних спеціальностей. Для підтвердження результатів було проведено кореляційний аналіз між показниками загальних творчих здібностей та хореографічною креативністю в роботах студентів 1-5 курсів.

Отримані результати свідчать про наявність зв'язків між показниками продуктивності творчого мислення та хореографічної продуктивності, оригінальності, виразності в роботах студентів 1 курсу, але він незначущий ( $r=0,32$ ,  $r=0,18$ ,  $r=0,25$ , при  $p<0,05$ ). Незначущі зв'язки виявлені між показниками оригінальності творчого мислення та структурними компонентами хореографічної креативності в роботах студентів 1 курсу ( $r=0,19$ ,  $r=0,22$ ,  $r=0,3$ , при  $p<0,05$ ). Спостерігається зв'язок між показником категоріальної гнучкості креативності та структурними компонентами хореографічної креативності в роботах студентів 1 курсу, але він також не є значущим.

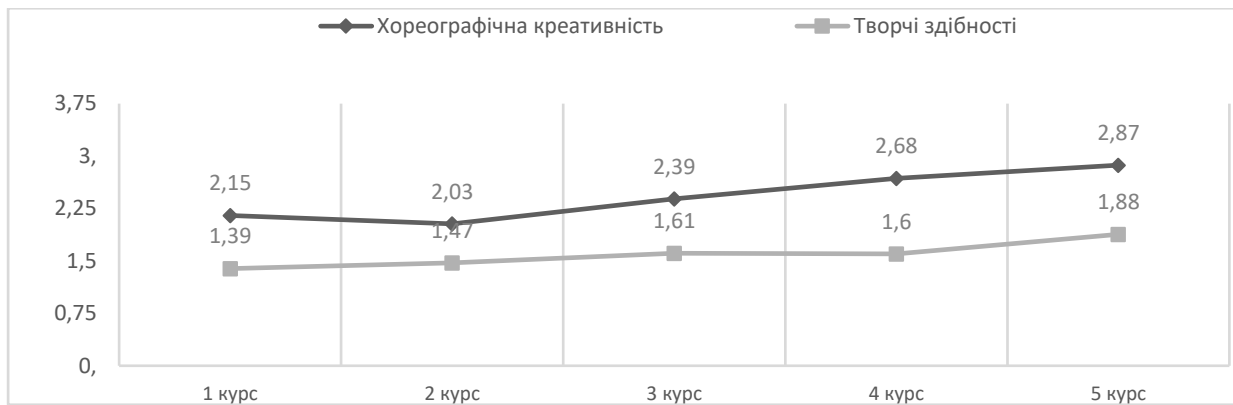


Рис.2.21. Розподіл показників хореографічної креативності та загальних показників творчих здібностей у студентів 1-5 курсу навчання.

В роботах студентів 2 року навчання спостерігають зв'язки між такими показниками креативності та хореографічної креативності: продуктивністю та всіма структурними компонентами хореографічної креативності ( $r=0,29$ ,  $r=0,35$ ,  $r=0,18$ , при  $p<0,05$ ); оригінальністю та хореографічною оригінальністю, виразністю образу, продуктивністю ( $r=0,38$ ,  $r=0,29$ ,  $r=0,33$ , при  $p<0,05$ ); гнучкістю та виразністю образу, хореографічною оригінальністю, продуктивністю ( $r=0,36$ ,  $r=0,2$ ,  $r=0,24$ , при  $p<0,05$ ), але цей зв'язок не є значущим.

Тісні зв'язки спостерігаються в роботах студентів 3 року навчання між такими показниками креативності та хореографічної креативності, як: продуктивність та хореографічна продуктивність ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ); оригінальність та хореографічна оригінальність ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ); гнучкість та виразність образу ( $r=0,41$ , при  $p<0,05$ ).

Виявлено взаємозв'язок між всіма показниками загальної креативності та структурними компонентами хореографічної креативності в роботах студентів 4 курсу навчання. Так, тісні зв'язки між загальною продуктивністю та всіма показниками хореографічної креативності ( $r=0,42$ ,  $r=0,39$ ,  $r=0,44$ , при  $p<0,05$ ); загальною оригінальністю та всіма структурними компонентами хореографічної креативності ( $r=0,43$ ,  $r=0,47$ ,  $r=0,4$ , при  $p<0,05$ ); гнучкістю та виразністю образу, хореографічною оригінальністю ( $r=0,39$ ,  $r=0,47$ , при  $p<0,05$ ). Зв'язки виявлено в роботах студентів 5 курсу між показниками творчого мислення та показниками

хореографічної креативності, але не всі вони є значущими. Так, значущими виявились зв'язки між загальною оригінальністю та хореографічною оригінальністю ( $r=0,4$ , при  $p<0,05$ ); гнучкістю та виразністю образу ( $r=0,43$ , при  $p<0,05$ ).

Так, ми можемо говорити про взаємозв'язок загального показника творчих здібностей зі структурними компонентами хореографічної креативності, найтісніші зв'язки якого наявні в роботах студентів 3-4 курсу навчання.

Отже, проведене дослідження дозволило визначити особливості розвитку структурних компонентів хореографічної креативності у студентів хореографічних спеціальностей. Виявлено нерівномірний характер розподілу отриманих результатів: на першому місці знаходиться показник продуктивності, на другому місці – показник оригінальності, на третьому – показник виразності образу (семантична гнучкість). Також можна побачити зниження усіх показників у студентів другого курсу. Наявність статистично значущих відмінностей між показниками структурних компонентів хореографічної креативності у респондентів 1 та 5 курсів свідчить, що саме в цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів хореографічної креативності.

Досліджено взаємозв'язки між показниками творчих здібностей та хореографічної креативності у студентів 1-5 курсів навчання і наявність тісних зв'язків свідчить про те, що розвитку хореографічної креативності сприяє розвиток загального показника творчих здібностей особистості. Найбільш високі значення показник хореографічної креативності має на 5 курсі. Найбільш тісні взаємозв'язки (на рівні значущості  $p<0,05$ ) між структурними компонентами хореографічної креативності та загальним показником творчих здібностей прослідковуються на 3-4 курсах навчання.

Вивчено зв'язки між структурними компонентами хореографічної креативності. Виявлено взаємозв'язок між такими компонентами, як: оригінальність та виразність образу (1 курс –  $r=0,63$ ; 2 курс –  $r=0,42$ ; 3 курс –  $r=0,75$ ; 4 курс –  $r=0,79$ ; 5 курс –  $r=0,83$  при  $p<0,05$ ); оригінальність та продуктивність (3 курс –  $r=0,66$ ; 4 курс –  $r=0,62$ ; 5 курс –  $r=0,68$  при  $p<0,05$ ),

виразність образу та продуктивність (2 курс –  $r=0,74$ ; 3 курс –  $r=0,45$ ; 4 курс –  $r=0,58$ ; 5 курс –  $r=0,65$  при  $p<0,05$ ). Найбільш тісні взаємозв'язки між структурними компонентами хореографічної креативності існують у студентів 3-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів означеного виду креативності.

Наступним в роботі було вивчення особливостей розвитку хореографічних здібностей у студентів з 1 по 5 курси. Для дослідження структурних компонентів хореографічних здібностей ми використовували методику «Шкала хореографічних здібностей» та методику самооцінки хореографічних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна.

Розглянемо особливості розвитку структурних компонентів хореографічних здібностей за «Шкалою хореографічних здібностей» (див. табл. 2.42.)

Таблиця 2.42

**Показники рівня розвитку структурних компонентів хореографічних здібностей за методикою «Шкала хореографічних здібностей»**

Рік навчання	Показники		
	Хореографічні здібності	Технічність	Креативність
1	58,4	53,7	55,9
2	73,4	70,3	69
3	70,6	71,7	74,3
4	63	62,8	77,9
5	73,7	75,4	83,6

За даними таблиці 2.42 ми бачимо, що показник технічності різко зростає на другому курсі з 53,7 до 70,3 балів. На четвертому знижується до 62,8 балів. Але к п'ятому курсу він стає найвищим 75,4 бали. Оцінки студентів першого курсу та п'ятого знаходяться в межах від 53,7 до 75,4 балів.

Оцінка хореографічних здібностей взагалі має таку ж тенденцію, як показники технічності. Різкий підйом на другому курсі з 58,4 до 73,4 балів. Зростання з 1 до 3 курсу, зниження на четвертому - 63 бали, та знову підйом до найвищого бала - 73,7 балів.

Креативність має тенденцію до постійного зростання у студентів 1-5 курсів. Особливо різкий підйом з 55,9 до 69, де різниця становить 13,1 бал можна побачити на другому курсі, та з 77,9 до 83,6 де різниця становить 5,7 балів на п'ятому курсі. Кількісна характеристика розподілу показників така: 1 курс – 55,9 балів, 5 курс – 83,6 балів.

Отже, можна побачити, що загальна тенденція – стрімкий розвиток хореографічних здібностей з першого по другий курс та значне підвищення з 1 по 5 курс. Також можна припустити, що експерти оцінюють хореографічні здібності більш, як фізичні та технічні характеристики, не беручи до уваги інші компоненти.

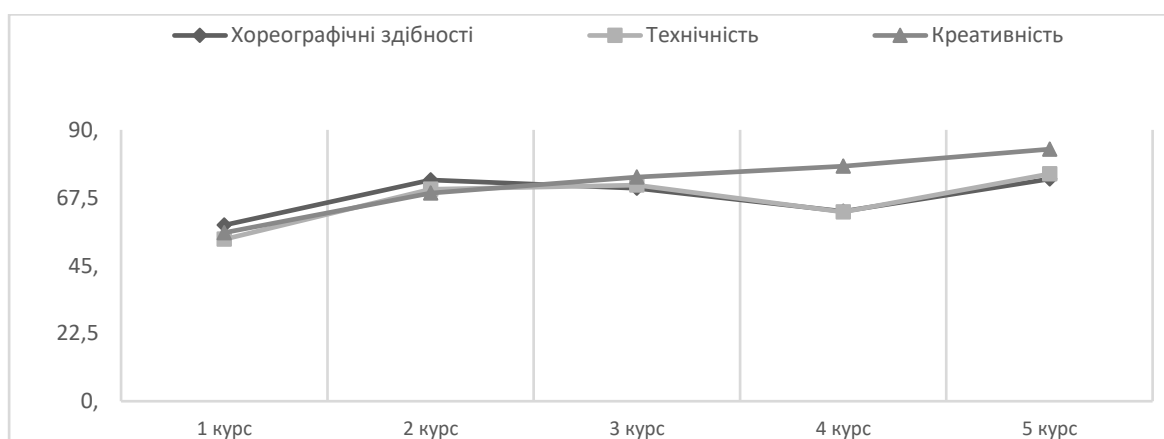


Рис. 2.22. Розподіл показників хореографічних здібностей у студентів

1 - 5 курсів.

На рис 2.22 ми можемо побачити зростання всіх показників структурних компонентів хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей. Але на кожному курсі є свої особливості їх розвитку.

На першому, другому та третьому курсах в хореографічних здібностях переважають показники технічності. На четвертому та п'ятому курсах вищими є результати за показником креативність.

Такий розподіл результатів можна пояснити подальшим розвитком розумового та інтелектуального розвитку в період ранньої дорослості. Як зазначають С. Пако і К. Ховланд, оптимум розвитку інтелектуальних функцій знаходиться між 18-20 роками. Саме на 19 років припадає найбільший відсоток коефіцієнтів розумового розвитку – це є сензитивним періодом розвитку дорослої людини [68]. Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій залежить від двох факторів: внутрішній фактор – обдарованість, у обдарованих людей інтелектуальний процес більш тривалий. Зовнішнім фактором автор вважає освіту людини, вона гальмує інволюцію.

За даними таблиці 2.43 статистично значущими виявилися оцінки за показником хореографічні здібності у студентів 1 та 2 курсу ( $t=4,68$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), 1 та 5 курсу ( $t=4,13$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ). Такі результати свідчать про зростання рівня розвитку хореографічних здібностей у студентів 1-5 курсів. Незначущим виявився зв'язок між іншими курсами, що вказує на швидкий розвиток на початку навчання та подальше незначуще зниження, уповільнення розвитку в цьому віці означеного показника.

Статистично значущими виявилися оцінки за показником технічність у студентів 1 та 2 курсів ( $t= 3,81$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), 4 та 5 курсів ( $t= 2,57$ ,  $t_{кр}=2,00$  при  $p<0,05$ ), 1 та 5 курсів ( $t=5,2$ ,  $t_{кр}= 2,00$  при  $p<0,05$ ), що характеризується зростанням рівня розвитку зазначеного показника у студентів-хореографів. Незначущими виявились різниці між оцінками у студентів 2 та 3 курсів ( $t=0,37$ , при  $p<0,05$ ), 3 та 4 курсів ( $t=1,85$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про повільне зростання означеного показника в цьому віці.

Таблиця 2.43

**Значущість відмінностей показників хореографічних здібностей  
за критерієм Стьюдента**

Рік навчання	1-2.	2-3	3-4	4-5	1-5
Хореографічні здібності	4,68*	0,82	1,4	1,85	4,13*
Технічність	3,81*	0,37	1,85	2,57*	5,2*
Креативність	3,3*	1,27	1,02	1,92	9,1*

*Примітка:* \* -  $p < 0,05$

Значущі різниці між оцінками виявились за показником креативність у студентів 1 та 2 курсів ( $t=3,3$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), 1 та 5 курсів ( $t= 9,1$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), що вказує на зростання рівня розвитку означеного показника у студентів хореографічних спеціальностей. Незначущі відмінності виявились у студентів 2 та 3 курсів ( $t= 1,27$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), 3 та 4 курсів ( $t= 1,02$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), 4 та 5 курсів ( $t= 1,92$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), що свідчить про повільне зростання зазначеного показника.

Отже, проведений аналіз дає можливість зробити висновок, що протягом 5 років навчання у студентів хореографічних факультетів відбувається розвиток загального показника хореографічних здібностей та його структурних компонентів, як технічність та креативність. На перших трьох курсах провідну роль відіграє показник технічності, який впливає на розвиток пам'яті, мислення. Починаючи з 3-4 курсу, перевагою користується хореографічна креативність. Це пояснюється особливостями педагогічного процесу, який спрямований на перших трьох курсах на засвоєння навичок і прийомів техніки, вивчення класичних хореографічних дисциплін, виконання відомих хореографічних



композицій, елементарних навичок розуміння і виконання танцю. Лише з 3 курсу навчання спрямоване на творчий прояв засвоєних навичок виконавчої діяльності.

Розглянемо наявність зв'язків між показниками структурних компонентів хореографічних здібностей у студентів за методикою «Шкала хореографічних здібностей» (див. табл. 2.44).

З таблиці 2.45 ми бачимо, що значущі кореляційні зв'язки спостерігаються в роботах студентів 1 курсу між загальним показником хореографічних здібностей та технічності ( $r=0,51$ , при  $p<0,05$ ), що означає наявний взаємозв'язок хореографічних здібностей з технічністю. Зв'язок між загальним показником хореографічних здібностей та креативністю негативний ( $r= -0,29$ , при  $p<0,05$ ), також не виявлено зв'язку між технічністю та креативністю ( $r=0,19$ , при  $p<0,05$ ).

*Таблиця 2.44*

**Показники кореляційних зв'язків між структурними компонентами хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей.**

Рік навчання	Кореляційні зв'язки		
	$r_{1-2}$	$r_{1-3}$	$r_{2-3}$
1	0,51*	-0,29	0,19
2	0,58*	0,67*	0,62*
3	0,95*	0,81*	0,89*
4	0,54*	0,18	0,28
5	0,58*	0,01	0,01

*Примітки:*  $r$ - коефіцієнт Спірмена, ( $p<0,05$ ); \* -  $p<0,05$ ;  $r_1$ - хореографічні здібності;  $r_2$ - технічність;  $r_3$ - креативність

У студентів 2 курсу наявний значущий зв'язок між всіма показниками: креативністю, загальним показником хореографічних здібностей і технічністю ( $r=0,58$ ,  $r=0,67$ ,  $r=0,62$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про взаємовплив рівня розвитку компонентів хореографічних здібностей.

Сильний зв'язок спостерігається в роботах студентів 3 курсу теж між всіма показниками: загальним показником хореографічних здібностей, технічністю та креативністю ( $r=0,95$ ,  $r=0,81$ ,  $r=0,89$ , при  $p<0,01$ ), особливо між показниками технічності та загальним показником хореографічних здібностей.

В роботах студентів 4 курсу наявний взаємозв'язок між загальним показником хореографічних здібностей та технічністю ( $r=0,54$ , при  $p<0,05$ ), між іншими показниками взаємозв'язку не виявлено ( $r=0,18$ ,  $r=0,28$ , при  $p<0,05$ ). Такі результати свідчать про значний вплив зростання показників технічності на зростання загального рівня хореографічних здібностей.

Виходячи з даних, наведених у табл. 2.45, у студентів 5 курсу наявний значущий кореляційний зв'язок також тільки між показниками технічності та загальним рівнем хореографічних здібностей ( $r=0,58$ , при  $p<0,05$ ). Між іншими показниками зв'язок виявився незначущим.

Такі результати свідчать про взаємозв'язок і обумовленість майже всіх структурних компонентів хореографічних здібностей з 1 по 3 курс, особливо на третьому курсі. Та на 4-5 курсах взаємозв'язок спостерігається тільки між технічністю та загальним рівнем хореографічних здібностей.

Як зазначають науковці, найвищим ступенем активності людини є самостійна творча діяльність. Якщо це розглядати відносно хореографічної діяльності, то головними її ознаками є здатність створювати нові композиції, орієнтація в хореографічному матеріалі, здатність критично оцінювати результати власної хореографічної діяльності, самостійно відшукувати ефективні шляхи роботи та адекватна самооцінка. З метою вивчення самооцінки студентів хореографічних спеціальностей нами використана методика самооцінки хореографічних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна і представлена в таблиці 2.45.

За даними таблиці 2.45 ми можемо побачити, що у студентів 1-3 курсів на першому місці за оцінками стоїть загальний показник хореографічних здібностей, на другому – показник технічності, на третьому місці знаходиться показник креативності.

Таблиця 2.45

**Показники оцінок респондентів за методикою  
«Самооцінка хореографічних здібностей» за шкалою Дембо-Рубінштейна**

Показники	Рік навчання				
	1	2	3	4	5
Загальний показник хореографічних здібностей	68,9	66,5	63,9	70,7	73,7
Технічність	64,3	66,2	62,7	72,3	74,7
Креативність	59,6	57,7	64,3	81,7	82,3

У студентів 4-5 курсу показники дещо змінюються: значно зростає самооцінка креативності, студенти починали її оцінювати найвищими балами, на другому місці опинилась технічність, на третьому загальний показник хореографічних здібностей. Та загалом самооцінка значно зростає по всіх показниках.

Отже, ми можемо говорити, що загальний розподіл показників структурних компонентів хореографічних здібностей схожий з отриманими результатами за методикою «Шкала хореографічних здібностей» (експертні оцінки).

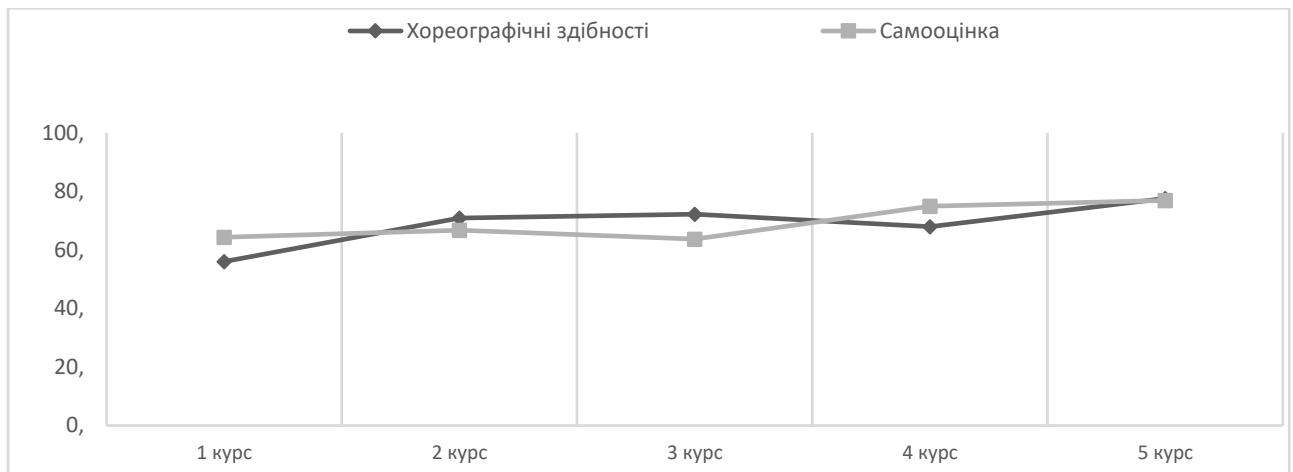


Рис. 2.23. Самооцінка та оцінка експертів хореографічних здібностей студентів хореографічних спеціальностей.

На графіку 2.23 можна побачити, що на першому курсі самооцінка перевищує оцінки експертів. Але на другому курсі вона падає та стає значно нижчою. Та к п'ятому курсу вона стає адекватною.

За даними таблиці 2.46 статистично значущей виявилася різниця між самооцінкою та балами експертів на першому курсі ( $t=2,78$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), що свідчить про значно перевищену самооцінку першокурсників. Також значущою виявилась різниця на 3 курсі ( $t=2,67$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ), але вже в іншийбік. Найменша різниця, а отже найадекватніша самооцінка виявлена на 5 курсі ( $t=0,26$ ,  $t_{кр} = 2,00$  при  $p<0,05$ ).

Таблиця 2.46

**Значущість відмінностей показників хореографічних здібностей та самооцінки хореографічних здібностей за шкалою Дембо-Рубінштейна( $t$  – критерій Стьюдента)**

Рік навчання	1	2	3	4	5
$t$	2,78*	1,15	2,67	1,8	0,26*

Примітка:\* -  $p < 0,05$

Порівнюючи одержані результати за методикою «Шкала хореографічних здібностей» (експертна оцінка) та самооцінкою хореографічних здібностей респондентів, ми визначили, що за показниками респондентів рівень вираженості структурних компонентів хореографічних здібностей (на рівні  $X_{cp}$ ) у студентів першого курсу завищена самооцінка на 8%, на 2-3 курсів приблизно на 10-15% менше ніж за показниками експертів. У студентів 4-5 курсів різниця в показниках (на рівні  $X_{cp}$ ) значно зменшується і становить 5% різниці. Такі дані дають нам змогу говорити про достатньо занижений рівень самооцінки респондентів 2-3 курсів відносно своїх здібностей, що негативно впливає на прояв творчості під час навчання.

Отже, проведений аналіз результатів дослідження дозволяє зробити висновки щодо розвитку хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей 1-5 курсів. У студентів 1-3 року навчання переважають показники технічності, починаючи з 3 курсу – рівень розвитку вищий за показником креативність. Протягом досліджуваного віку нерівномірно, але зростає рівень розвитку загального показника хореографічних здібностей. Також спостерігається зростання структурних компонентів хореографічних здібностей протягом досліджуваного віку, а саме, зростають показники рівня розвитку технічності (1 курс  $X_{cp}=53,7$ , 5 курс  $X_{cp}=75,4$ ), хореографічної креативності (1 курс  $X_{cp}=55,9$ , 5 курс  $X_{cp}=83,6$ ).

Наявність статистично значущих відмінностей між показниками хореографічних здібностей у респондентів 1 та 5 курсів свідчить, що саме в цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів хореографічних здібностей.

Виявлено, що у студентів 2-3 курсу занижений рівень самооцінки, що свідчить про невпевненість у собі та «захисті» при неправильному виконанні, а також це впливає на прояв творчої самостійності в пошуках нових ефективних шляхів в роботі.

## **2.5. Особливості взаємозв'язку показників творчо-інтелектуального компоненту з іншими показниками хореографічних здібностей**

Вивчення творчих здібностей у студентів хореографічних навчальних спеціальностей полягало у встановленні особливостей взаємозв'язку цих здібностей з іншими структурними компонентами хореографічних здібностей. Відповідно до цього було здійснено кореляційний аналіз показників всіх структурних компонентів хореографічних здібностей (див. табл. 2.47).

З даних таблиці 2.47 ми можемо побачити в роботах студентів 1 курсу тісні кореляційні зв'язки між першим та четвертим показниками ( $r=0,32$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про взаємозв'язок продуктивності висунення візуальних гіпотез та технічності.

Тісні зв'язки наявні між другим та п'ятим ( $r=0,38$ , при  $p<0,05$ ) і п'ятим та третім ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ) показниками, а саме, показники хореографічної креативності мають взаємозв'язок з візуальною оригінальністю, семантичною гнучкістю.

Можна зробити висновок про взаємозв'язок у студентів 1 курсу між такими показниками, як: продуктивність висунення візуальних гіпотез та технічність; хореографічна креативність, пов'язана з візуальною оригінальністю та семантичною гнучкістю.

В роботах студентів-хореографів 2 курсу значущі зв'язки спостерігаються аналогічно з першим курсом між першим та четвертим показниками ( $r=0,4$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про взаємозв'язок продуктивності висунення візуальних гіпотез та технічності.

Тісні зв'язки наявні також між другим та п'ятим ( $r=0,46$ , при  $p<0,05$ ) і п'ятим та третім ( $r=0,44$ , при  $p<0,05$ ) показниками, а саме показники хореографічної креативності мають взаємозв'язок з візуальною оригінальністю, семантичною гнучкістю.

Таблиця 2.47

**Кореляційні зв'язки між показниками візуального творчого мислення та структурними компонентами хореографічних здібностей у студентів за методиками П. Торренса та «Шкалою хореографічних здібностей»**

Рік навчання	Кореляційні зв'язки					
	$r_{1-4}$	$r_{1-5}$	$r_{2-4}$	$r_{2-5}$	$r_{3-4}$	$r_{3-5}$
1	0,39*	0,18	0,36	0,38*	0,29	0,42*
2	0,4*	0,21	0,38	0,46*	0,3	0,44*
3	0,31	0,35	0,23	0,52*	0,15	0,39*
4	0,14	0,2	0,11	0,45*	0,31	0,39*
5	0,11	0,41*	0,14	0,43*	0,43*	0,4*

*Примітки:*  $r$  - коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ ); \* -  $p < 0,05$ ;  $r_1$  - продуктивність (П. Торренса);  $r_2$  - візуальна оригінальність (П. Торренса);  $r_3$  - семантична гнучкість (П. Торренса);  $r_4$  - технічність;  $r_5$  - хореографічна креативність.

Отже, можна говорити про наявність взаємозв'язку в роботах студентів 2 курсу між такими показниками, як: продуктивність висунення візуальних гіпотез та технічність; хореографічна креативність пов'язана з візуальною оригінальністю та семантичною гнучкістю.

На підставі даних, представлених в таблиці 2.47, можна побачити наявність тісних кореляційних зв'язків в роботах студентів 3 курсу між оригінальністю та хореографічною креативністю ( $r=0,52$ , при  $p < 0,05$ ), це означає що, при зростанні оригінальності висунення візуальних гіпотез відбувається зростання рівня розвитку хореографічної креативності. Між третім та п'ятим ( $r=0,39$ , при  $p < 0,05$ ) показником зв'язок також є значущий, що вказує на

практичну залежність в розвитку семантичної гнучкості та хореографічної креативності.

Отже, можна говорити про наявність тісних взаємозв'язків між структурними компонентами візуального творчого мислення та хореографічної креативності і незначущий зв'язок з технічністю в роботах студентів 3 курсу навчання.

За даними таблиці 2.47 ми можемо побачити в роботах студентів-хореографів 4 курсу значущі зв'язки між п'ятим та другим ( $r=0,45$ , при  $p<0,05$ ) показниками, що свідчить про взаємозв'язок між оригінальністю візуальних гіпотез та хореографічною креативністю.

Тісні взаємозв'язки наявні між третім та п'ятим ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), тобто є залежність розвитку семантичної гнучкості та хореографічної креативності.

На основі проведеного кореляційного аналізу можна говорити про наявність взаємозв'язків між показниками структурних компонентів візуального творчого мислення і хореографічної креативності у студентів 4 курсу навчання.

Проведений кореляційний аналіз результатів у студентів 5 курсу виявив, що тісні зв'язки спостерігаються між першим та п'ятим ( $r=0,41$ , при  $p<0,05$ ) показниками, що вказує про вплив рівня розвитку продуктивності висунення візуальних гіпотез на рівень розвитку хореографічної креативності.

Тісний кореляційний зв'язок спостерігається між хореографічною креативністю та візуальною оригінальністю ( $r=0,43$ , при  $p<0,05$ ) і семантичною гнучкістю ( $r=0,4$ , при  $p<0,05$ ), тобто є взаємозалежність між візуальним творчим мисленням та хореографічною креативністю.

Також тісні зв'язки спостерігаються між семантичною гнучкістю та технічністю ( $r=0,43$ , при  $p<0,05$ ).

Проведений аналіз результатів дав змогу виявити, що протягом досліджуваного віку збільшується тіснота зв'язків між структурними компонентами візуального творчого мислення та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей; особливо це спостерігається в



роботах студентів 5 курсів. Взаємозалежними на всіх курсах виявились візуальна оригінальність та семантична гнучкість з хореографічною креативністю.

Для підтвердження одержаних вище результатів нами був проведений також кореляційний аналіз показників за методиками Дж. Гілфорда та «Шкалою хореографічних здібностей» (див.табл.2.48.)

Таблиця 2.48

**Кореляційні зв'язки між показниками візуального творчого мислення та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей (за методиками Дж. Гілфорда та «Шкалою хореографічних здібностей»)**

Рік навчання	Кореляційні зв'язки					
	$r_{1-4}$	$r_{1-5}$	$r_{2-4}$	$r_{2-5}$	$r_{3-4}$	$r_{3-5}$
1	-0,18	0,22	0,32	0,40*	0,37	0,36
2	0,36	-0,28	0,33	0,39*	-0,27	0,37*
3	0,37	0,48*	0,24	0,40*	0,23	0,39*
4	0,27	0,44*	0,21	0,43*	0,38	0,37*
5	0,31	0,42*	0,42*	0,38*	0,39*	0,28

*Примітки:*  $r$ - коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ ); \* -  $p < 0,05$ ;  $r_1$ - продуктивність (Дж. Гілфорд);  $r_4$  – технічність;  $r_2$  – візуальна оригінальність (Дж. Гілфорд);  $r_5$  - хореографічна креативність;  $r_3$  – семантична гнучкість (Дж. Гілфорд)

Отже, можна зробити висновок, що у студентів 1 курсу не виявлено тісного зв'язку між візуальним творчим мисленням та хореографічними здібностями.

Найтісніші зв'язки спостерігаються тільки між візуальною оригінальністю та хореографічною креативністю.

З таблиці 2.48 можна побачити наявність зв'язків в роботах студентів 2 курсу між показниками хореографічної креативності та оригінальністю висунення візуальних образів ( $r=0,3$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про взаємозв'язок в розвитку цих показників. Та між третім та п'ятим показниками ( $r=0,37$ , при  $p<0,05$ ), що свідчить про зв'язок між семантичною гнучкістю та хореографічною креативністю.

Узагальнюючи отримані результати, ми дійшли висновку, що тісні зв'язки присутні в роботах студентів другого курсу навчання між структурними компонентами хореографічної креативності та структурними компонентами візуального творчого мислення.

Зробимо аналіз зв'язків між показниками в роботах у студентів третього курсу. Так, тісні зв'язки спостерігаються між першим та п'ятим ( $r=0,48$ , при  $p<0,05$ ), другим та п'ятим ( $r=0,40$ , при  $p<0,05$ ), третім та п'ятим показниками ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ) що вказує на взаємовплив рівня розвитку усіх компонентів візуального творчого мислення на розвиток хореографічної креативності.

Так, у студентів 3 курсу тісні зв'язки є між всіма структурними компонентами візуального творчого мислення та таким компонентом хореографічних здібностей, як креативність.

Такий же розподіл зв'язків між показниками у студентів четвертого курсу. А саме між першим та п'ятим ( $r=0,44$ , при  $p<0,05$ ), п'ятим та другим ( $r=0,43$ , при  $p<0,05$ ), п'ятим та третім ( $r=0,37$ , при  $p<0,05$ ) показниками.

Взаємозв'язок показників візуального творчого мислення та хореографічних здібностей на п'ятому курсі дещо збільшується. Так можна побачити взаємозв'язки між першим та п'ятим ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ), другим та четвертим ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ), другим та п'ятим ( $r=0,38$ , при  $p<0,05$ ), третім та четвертим ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), третім та п'ятим ( $r=0,28$ , при  $p<0,05$ ) показниками, але останній не є значущим.

Отже, результати кореляційного аналізу показують, що всі показники структурних компонентів візуального творчого мислення, особливо оригінальність і семантична гнучкість, тісно пов'язані з хореографічною креативністю як одним з основних компонентів хореографічних здібностей. Також можна спостерігати збільшення взаємозалежності к закінченню навчання, як за методикою П. Торренса, так і за методикою Дж. Гілфорда. Для вивчення особливостей взаємозв'язків вербального творчого мислення з іншими структурними компонентами хореографічних здібностей ми провели кореляційний аналіз між показниками за методиками П. Торренса, Дж. Гілфорда і методикою «Шкала хореографічних здібностей» (С.М. Симоненко, К.А. Тор).

За даними таблиці 2.49 в роботах студентів 1 курсу значущих взаємозв'язків не виявлено.

Отже, в роботах студентів 1 курсу не має значущого взаємозв'язку між компонентами вербального творчого мислення та хореографічних здібностей, або зв'язок майже відсутній.

Проведений кореляційний аналіз зв'язків між показниками в роботах студентів 2 курсу виявив зв'язок між такими показниками, як: вербальна продуктивність та технічність ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ); вербальна оригінальність та хореографічна креативність ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ).

Так, ми можемо говорити про наявність взаємозв'язків між показниками структурних компонентів вербального творчого мислення та іншими показниками хореографічних здібностей в роботах студентів 2 курсу.

Таблиця 2.49

**Кореляційні зв'язки між показниками вербального творчого мислення та структурними компонентами хореографічних здібностей у студентів за методиками П. Торренса та «Шкала хореографічних здібностей»**

Рік навчання	Кореляційні зв'язки					
	$r_{1-4}$	$r_{1-5}$	$r_{2-4}$	$r_{2-5}$	$r_{3-4}$	$r_{3-5}$
1	0,34	0,34	0,31	0,24	0,19	0,25
2	0,42*	0,08	0,13	0,39*	0,13	0,21
3	0,45*	0,03	0,18	0,09	0,26	0,22
4	0,39*	0,1	0,26	0,50*	0,12	0,2
5	0,41*	0,31	0,11	0,24	0,14	0,15

*Примітки:*  $r$ - коефіцієнт Спірмена, ( $p < 0,05$ ); \* -  $p < 0,05$ ;

$r_1$ - продуктивність (П. Торренса);  $r_2$  – вербальна оригінальність (П. Торренса); ;  
 $r_3$ –категоріальна гнучкість (П. Торренса),  $r_4$  – технічність;  $r_5$  - хореографічна креативність

Кореляційний аналіз отриманих результатів в роботах студентів 3 курсу виявив, що зв'язки наявні між вербальною продуктивністю та технічністю ( $r=0,45$ , при  $p < 0,05$ ), інші взаємозв'язки не виявилися значущими. Це вказує на те, що структурні компоненти вербального творчого мислення не мають значного впливу на рівень розвитку хореографічних здібностей, а саме на хореографічну креативність.

В роботах студентів 4 курсу виявлено зв'язки між вербальною продуктивністю та технічністю ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ), та між оригінальністю та хореографічною креативністю ( $r=0,5$ , при  $p<0,05$ ).

Такий розподіл даних свідчить про взаємозалежність та взаємообумовленість в розвитку структурних компонентів вербального творчого мислення та інших структурних компонентів хореографічних здібностей у студентів 4 курсу, а саме, вербальної продуктивності та технічності; оригінальності та хореографічної креативності.

В роботах студентів-хореографів 5 курсу зв'язок спостерігається тільки між вербальною продуктивністю та технічністю ( $r=0,41$ , при  $p<0,05$ ).

Отже, зроблений аналіз дозволяє констатувати відсутність дуже тісних зв'язків між рівнями розвитку вербального творчого мислення та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей, особливо це стосується хореографічної креативності. Взаємозв'язок присутній тільки між вербальною продуктивністю і технічністю, та на деяких курсах між вербальною оригінальністю та хореографічною креативністю.

Перевіримо особливості взаємозв'язку вербального творчого мислення з іншими структурними компонентами хореографічних здібностей за методикою Дж.Гілфорда та «Шкалою хореографічних здібностей (див. табл. 2.50).

На підставі даних таблиці 2.50 ми можемо побачити взаємозв'язки між показниками вербального творчого мислення та хореографічних здібностей в роботах студентів 1 курсу. Так, значущий зв'язок можна побачити між категоріальною гнучкістю та хореографічною креативністю ( $r=0,42$ , при  $p<0,05$ ), незначущий зв'язок наявний між такими показниками, як: категоріальна гнучкість та технічність ( $r=0,30$ , при  $p<0,05$ ).

Між іншими показниками вербального творчого мислення та хореографічних здібностей зв'язок відсутній. Отже, ми можемо говорити про відсутність значного впливу рівня розвитку вербального творчого мислення на розвиток хореографічних здібностей у студентів 1 курсу.

В роботах студентів 2 курсу виявлено зв'язок між хореографічною креативністю та вербальною оригінальністю ( $r=0,39$ , при  $p<0,05$ ) і категоріальною гнучкістю ( $r=0,38$ , при  $p<0,05$ ).

Таблиця 2.50.

**Кореляційні зв'язки між показниками вербального творчого мислення та структурними компонентами хореографічних здібностей у студентів за методиками Дж. Гілфорда та «Шкала хореографічних здібностей»**

Рік навчання	Кореляційні зв'язки					
	$r_{1-4}$	$r_{1-5}$	$r_{2-4}$	$r_{2-5}$	$r_{3-4}$	$r_{3-5}$
1	0,24	0,21	0,23	0,23	0,30	0,42*
2	0,22	-0,2	0,11	0,39*	0,20	0,38*
3	0,12	-0,2	0,18	0,14	0,15	0,33
4	0,11	0,2	0,13	0,4*	0,10	0,18
5	0,16	0,12	-0,1	0,12	0,03	0,29

*Примітки:*  $r$  - коефіцієнт Спірмена, ( $p<0,05$ ); \* -  $p<0,05$ ;  $r_1$  - продуктивність (Дж. Гілфорд);  $r_2$  – вербальна оригінальність (Дж. Гілфорд);  $r_3$  – категоріальна гнучкість (Дж. Гілфорд);  $r_4$  – технічність;  $r_5$  - хореографічна креативність;

Отримані результати підтверджують взаємозв'язок між хореографічною креативністю та структурними компонентами вербального творчого мислення у студентів другого курсу.

Дані таблиці 2.50 свідчать про наявність зв'язків в роботах студентів 3 курсу між показниками категоріальної гнучкості та хореографічної креативності ( $r=0,33$ , при  $p<0,05$ ), але цей зв'язок незначущий.

Між структурними компонентами вербального творчого мислення та технічністю і хореографічною креативністю зв'язки не виявлено в роботах студентів 4 курсу, що вказує на відсутність між ними взаємозв'язку і можливості впливу один на одного.

В роботах студентів 5 курсу майже відсутні зв'язки між структурними компонентами вербального творчого мислення та хореографічними здібностями. Узагальнюючи результати проведеного кореляційного аналізу між структурними компонентами вербального творчого мислення та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей, ми можемо говорити про відсутність тісних, взаємозалежних і однозначних зв'язків між усіма означеними показниками протягом досліджуваного віку. Взаємозв'язки спостерігаються між такими структурними компонентами вербального творчого мислення, як продуктивність та технічність; між вербальною оригінальністю і категоріальною гнучкістю з хореографічною креативністю.

Аналіз розподілу показників усіх структурних компонентів хореографічних здібностей протягом досліджуваного віку дозволив зробити висновки, що відбувається розвиток творчих здібностей та технічності. Особливостями цього розвитку є те, що з 1 по 2 курс переважає показник технічності, а з 3 курсу перевага припадає на хореографічну креативність і творчі здібності.

## **2.6 Аналіз особливостей розвитку творчо-інтелектуальної складової у професіоналів різних напрямків хореографічної діяльності.**

У першому розділі була приведена схема напрямків діяльності у хореографії. Вибірка складалась з чотирьох груп професіоналів, вік яких був більше 25 років: а) танцівників-виконавців, артистів балету театру Опери та

балету, артистів балету Одеської Філармонії та театру музичної комедії ім. Водяного; б) педагоги-репетитори, та викладачі хореографії; в) хореографи-постановники; г) хореографи-імпрровізатори. Кожна група складала 25 осіб, танцівників - виконавців – 32 особи.

Для вивчення типів мислення професіоналів ми використали методикку Г.В.Резапкіної «Типи мислення». Результати за кожною групою представлені у таблицях 2.51-2.55 та рис. 2.24 – 2.28.

Першою групою респондентів за методикою Г.В.Резапкіної виступили танцівники-виконавці (див.табл.51)

*Таблиця 2.51.*

**Показники типів мислення танцівників-виконавців**

Тип мислення	Предметно-дієве	Абстрактно-логічне	Словесно-логічне	Візуальне	Креативність
$X_{cp}$	3,87	1,09	3,28	4,87	3,5
$\sigma$	0,91	0,74	1,2	0,75	0,69

За даними таблиці 2.51 ми бачимо, що показники візуального мислення мають досить високий показник ( $X_{cp} = 4,87$ ), вище середнього рівня знаходиться також предметно-дієве ( $X_{cp} = 3,87$ ) мислення. Абстрактно-логічне мислення нижче середнього рівня та дорівнює ( $X_{cp} = 1,09$ ) балів.

Це показує, що у танцівників-виконавців художнє мислення поєднане з розвинутим візуальним мисленням. Завдяки цьому вони спроможні втілювати образи рухами на сцені, уявити себе лебедем, або кішкою, передавати настрій. Високий рівень предметно-дієвого мислення показує, що вони засвоюють інформацію через рухи та володіють хорошою координацією рухів. Також можна відмітити недостатній розвиток абстрактно-логічного мислення.



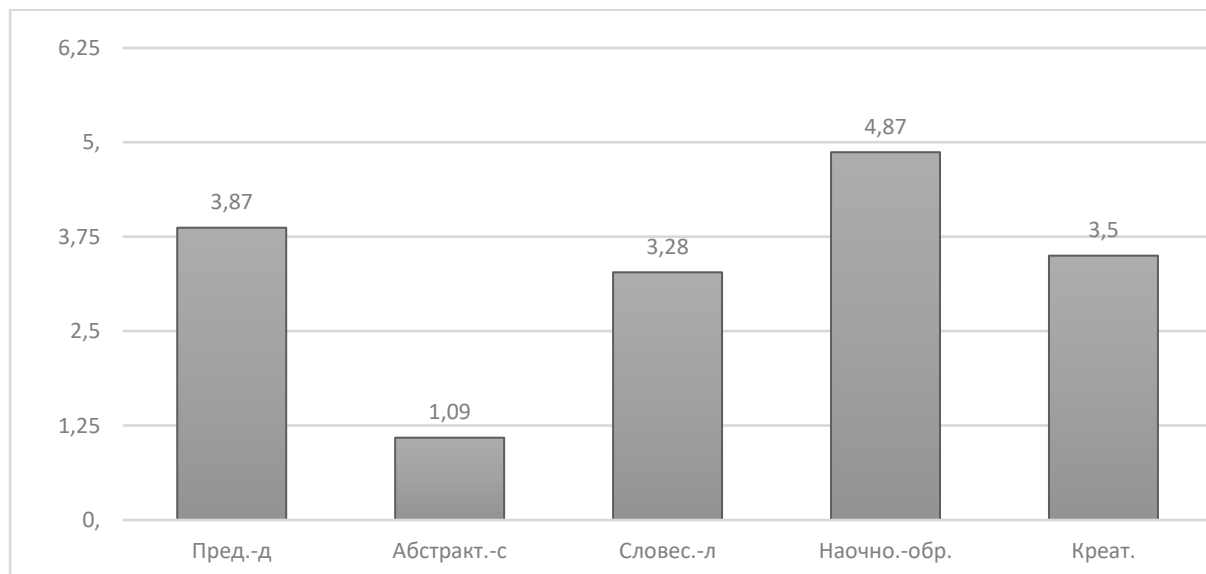


Рис. 2.24. Розподіл показників типів мислення танцівників-виконавців.

Наступною групою респондентів виступили викладачі з хореографічних дисциплін та педагоги-репетитори. Отримані результати за даною групою за методикою «Типи мислення» представлені в таблиці 2.52.

Таблиця 2.52.

#### Показники типів мислення викладачів з хореографії

Тип мислення	Предметно-дієве	Абстрактно-логічне	Словесно-логічне	Візуальне	Креативність
$X_{cp}$	3,8	1,44	4,12	4,56	3,68
$\sigma$	1,13	0,93	1,15	0,96	0,93

За даними таблиці можна побачити високий рівень візуального мислення ( $X_{cp} = 4,56$ ) та словесно-логічного ( $X_{cp} = 4,12$ ). Креативність та предметно-дієве

також вище середнього рівня. Натомість, абстрактно-логічне мислення має значно нижчий показник ( $X_{cp} = 1,44$ ) бали.

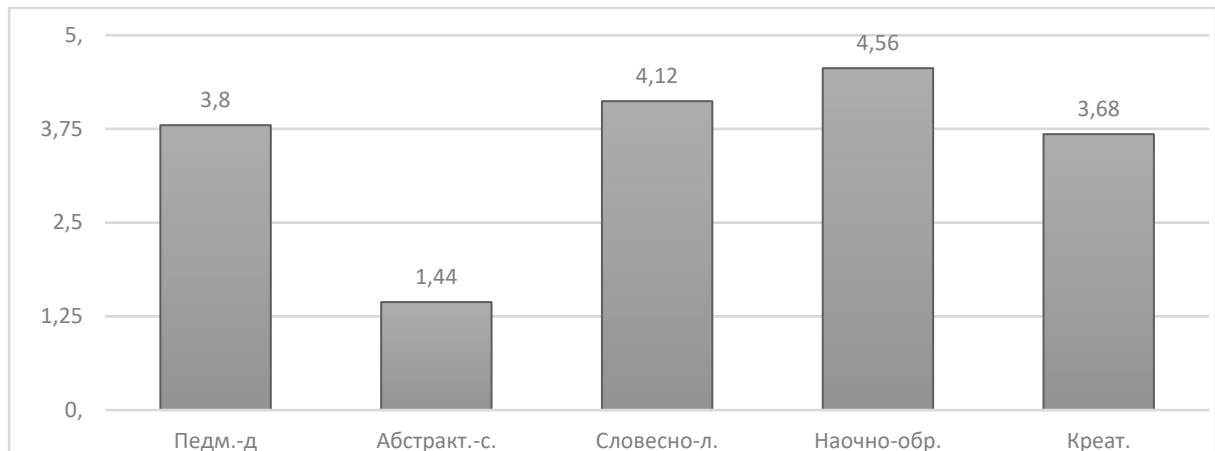


Рис. 2.25. Розподіл показників типів мислення викладачів хореографії.

Викладач хореографії повинен не тільки показувати рухи, але і докладно їх розповісти. Розвинутий вербальний інтелект допомагає пояснити, як правильно робити танцювальні рухи, які м'язи повинні напружуватись. Повинен надихнути учнів на важкі тренування та творчість. Тому, на наш погляд це обумовлює високий рівень словесно-логічного мислення. Також він повинен добре уявляти собі композиції, які буде давати на вивчення танцівникам, бачити рисунок танцю ті те, чого він прагне досягнути в роботі з учнями, або з артистами. Візуальне мислення та його високий рівень говорить, про присутність цих рис у респондентів.

Третьою групою респондентів виступила група хореографів-постановників, яка була дуже різновіковою. Та її важко було назвати групою, так як вона складалася як з відомих хореографів, які ставлять великі спектаклі, так і хореографів-постановників дитячих хореографічних колективів. Задля того, щоб вирівняти вибірку ми досліджували хореографів тільки найкращих колективів м.Одеса. Отримані результати за даною групою за методикою «Типи мислення» представлені в таблиці 2.53.

Таблиця 2.53.

## Показники типів мислення хореографів-постановників

Тип мислення	Предметно-дієве	Абстрактно-логічне	Словесно-логічне	Візуальне	Креативність
$X_{cp}$	3,64	0,84	3,72	4,36	4,04
$\sigma$	0,77	0,64	0,86	0,79	0,74

Аналіз отриманих даних показав, що хореографи-постановники мають високий рівень візуального мислення ( $X_{cp} = 4,36$ ) та креативності ( $X_{cp} = 4,04$ ). Проте, абстрактно-логічне мислення виявилось нижчим, ніж у всіх попередніх груп ( $X_{cp} = 0,84$ ).

Таке розподілення балів, як і в попередніх груп виявило високий рівень художнього мислення та розвинуту уяву, яка необхідна художнику-постановнику для створення хореографічних композицій та режисури спектаклів. Також, досить високий показник креативності показує здатність мислити творчо, знаходити нестандартні рішення задач. Низький рівень абстрактно-логічного мислення показує більшу схильність до візуального мислення, конкретних образів та втілення їх у рухи та неважливість для успішної діяльності хореографа-постановника символічних та абстрактних образів. Можливо, це пов'язано з прагненням саме конкретизувати образи та донести їх до глядача самим доступним чином.

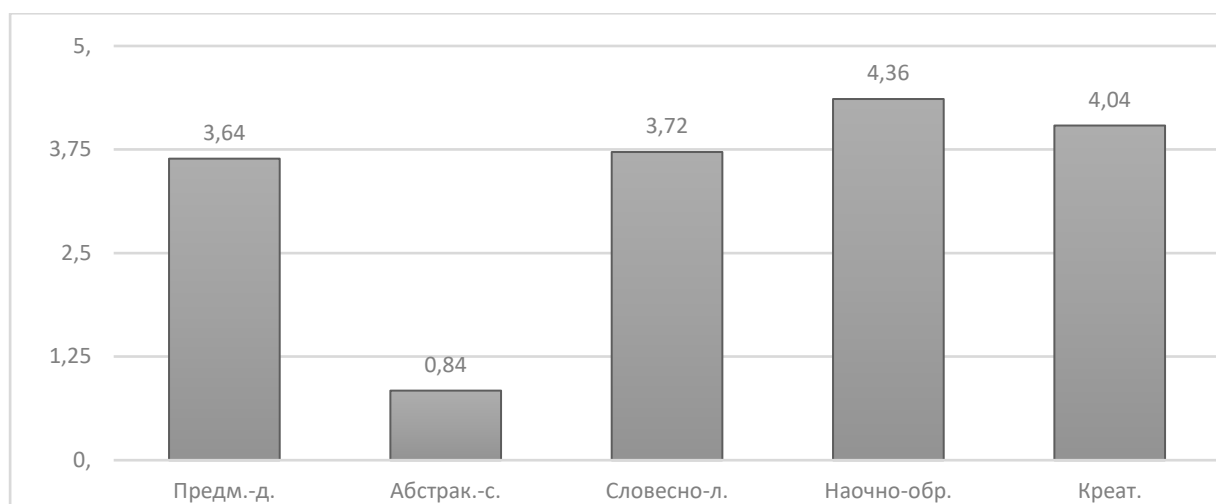


Рис. 2.26. Розподіл показників типів мислення хореографів-постановників.

Остання група респондентів хореографи-імпровізатори. Це особистості, які можуть створювати хореографію в теперішньому часі та виконують її, передаючи образ, який створюють прямо на сцені. Отримані результати за даною групою за методикою «Типи мислення» представлені в таблиці 2.54.

Таблиця 2.54.

#### Показники типів мислення хореографів-імпровізаторів

Тип мислення	Предметно-дієве	Абстрактно-логічне	Словесно-логічне	Візуальне	Креативність
$X_{cp}$	3,92	2,52	4,8	5,52	4,64
$\sigma$	1,09	0,86	0,95	0,51	0,89

Такі дані свідчать про найвищий рівень розвитку візуального мислення ( $X_{cp} = 5,52$ ) з усіх груп респондентів. Також високий рівень словесно-логічного мислення ( $X_{cp} = 4,8$ ) та креативності ( $X_{cp} = 4,64$ ). Абстрактно-логічне мислення

також вище рівнем за усі попередні групи ( $X_{cp} = 2,52$ ), але знаходиться на середньому рівні з можливого.

Високі бали майже з усіх типів мислення свідчать, що для того, щоб мати успіх, як хореограф-імпрровізатор, необхідні досить розвинуті всі типи мислення. Не кожен танцівник, викладач та навіть хореограф-постановник спроможен успішно імпрровізувати на сцені, створюючи образ та хореографію в теперішньому часі. Імпрровізатор виступає в ролі, як виконавця, так і хореографа. Йому потрібно швидко мислити та мати розвинений інтелект.

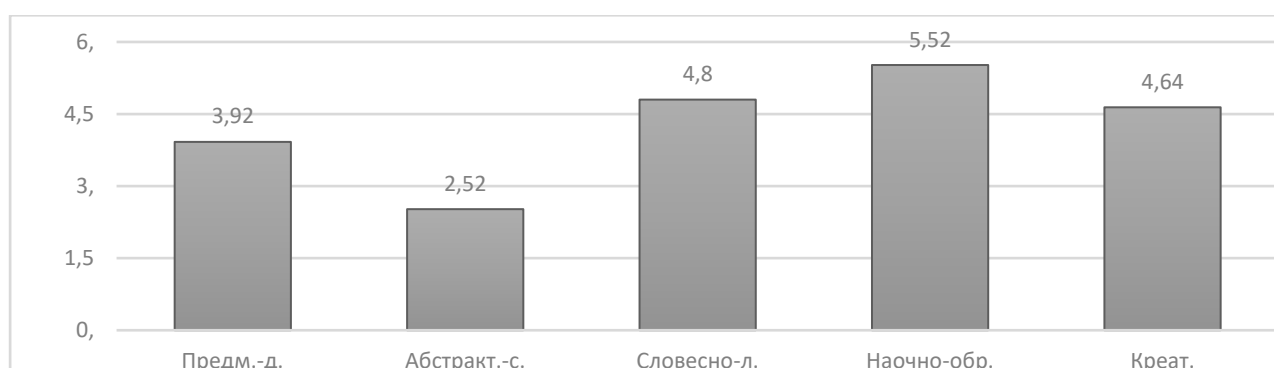


Рис. 2.27. Розподіл показників типів мислення хореографів-імпрровізаторів.

Для більш наочного уявлення результатів усіх груп респондентів ми представили це у наступному графіку (див.рис.2.28.)

Як ми бачимо на графіку, предметно-дієве мислення у танцівників усіх напрямків хореографічної діяльності знаходиться майже на одному рівні, трохи вище середнього. Абстрактно-логічне мислення найвище у хореографів - імпрровізаторів, найнижче у хореографів - постановників. Але взагалі досить погано розвинуте у всіх танцівників. Словесно-логічне, або вербальний інтелект найвищий у хореографів-імпрровізаторів та викладачів хореографії, найнижчий у танцівників-виконавців, що не є дивним. Тільки у цьому напрямку діяльності успіх не залежить від комунікативності та здатності вправно висловлювати думки.

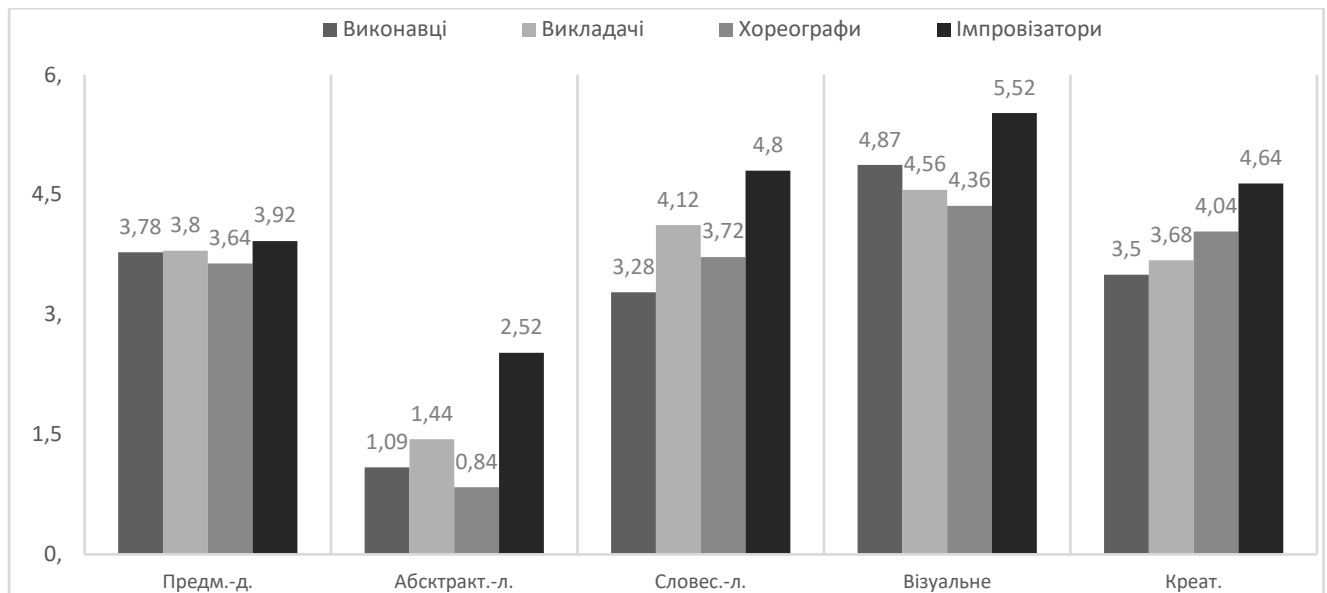


Рис. 2.28. Розподіл показників типів мислення усіх груп вибірки за методикою Г.В.Резапкіної.

Що до інших, хореографи-постановники повинні донести свою хореографію до виконавців, викладачі – пояснити учням, імпровізатори говорять тілом, але вкладаючи в це словесну думку. Візуальне мислення у всіх танцівників розвинуто на високому рівні. Це пов'язано з творчістю, художнім мисленням, уявою та візуальним мисленням, яким повинні володіти танцівники. Трохи нижчим є показник креативності, але теж вище середнього, особливо вона повинна бути у хореографів, як постановників, так і імпровізаторів. Вибірка груп респондентів складалася тільки з представників, які мають успіх у своєму напрямку хореографічної діяльності та є зрілими професіоналами у своїй справі. Таким чином ці результати важливі для профорієнтації студентів хореографічних спеціальностей, які збираються обрати особистий напрямок діяльності в хореографічному мистецтві.

Якщо подивитись Хср. усіх напрямків діяльності у хореографії (див. табл. 2.55.), то можна зробити висновки, що для танцівника не є важливимнапрямок хореографічної діяльності, найважливішим є розвиток візуального мислення, уяви, творчого та візуального мислення. Та не дуже важливим є розвиток абстрактно-логічного, технічного мислення.

Таблиця 2.55.

**Показники типів мислення танцівників усіх напрямків у хореографічній діяльності**

Тип мислення	Предметно-дієве	Абстрактно-логічне	Словесно-логічне	Візуальне	Креативність
$X_{cp}$	3,78	1,47	3,98	4,82	3,96

На рівні  $X_{cp}$  можна побачити, що предметно-дієве, словесно-логічне мислення та креативність знаходяться майже на одному рівні ( $X_{cp}=3,78$ ;  $X_{cp}=3,98$ ;  $X_{cp}=3,96$ ). Невисокими виявилися показники абстрактно-логічного мислення ( $X_{cp}=1,47$ ). Діагностика візуального мислення виявила дуже високий результат у всіх танцівників, незалежно від напрямку діяльності ( $X_{cp}=4,82$ ).

Отже, за отриманими даними можна сказати, що для успіху у будь-якій хореографічній діяльності найважливішим є розвиток візуального мислення, особливо для хореографів-постановників та імпровізаторів. Словесно-логічне мислення найбільш важливе для педагогів-репетиторів та імпровізаторів. Предметно-дієве мислення повинно бути вище середнього рівня у всіх танцівників незалежно від напрямку діяльності, як і креативність. Остання особливо важлива для імпровізаторів. Та абстрактно-логічне мислення не є дуже важливим для професіоналів зі сфери хореографії. Найвищими показниками розвитку усіх типів мислення володіють імпровізатори, як танцівники-виконавці та водночас постановники хореографії у теперішньому часі.

## 2.7 Виділення експериментальної групи для проведення розвивального тренінгу

Однією з задач нашого дослідження було визначення рівня розвитку творчих здібностей в структурі хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей та виділення групи респондентів, які мають низький рівень розвитку означених видів здібностей, для розвитку за допомогою нашого тренінгу.

Для об'єктивної інтерпретації даних ми використовували метод визначення внутрішньогрупової норми. Експериментальні дані були переведені в шкалу станайнів [296, с. 117] (при  $X_{\text{ср}}=5$ ,  $\delta=2$ ), відповідно якій числові значення в інтервалі від 1 до 3 станайнів нижче норми, інтервал від 4 до 6 станайнів – середні значення, від 7 до 9 станайнів – вище норми.

Застосувавши дану шкалу, ми змогли розподілити респондентів на групи з низьким, середнім та високим рівнем розвитку творчих здібностей. Для визначення загального рівня розвитку творчих здібностей ми зіставили результати за методиками: методикою П. Торренса (невербальний та вербальний субтести), методика Дж. Гілфорда (вербальний та невербальний субтести), методика «Хореографічна креативність» (С.М. Симоненко, К.А. Тор), «Шкала хореографічних здібностей», тому що саме ці методики використовувались для вивчення особливостей розвитку творчих та хореографічних здібностей. Так, ми виділили три групи респондентів з визначеними проявами творчих здібностей.

До першої групи – високий рівень – можна віднести 18% студентів 1 курсу, 21% студентів 2 курсу, 32% студентів 3 курсу, 35% студентів 4-5 курсів.

До другої групи ми віднесли 45 % студентів 1 курсу, 55% студентів 2 курсу, 50% студентів 3 курсу, 53 % 4 та 5 курсів, які мають середні результати показників творчих здібностей.



До третьої групи були зараховані студенти, які мають найбільш низькі результати. Так, серед студентів 1 курсу кількість становить 37%, 2 курсу – 24%, серед 3 курсу – 18%, 4-5 курсів – 12%.

На основі розподілу даних до експериментальної групи даного вікового періоду була зарахована така кількість респондентів: студенти 1 курсу – 11 чоловік (37%), 2 курсу – 7 студентів (24%), 3 курсу – 5 учнів (18%) та 4-5 курсу – 7 студентів (12%).

Крім кількісного аналізу нами був проведений і якісний аналіз робіт студентів, які мають низький рівень розвитку структурних компонентів хореографічних здібностей, а саме, творчих здібностей і які увійшли до експериментальної групи.

Розглянемо, як виражені показники структурних компонентів візуального творчого мислення у студентів з низьким рівнем розвитку. Так, показник продуктивності висунення візуальних гіпотез має низькі показники: за методикою П. Торренса студенти використовували лише 3-4 фігури кожного стимулу замість 8, а за методикою Дж. Гілфорда пропонували лише одну, рідше дві, відповіді на завдання. Показник візуальної оригінальності також має досить низькі результати: за методикою П. Торренса студенти експериментальної групи отримували від 0 до 1 бала, рідше 2 бали. За методикою Дж. Гілфорда в роботах цих студентів оцінка в два бали відсутня. Такий розподіл свідчить про ригідність мислення та низьку інтелектуальну активність. На низькому рівні у студентів за двома методиками знаходиться і показник семантичної гнучкості, який визначає здатність до створення об'єктів з новим змістовим навантаженням – студенти отримували лише від 0 до 1 бала.

Також, низькі показники структурних компонентів у студентів експериментальної групи за методиками П. Торренса та Дж. Гілфорда. Оцінки за показником вербальної продуктивності становлять 0,3-0,5 (на рівні  $X_{cp}$ ), тобто по одній відповіді на завдання. Показники вербальної оригінальності також низькі: оригінальність мала результат від 0,25 до 0,35 (на рівні  $X_{cp}$ ), що свідчить про нерозвинуті здібності, схильність до легких та тривіальних рішень. Показник

категоріальної гнучкості мав дещо вищі показники за два попередні, але їх рівень не досягав середнього. Так, у студентів результати за цим показником становлять 0,6-0,7 (на рівні  $X_{cp}$ ), що свідчить про використання не більше 20 категорій при відповідях за методикою П. Торренса та 2 категорій за методикою Дж. Гілфорда.

Одержані результати щодо рівня розвитку хореографічної креативності дещо нижчі за попередні. Так, за методикою «Хореографічна креативність» студенти експериментальної групи мали низькі результати, що характеризувалось нездатністю створювати оригінальні композиції та імпровізувати; серед оцінок експертів високих балів немає в цій групі респондентів, середні оцінки лише у 6 студентів, а інші отримали низькі бали. За показником виразність образу студенти експериментальної групи майже не отримували бали, або вони дорівнювали 5-10 балам, що вказує на нерозвинутість семантичного поля образу світу студентів 1-3 курсів.

За методикою «Шкала хореографічних здібностей» у студентів експериментальної групи також низькі результати: оцінки за хореографічні здібності не перевищували 35 балів. Оцінки за показником технічності дещо вищі за попередні, але також не досягають середнього рівня розвитку; оцінки за показником креативність є низькими, що свідчить про невміння проявляти свій творчий потенціал під час навчання.

За методикою самооцінки хореографічних здібностей за школою Дембо-Рубінштейна студенти з низьким рівнем розвитку оцінювали свої здібності за низьким рівнем. Показники хореографічних здібностей знаходились в рамках від 35 до 45 балів, технічності – від 30 до 40 балів, креативності – від 40 до 50 балів. Це характеризує і дещо занижену самооцінку в студентів.

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних дав можливість розглянути рівень розвитку творчих здібностей в структурі хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей 1-5 курсу, і на підставі цього сформувати експериментальну групу, до якої увійшли студенти з низьким рівнем розвитку творчих здібностей. Їх кількість складає 30 студентів (20%). Ці досліджувані будуть приймати участь у розвивальному експерименті щодо

розвитку творчих здібностей як структурних компонентів хореографічних здібностей.

### **Висновки до другого розділу**

1. Розроблено методику діагностики хореографічної креативності, як здатності до імпровізації «Хореографічна креативність» та методику діагностики хореографічних здібностей «Шкала хореографічних здібностей» та «Самооцінка хореографічних здібностей» за шкалою Дембо-Рубінштейн.

2. Встановлено особливості розвитку візуального та вербального творчого мислення. Розподіл показників структурних компонентів візуального творчого мислення такий: перший показник семантична гнучкість, що свідчить про добре розвинутий процес семантизації візуальних вражень на основі мовно-категоріального знання. Другий показник - продуктивність висунення візуальних гіпотез, який свідчить про активність перцептивної сфери у плані висунення візуальних гіпотез стосовно невизначених за своїми можливостями перцептивних стимулів. Третім показником є візуальна оригінальність, показник якого є найнижчим, крім п'ятого курсу, що свідчить про недостатні можливості створення оригінального продукту. Протягом досліджуваного віку відбувається значний розвиток візуального творчого мислення.

Показано, що відбувається нерівномірний розвиток вербального творчого мислення протягом досліджуваного віку. Розподіл показників структурних компонентів вербального творчого мислення такий: першим показником виступає вербальна продуктивність, яка свідчить про продуктивні можливості процесу вербалізації. Другий показник - категоріальна гнучкість; свідчить про багатство процесів семантизації вербальних уявлень на основі підключення мовно-категоріального знання. Третім є вербальна оригінальність, яка має найнижчий результат, що вказує на можливості створення оригінального вербального продукту.

Визначено, що візуальне і вербальне творче мислення нерівномірно розвивається в межах структурних компонентів у студентів хореографічних спеціальностей. Це пояснюється, по-перше, особливостями розвитку мисленнєвих процесів, по-друге, особливостями педагогічного процесу, який спочатку спрямований на розвиток вербального мислення і технічності, в середині навчання його доповнюють предмети, які потребують використання творчого мислення; цим обумовлено високі показники 3 курсу та подальший їх розвиток. В цілому спостерігається нерівномірний стрибкоподібний розвиток творчого мислення студентів хореографічних спеціальностей на протязі п'яти років навчання.

3. Порівняльне дослідження студентів хореографічної спеціальності зі студентами різних навчальних закладів, не пов'язаних з творчістю, виявило майже однаковий рівень розвитку візуального творчого мислення та нижчий розвиток вербального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей, а саме, оригінальності вербального творчого мислення та категоріальної гнучкості. Навчальний процес сприяє розвитку саме невербального, візуального творчого мислення. Говорити, висловлювати та записувати творчі ідеї не потрібно, лише показувати тілом та рухами. Але, на наш погляд, як представники творчої професії, хореографи повинні володіти розвиненим як невербальним, так і вербальним творчим мисленням.

4. Визначені особливості розвитку структурних компонентів хореографічної креативності. Розподіл показників: на першому місці знаходиться показник продуктивності, на другому місці – показник хореографічної оригінальності, на третьому – показник виразності образу (семантична гнучкість). Досліджено, що спостерігається зниження усіх показників хореографічної креативності у студентів другого курсу. Але загалом у студентів з 1 по 5 курс відбувається розвиток хореографічної креативності. Наявність статистично значущих відмінностей між показниками структурних компонентів хореографічної креативності у респондентів 1 та 5 курсів свідчить, що саме під час навчання відбувається розвиток структурних компонентів

хореографічної креативності. Кореляційний аналіз зв'язків між структурними компонентами хореографічної креативності показав, що найбільш тісні зв'язки спостерігаються між показниками оригінальності та виразності образу. А також збільшення тісноти зв'язків структурних компонентів хореографічної креативності спостерігається у студентів 3-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів хореографічної креативності.

5. Досліджено особливості розвитку хореографічних здібностей у студентів 1-5 курсів. Так, протягом 5 років навчання у студентів хореографічних спеціальностей відбувається розвиток загального показника хореографічних здібностей та його структурних компонентів, таких, як технічність та креативність. На перших трьох курсах провідну роль виконує показник технічності, який впливає на розвиток пам'яті, мислення. Починаючи з 3-4 курсу, перевагою користується хореографічна креативність. Це пояснюється особливостями педагогічного процесу, який спрямований на перших трьох курсах на засвоєння навичок і прийомів техніки, вивчення класичних хореографічних дисциплін, виконання відомих хореографічних композицій, елементарних навичок розуміння і виконання танцю. Лише з 3 курсу навчання спрямоване на творчий прояв засвоєних навичок виконавчої діяльності. Статистично значуща відмінність між показниками хореографічних здібностей у респондентів 1 та 5 курсів свідчить про те, що саме в цьому віці відбувається розвиток структурних компонентів хореографічних здібностей.

Самооцінка хореографічних здібностей на початку першого року навчання завищена, але на 2-3 курсах (початок року) стає нижчою за оцінки експертів та у студентів 4-5 курсів різниця в показниках значно зменшується. Це вказує на занижений рівень самооцінки респондентів 2-3 курсів відносно своїх хореографічних здібностей, що негативно впливає на прояв творчості у цей період.

6. Проведення дослідження дорослих та вже успішних професіоналів різних напрямків хореографічної діяльності виявило, що для успіху у будь-якій хореографічній діяльності найважливішим є розвиток візуального мислення,

особливо для хореографів-постановників, та імпровізаторів. Словесно-логічне мислення найбільш важливе для педагогів-репетиторів та імпровізаторів. Предметно-дієве мислення та креативність повинні бути вище середнього рівня у всіх танцівників незалежно від напрямку діяльності. Остання особливо важлива для імпровізаторів. Та абстрактно-логічне мислення не є дуже важливим для професіоналів зі сфери хореографії. Найвищими показниками розвитку усіх типів мислення володіють імпровізатори, як танцівники-виконавці та водночас постановники хореографії у теперішньому часі.

7. Досліджено, що 34 студенти (23%) мають високий рівень розвитку творчих здібностей в структурі хореографічних здібностей, 86 студентів (57%) – середній рівень; 30 студентів (20%) – низький рівень. За цими даними виділена експериментальна та контрольна групи для проведення формуючого експерименту.

**У другому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [ 4; 24; 50; 51; 68; 85; 124; 139; 160; 188; 193; 207; 224; 278; 296; 296].**

**Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [ 195; 196; 197; 198].**

## РОЗДІЛ 3 ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СТУДЕНТІВ ХОРЕОГРАФІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

### **3.1 Завдання та принципи побудови тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей**

Метою подальшого етапу дослідження було створення та проведення психологічного тренінгу з розвитку творчого мислення та хореографічної креативності, а також контрольна діагностика результатів цього тренінгу. Розвиток сучасної освіти відкриває нові шляхи вдосконалення фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Суттєва роль у цьому процесі відводиться усвідомленню індивідуальної сутності кожної особистості, визначенню її потенційних можливостей, розвитку творчих здібностей. Особливої актуальності набуває розвиток творчості студентів мистецьких дисциплін.

Професія танцівника-хореографа поєднує в собі різні галузі знання: фізіологію, мистецтвознавство, філософію, естетику, соціологію, психологію, педагогіку та різні види мистецтва. Існують два загальні напрямки у фаховій підготовці студентів хореографічної спеціальності: соціально-педагогічний і спеціальний. До соціально-педагогічного науковці відносять теоретичну, методичну, історичну, музичну, загальнокультурну, психолого-педагогічну підготовку, яка існує у вищих навчальних закладах, до яких приймають на навчання після середньої хореографічної освіти або професійних шкіл танцівників-виконавців. До спеціальної – практична освіта, фізіологія, різні за стилями хореографічні дисципліни у балетних класах, що є основними. Поєднання цих двох напрямків підготовки студентів буде сприяти розвитку професіоналізму майбутнього фахівця. Важливу роль в розвитку особистості хореографа-танцівника, особливо його світосприймання відіграють мисленнєві процеси, а саме, порівняння, аналіз, синтез, абстракція, конкретизація, узагальнення, обмеження, що зумовлює включення суб'єкта у різні види

хореографічної діяльності. Це сприяє розумінню образної природи хореографічного мистецтва, усвідомленню його впливу на внутрішній світ людини. Лише безпосередня участь майбутнього фахівця у хореографічній діяльності формує його активність, пробуджує внутрішні сили, творчі потенції, породжує прагнення до самореалізації. Провідна роль у цьому процесі, як зазначають науковці [104], належить сприйманню візуальних образів та хореографічних творів. Як складний психічний процес, хореографічне сприймання передбачає наявність достатньо розвиненого музичного слуху, відчуття свого тіла, завдяки якому осмислюється «передача тілом думки, усвідомлюється те, як рухи стають твором мистецтва» [5, 203]. Зрозуміло, що розвиненість відчуття тіла, пластичність, координація, створення образу залежить від досвіду спілкування з хореографічним мистецтвом, уміння більш-менш заглибитися у світ його образів, здатності емоційно реагувати тілом і відгукуватися на музику.

Залучення студентів до елементарного творення розкриває їх творчі здібності, піднімає афективно-пізнавальні можливості на рівень усвідомленості. Включаючись у процес хореографічної творчості, суб'єкт навчання освоює систему засобів хореографічної виразності не лише в теоретичному плані, а й в активно-дієвому, практичному [9]. Оперування ними активізує всі процеси мислення, піднімаючи їх на найвищий рівень – творчий. Осмислення засобів хореографічної виразності (як засобів спілкування) під час виступу на сцені, або створення хореографії наповнює цю діяльність духовним життєвим смыслом. Досвід хореографічного творення розширює межі спеціальних умінь і навичок, а значить сприяє формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців.

В основу розробки програми розвитку творчих здібностей студентів хореографічних спеціальностей нами було покладено такі положення:

- в період ранньої дорослості прояв творчих здібностей має свою специфіку і змінюється відповідно до набуття професійної діяльності, що дозволяє вивчати особливості їх розвитку;



- отримані нами результати досліджень дозволяють визначити рівень розвитку творчих та хореографічних здібностей у студентів протягом навчання;

- розвиток творчих здібностей найбільш інтенсивно відбувається в процесі рішення дивергентних задач, які відповідають предметному змісту та програмі навчання, а також методам одержання професійних навичок, а також слід використовувати художньо-творчі роботи такі як: імпровізація, театралізація, створення композицій;

- творчі завдання повинні виконуватися у визначеній послідовності з поступовим ускладненням, а також під час розвитку творчих здібностей в завданнях слід використовувати і різноманітний хореографічний матеріал.

На підставі аналізу отриманих нами емпіричних даних, щодо характерних особливостей розвитку творчих здібностей як структурного компоненту хореографічних здібностей, ми виділили такі основні напрямки розвитку творчих здібностей.

Розвиток здатності до хореографічної імпровізації (хореографічної креативності) відбувається саме через розвиток творчого мислення, як було зазначено вище. Тобто, розвиток здатності до хореографічної імпровізації буде відбуватися через розвиток її структурних компонентів. По-перше, розвиток оригінальності, який передбачає створення нових, нестандартних хореографічних образів та рухів. Розвиток продуктивності передбачає продукування та трансформацію хореографічних образів та рухів. Розвиток структурного компоненту виразності образу передбачає розвиток семантичного поля особистості. Якраз оперування елементами хореографічної мови під час виконання з використанням отриманих теоретичних знань є складовими становлення хореографічних уявлень студента та їх розвитку під час навчання. Звідси, особливого значення набуває розвиток семантичної гнучкості у студентів хореографічних спеціальностей.

Розвиток візуального творчого мислення відбувається через розвиток таких структурних компонентів, як візуальна оригінальність, продуктивність висунення візуальних ідей, стратегіально-семантична гнучкість. Оригінальність

це здатність вирішувати дивергентні завдання, рішення яких буде відрізнятися від загальноприйнятих. Вона визначає ступінь несхожості, нестандартності, несподіваності пропонованого рішення серед інших стандартних рішень. Стратегіально-семантична гнучкість визначає здатність бачити об'єкт по-новому, знаходити нове його використання, надавати змістове наповнення створеного об'єкту. Кожний створений образ має змістове навантаження відповідно до досвіду людини щодо навколишнього середовища, особливо це стосується студентів-виконавців та імпровізаторів. Якщо цей досвід недостатній, то студенти будуть використовувати шаблонні варіанти відповідей і рішень творчих задач, що також вплине на продуктивність створення нових образів. Розвиток візуальної продуктивності створення образів-концептів, які мають високий рівень креативності. Розробляючи методи активізації продуктивності висування візуальних гіпотез, необхідно пам'ятати, що образ не є продуктом пасивного відображення об'єктів дійсності. Нова візуальна гіпотеза виникає в результаті спеціально здійснюваних мисленнєвих перетворень, основним змістом яких є не тільки актуалізація образів на основі заданого стимульного матеріалу, але і їх трансформація [207].

Розвиток вербального творчого мислення, як і візуального передбачає вплив рішення задач на якісні зміни її структурних компонентів. Розвиток категоріальної гнучкості відбувається шляхом збагачення образу світу, завдяки чому розширюється змістове наповнення результатів рішення. Важливою умовою продуктивності вербального творчого мислення є наявність достатнього запасу вихідних образів, причому чим багатшим є їх змістове наповнення, тим більше є можливостей для їх видозміни, тобто оперування ними. Розширення можливостей мислення щодо породження нових образів передбачає постійне поповнення суб'єктного досвіду. Якщо це не відбувається, то людина використовує шаблонні, позбавлені індивідуальності образи. Розвиток вербальної оригінальності. Оригінальність це здатність вирішувати дивергентні завдання, рішення яких буде відрізнятися від загальноприйнятих. Вона визначає

ступінь несхожості, нестандартності, несподіваності пропонованого рішення серед інших стандартних рішень.

При розробці комплексу задач з розвитку творчих здібностей ми використовували наступні принципи.

Принцип діяльнісного підходу(С.Л. Рубінштейн). В практичній діяльності відбувається розвиток психічних процесів і якостей особистості.

Принципи стратегіально-діяльнісного підходу В.О. Моляко. Нами були використані ускладнені завдання, які покладені В.О. Моляко [135, 136] в систему КАРУС: 1) метод часових обмежень – враховувався істотний вплив часового фактору на мисленнєву діяльність. При необмеженому часі в рішенні завдання суб'єкт може знаходити декілька варіантів. При обмеженні часу – суб'єкт використовує ті знання, які йому більш відомі і схильний до шаблонного варіанту. Ліміт часу деформує рішення надає можливості говорити про загальні тенденції мисленнєвої діяльності людини; 2) метод раптових заборон – характеризується заборонаю на визначеному етапі діяльності використання в рішенні задачі деяких механізмів. Даний метод дає можливість порушити штампи й побачити рішення з іншого боку. Спрямований на розвиток уміння суб'єкта змінювати свою діяльність в залежності від конкретних обставин; 3) метод швидкісного ескізування – характеризується вимогою малювати все те, що він у думках бачить в даний момент при рішенні завдання. Даний метод в нашій програмі використовується в усіх інструкціях і спрямований на використання операції трансформації образів; 4) метод абсурду – характеризується спробою суб'єкта знайти рішення задачі, яку не можливо вирішити. В нашій роботі ми використовуємо частково абсурдні завдання, де треба побудувати образи, моделі у новому, незвичному використанні на відмінну від звичайних. За допомогою цього методу ми можемо говорити про стиль творчої діяльності та мислення людини.

Принципи стратегіально-семантичного підходу С.М. Симоненко щодо розвитку мисленнєвої діяльності [207]. Візуально-мисленнєві стратегії використовуються при рішенні творчих задач, які мають елементи візуалізації. В

своїй роботі науковець виокремлює візуальну стратегію як систему індивідуально та особистісно усталених тенденцій до використання засобів і прийомів трансформації та суб'єктивно-семантичної інтерпретації візуального образу-концепту, яка може реалізовуватися як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівні, є індивідуально-особистісно і діяльнісно обумовленою, функціонально усталеною та реалізується в процесі перебігу процесу візуального мислення при розв'язанні тих чи інших творчих задач [207].

В своїй роботі С.М. Симоненко виокремлює такі компоненти візуальної стратегії, як операціональні – прийоми та засоби трансформації візуального образу та змістові - суб'єктивну візуальну семантику образу-концепту. До операціональних відносяться підстратегії оперування візуальними стимулами: стилізації і конструктів. Підстратегія стилізації – це схематизація образу і його спрощення; підстратегія конструктів – ускладнення образу і передача його динаміки через співвідношення конструктів. До змістових компонентів автор відносить колористичну підстратегію і розглядає її як систему індивідуально зумовлених засобів і прийомів візуалізації образів, суб'єктивної семантики їх кольору і форми в рамках образотворчої діяльності. За допомогою візуальної стратегії визначається сам вибір „бачення” проблеми суб'єктом діяльності (регулятивно-особистісний компонент), пріоритет тих чи інших засобів її розв'язання (операціональний компонент) та семантичної інтерпретації створюваного образу-концепту (змістовий компонент) [202].

Саме такий підхід дає можливість говорити про розвиток візуального творчого мислення, використовуючи візуальну стратегію як основну, яка надає можливості при трансформації образу за допомогою стилізації репрезентувати інформацію про образ, користуючись формою та кольором, за допомогою конструктів надавати йому виразність.

Принципи розвитку креативності, запропоновані Е. Боно [22]:

- розвиток здатності до абстрагування від минулого досвіду;
- розвиток бачення багатofункціональності об'єкта;
- створення асоціацій шляхом поєднання протилежних ідей;

- усвідомлення домінуючої ідеї в даній галузі знання й звільнення від її впливу;

Принципи розвитку хореографічної креативності, здатності до імпровізації:

- спеціальний відхід від усіх існуючих рухів;  
 - безоціночність, зняття страху помилки, неправильного руху, некрасивості рухів;

- відчування свого тіла і свідомості через музику;  
 - входження в хореографічний транс та занурення в себе під час імпровізації;

- здатність переключення з зовнішнього глядача на внутрішнього і навпаки.

Парадокс хореографічних шкіл у тому, що усе навчання спрямовано на вивчення шаблонів рухів та оцінювання правильності на красоти своїх рухів за допомогою дзеркала. Тіло та рухи укладаються у жорсткі шаблони, тим самим забираючи свободу хореографічного мислення, здатність вільно імпровізувати. Проблемою у студентів була також постановка хореографії. Вони копіювали раніше вивчені композиції та мали страх до створення незвичайних, неправильних рухів.

Важливим при розробці тренінгової програми було, як зазначено в багатьох наукових дослідженнях, створення креативного середовища. Основними вимогами для створення такого середовища виступали: сенсорна насиченість, деяка спеціальна незакінченість запропонованих стимулів, що впливає на прояв творчих зусиль для пошуку рішення та свобода, прийняття будь-яких рішень [207].

Використання означених принципів і грамотно побудована програма тренінгу дозволяють розвивати творчі здібності у студентів вищих та середніх хореографічних закладів.

### **3.2 Організація та методи тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей**

При розробці тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-хореографів ми спиралась на положення, які були зазначені в теоретичній частині роботи щодо особливостей, умов та критеріїв розвитку творчих та хореографічних здібностей у майбутніх фахівців. Означений тренінг, спрямований на розвиток хореографічної креативності (здатності до імпровізації) та структурних компонентів візуального та вербального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей.

Розроблений тренінг передбачає використання методик стимуляції і активізації творчої діяльності. В основі тренінгу лежать дивергентні задачі, які не мають готових схем рішення. Обраний вид задач обумовлений тим, що розвиток творчого мислення реалізується через рішення саме таких задач. На кожному занятті студентам пропонується вирішити серію задач, які спрямовані на розвиток хореографічної, візуального та вербального творчого мислення. Деякі задачі мають два рівня складності, при правильному вирішенні задачі першого рівня студенту пропонується ускладнена задача другого рівня.

В розробленому тренінгу всі заняття мають мету, обладнання, інструкцію і інструментарій до кожної вправи, а також критерії оцінювання.

Вправи підібрані таким чином, що студенти не можуть здогадатись на початку заняття, що буде у кінці. Не можуть прогнозувати, що буде на наступному тренінгу. Кожне заняття починається з творчої розминки для включення в креативну роботу.

При розробці занять були використані задачі, в яких студенти створювали нові образи за допомогою означеного інструментарію, а саме, використовували форму та обирали самостійно колір, який відповідає характеру хореографічного твору для створення загальної графічної композиції. Означений метод називають

графічним моделювання рухів, його задачею визначають оптимізацію творчої активності людини під час візуального сприйняття танцю [12].

При розробці завдань ми використовували такі методи, як: імпровізація, театралізація, постановка хореографічних композицій.

Характерною специфічною якістю студентів-хореографів є більш чи менш розвинена музикальність. Вона розглядається психологами [62] як потенціал, а її вищим показником виступає здатність до художнього сприйняття та відтворення музики рухами тіла в імпровізації. Досвід імпровізації збагачується на основі навичок з різних видів хореографічної діяльності: виконавської (різновиди виконавських прийомів, здатність до інтерпретації), теоретичної (застосування формотворчих, композиційних, методичних умінь). Тому використання імпровізації як методу удосконалення знань і навичок сприяє їх зміцненню, і водночас стає формою втілення хореографічної теорії в практиці.

Д.С. Сергєєв виділяє такий вид імпровізації, як організаційно-діяльнісна. Означена технологія є оригінальним варіантом рольових ігор, яка створена на основі методу психодрами Л. Морено [140]. Особливостями цього методу є: орієнтація на рішення задач; наявність авторського сюжету; використання театральної форми; організація рефлексивного аналізу. Змістом організаційно-діяльнісної імпровізації виступає створення ігрової ситуації, в якій стандартні рішення не працюють і не є ефективними. Ефективним в роботі автор вважає представлення рішення завдання публічно і наступне усвідомлення під час підсумкової рефлексії набутого досвіду.

При створенні завдань ми враховували і мотиваційний компонент творчої особистості. Саме зацікавленість, як було зазначено раніше, також сприяє прояву творчих здібностей у студентів.

Одним з інструментів для розвитку візуального та вербального творчого мислення виступає використання метафор (Л.Г. Алексєєв, В.Г. Пузиков, В.Н. Пушкін). Тому в розробленому тренінгу присутні завдання з використанням метафор з метою створення образу-концепту з високим рівнем креативності, як продукту візуального творчого мислення.

На початковому етапі з урахуванням виділених напрямків було відібрано близько 50 різних задач. Їх було згруповано відповідно до змісту задач та за принципом поступового ускладнення. Тренінгові заняття ґрунтуються на використанні дивергентних задач, іноді двох чи трьох ступенів складності, що обумовлено розвитком творчих здібностей через рішення саме означеного виду задач. А також використані техніки на рішення хореографічних дивергентних задач.

Запропонований тренінг з розвитку творчих здібностей розрахований на студентів як вищих, так і середніх навчальних закладів. Тренінг складається з 10 занять, тривалість кожного 80-120 хвилин. Тренінгові заняття проводяться в групі 12-15 студентів 2 рази на тиждень. Кожне заняття починається з пояснення та творчої розминки, далі представлений опис вправ, які складають структуру даного заняття. Всі завдання розроблені за єдиною схемою: процедура проведення вправи, її психологічний зміст, пояснення, в деяких задачах використовуються приклади для виконання. Послідовність занять побудована за принципом системності в пред'явленні матеріалу і правил організації розвивального тренінгу. Повний «Тренінг з розвитку творчих здібностей для студентів хореографічних спеціальностей» викладен у додатку В.

### **3.3 Результати апробації тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей**

Виходячи з вищевикладених мети та теоретичних положень щодо розробки тренінгу з розвитку творчих здібностей студентів-хореографів, нами було розроблено та проведено формувальний експеримент з студентами хореографічного факультету Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. До експерименту залучалися студенти, які мають низький рівень розвитку творчих та хореографічних здібностей. Означена група студентів складала 30 чоловік, яку було умовно



поділено на дві підгрупи: експериментальна та контрольна. До кожної з них входило 15 студентів.

Проведення формувального експерименту відбувалось в три етапи. На першому етапі нами було проведено апробацію тренінгу зі студентами Одеського коледжу мистецтв ім. К.Ф. Данькевича та старших класів Одеської хореографічної школи. Метою проведення тренінгу на цьому етапі було визначення неефективних технік та задач, а також виявлення труднощів, з яким зустрічаються молоді люди при рішенні задач. На цьому етапі ми ставили за мету апробацію розробленого тренінгу та виявлення труднощів при виконанні завдань. Після кожного заняття проводилась бесіда щодо неефективних технік, які їх пропозиції відносно запропонованих інструкцій, інструментарію та інших елементів задач кожного рівня на заняттях, запитувалось, що було незрозуміло. Після проведення бесід кожний слухач складав самозвіт.

На другому етапі проводився тренінг зі студентами експериментальної групи. Нами було проведено апробований тренінг з розвитку творчих здібностей зі студентами-хореографами з метою розвитку у них візуального та вербального творчого мислення та хореографічної креативності. Після кожного заняття студенти складали самозвіт щодо отримання нового і цікавого під час проведення тренінгу. На першому та останньому занятті студенти висловлювали свої побажання щодо розвитку творчих здібностей. Під час проведення тренінгу було визначено зацікавленість студентів виконанням завдань, прагнення пізнавати нове і використовувати його під час навчання, а потім і в професійній діяльності.

На третьому етапі було проведено контрольну діагностику експериментальної та контрольної груп студентів-хореографів для визначення кількісних та якісних змін в рівні розвитку творчих здібностей після проведення розробленого тренінгу. Для цього ми використовували наступні методики: «Хореографічна креативність» (С.М. Симоненко, К.А.Тор), методика П.Торренса (вербальний та невербальний варіанти). Отримані результати представлені в додатках (див. додаток Г). Узагальнені результати

експериментальної та контрольної груп, отримані до і після розвивального експерименту, піддані кількісному та якісному аналізу (див. табл. 3.1-3.2).

За даними таблиці 3.1 ми можемо побачити зміни в оцінках показників всіх структурних компонентів творчих здібностей у студентів-хореографів експериментальної групи в порівнянні з показниками студентів-хореографів контрольної групи.

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз загального рівня показників творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп до і після проведення розвивального тренінгу**

Візуальне творче мислення	Контрольна група			Експериментальна група		
	до	після	t	до	після	t
Продуктивність	0,67	0,81	1,41	0,68	1,9	11,7**
Візуальна оригінальність	0,67	0,7	1,94	0,59	1,8	14,3**
Семантична гнучкість	1,03	1,17	1,12	0,91	2,15	9,4**
$X_{cp}$	0,79	0,89	1,43	0,72	1,95	5,62
Вербальне творче мислення	Контрольна група			Експериментальна група		
	до	після	t	до	після	t
Продуктивність	0,8	0,9	1,67	0,8	1,74	9,64**
Вербальна оригінальність	1,23	1,3	1,19	1,24	1,99	7,76**
Категоріальна гнучкість	1,6	1,8	1,9	1,98	2,6	6,87**
$X_{cp}$	1,21	1,33	1,81	1,34	2,11	10,39

Примітка: \*\* -  $p < 0,01$

Одержані результати за методикою П. Торренса (невербальні субтести) свідчать про зростання оцінок візуального творчого мислення у студентів після

проведення розвивального тренінгу (з  $X_{cp}=0,72$  до  $X_{cp}=1,95$ ), а саме, показників структурних компонентів: продуктивність (з  $X_{cp}=0,68$  до  $X_{cp}=1,9$ ), візуальна оригінальність (з  $X_{cp}=0,59$  до  $X_{cp}=1,8$ ), семантична гнучкість (з  $X_{cp}=0,91$  до  $X_{cp}=2,15$ ).

Результати, одержані за методикою П. Торренса (вербальний варіант), свідчать про зростання рівня розвитку показників вербального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей після проведення тренінгу в порівнянні зі студентами, які не проходили тренінг (з  $X_{cp}=1,34$  до  $X_{cp}=2,11$ ). Так, відбулися зміни в оцінках таких структурних компонентів, як продуктивність (з  $X_{cp}=0,8$  до  $X_{cp}=1,74$ ), категоріальна гнучкість (з  $X_{cp}=1,98$  до  $X_{cp}=2,6$ ) та вербальна оригінальність (з  $X_{cp}=1,24$  до  $X_{cp}=1,99$ ).

Так, виконуючи завдання за методикою П. Торренса, досліджувані після проведення тренінгу продукували більшу кількість ідей, а саме від 1-3 зображень до тренінгу до 6-7, а у деяких і 8 зображень після проведення тренінгу (за невербальною серією); від 1-2 ідей до 3-4 ідей (за вербальною серією). Створенні зображення відрізняються більшою оригінальністю та нестандартністю в порівнянні з виконанням зображень та мовних описів зображень у студентів-хореографів до проведення тренінгу (за невербальною та вербальною серіями). Також, створенні зображення відрізняються змістовним навантаженням та в роботах студенти використовували більше категорій.

Для визначення значущості збільшення показників структурних компонентів творчих здібностей ми здійснили перевірку результатів за допомогою t-критерію Стьюдента у студентів хореографічних спеціальностей експериментальної групи (див.табл.3.1).

Перевірка різниці результатів за показниками структурних компонентів візуального творчого мислення виявила за критерієм Стьюдента значущі відмінності між оцінками у студентів експериментальної групи за методикою П. Торренса (невербальна серія) продуктивності висунення візуальних гіпотез ( $t=11,7$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), візуальної оригінальності ( $t=14,3$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), семантичної гнучкості ( $t=9,4$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

Значущість різниці між оцінками показників структурних компонентів вербального творчого мислення у студентів хореографічних спеціальностей експериментальної групи виявлено за критерієм Стьюдента за методикою П. Торренса (вербальна серія) між продуктивністю ( $t=9,64$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ), вербальною оригінальністю ( $t=7,76$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ) та категоріальною гнучкістю ( $t=6,87$ , при  $t_{кр}=2,05$ ,  $p<0,05$ ).

За показниками контрольної групи значущої різниці не було виявлено, хоча показники по деяких параметрах стали вище при повторному тестуванні.

За даними таблиці 3.2 ми можемо побачити зміни в оцінках показників всіх структурних компонентів хореографічної креативності у студентів хореографічних спеціальностей експериментальної групи в порівнянні з показниками студентів контрольної групи.

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз загального рівня показників хореографічної креативності у студентів хореографічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп до і після проведення розвивального тренінгу**

Хореографічна креативність	Контрольна група			Експериментальна група		
	до	після	t	до	після	t
Оригінальність субтест 1	1,75	2,02	1,17	1,71	2,72	9,03**
Виразність субтест 1	1,6	1,8	1,2	1,63	2,55	8,28**
Оригінальність субтест 2	1,3	1,6	1,04	1,39	2,31	7,16**
Виразність субтест 2	1,4	1,8	1,75	1,5	2,69	9,96**
продуктивність	1,98	2,23	1,26	2,13	3,14	8,87**
$X_{cp}$	1,63	1,75	1,62	1,67	1,71	17,53

Примітка: \*\* -  $p < 0,01$

За допомогою одержаних результатів (див.табл.3.2) ми можемо стверджувати про зростання рівня розвитку хореографічної креативності у студентів експериментальної групи після проведення розвивального тренінгу з  $X_{cp} = 1,67$  до  $X_{cp} = 2,68$ .

Це пояснюється різницею в отриманих оцінках за структурними показниками (за методикою «Хореографічна креативність»): результат виконання завдання за показниками першого субтесту, постановки хореографії, а саме, оригінальність зростає з  $X_{cp} = 1,71$  до тренінгу до  $X_{cp} = 2,72$  після тренінгу; за показником виразності образу з  $X_{cp} = 1,63$  до  $X_{cp} = 2,55$ . Аналізуючи результати другого субтесту, а саме здатність до імпровізації виявлено, що показники експериментальної групи зросли за показником оригінальність з  $X_{cp} = 1,39$  до  $X_{cp} = 2,31$ , за показником виразності образу зростання відбувається з  $X_{cp} = 1,5$  до  $X_{cp} = 2,69$ ; та за показниками продуктивності – з  $X_{cp} = 2,13$  до  $X_{cp} = 3,14$ .

Для визначення значущості збільшення показників хореографічної креативності, отриманих студентами хореографічних спеціальностей, ми здійснили перевірку достовірності розбіжностей за t-критерієм Стьюдента. Аналіз перевірки даних за означеним критерієм виявив, що одержані показники є статистично значущими для експериментальної групи респондентів (на рівні  $p < 0,05$ ). А саме, статистично значущі відмінності спостерігаються в оцінках за показниками першого субтесту з постановки хореографії: оригінальність ( $t = 9,03$ , при  $t_{кр} = 2,05$ ,  $p < 0,05$ ), виразності образу ( $t = 8,28$ , при  $t_{кр} = 2,05$ ,  $p < 0,05$ ); за показниками здатності до хореографічної імпровізації: оригінальність ( $t = 7,16$ , при  $t_{кр} = 2,05$ ,  $p < 0,05$ ), виразність образу ( $t = 9,96$ , при  $t_{кр} = 2,05$ ,  $p < 0,05$ ). Також значуща різниця у показниках хореографічної продуктивності ( $t = 8,87$ , при  $t_{кр} = 2,05$ ,  $p < 0,05$ ) у студентів експериментальної групи до і після проведення тренінгу.

Значущої різниці при повторному тестуванні хореографічної креативності контрольної групи виявлено не було, однак показники теж стали вище.

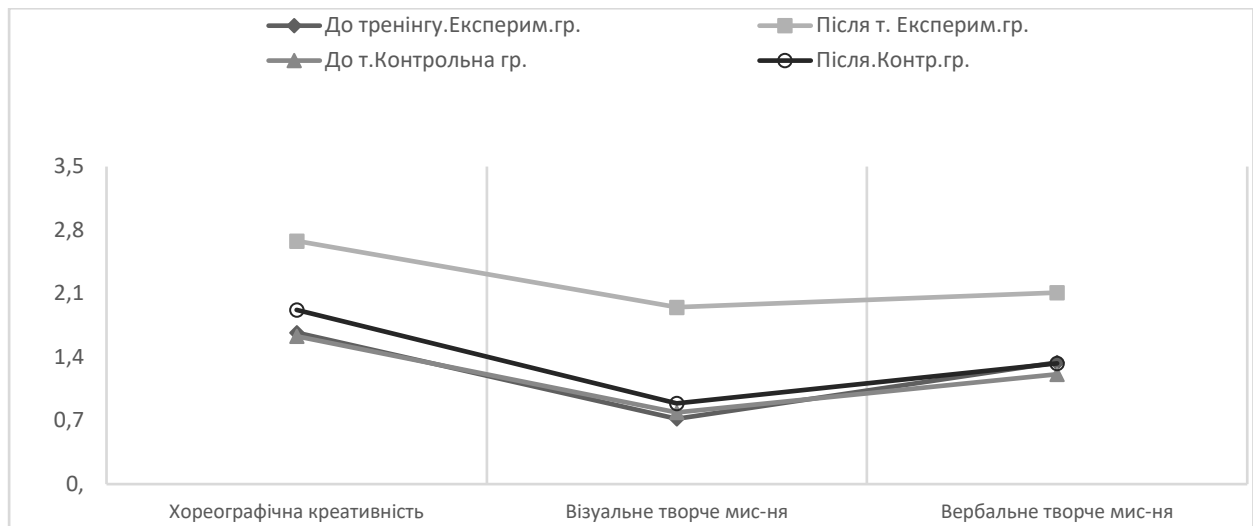


Рис. 3.2. Розподіл показників творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей контрольної та експериментальної групи до і після проведення розвивального експерименту.

Представлені на рис.3.2 одержані результати до і після проведення тренінгу з розвитку творчих здібностей у студентів-хореографів. Ми бачимо, що відбувається зростання показників структурних компонентів творчих здібностей, особливо це стосується розвитку візуального творчого мислення та хореографічної креативності.

Також дані рис.3.1 свідчать, що при повторному тестуванні контрольна група теж виявила деяке підвищення показників, особливо з хореографічної креативності та продуктивності творчого мислення. Але ця різниця не є статистично значущою.

### Висновки до третього розділу.

Встановлено позитивну статистично значущу різницю рівня творчого мислення та хореографічної креативності у студентів хореографічних факультетів з первісно низьким рівнем розвитку творчості до та після тренінгу. Такий високий результат був отриман тільки в експериментальній групі, яка пройшла усі завдання.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили положення про те, що цілеспрямована організація тренінгових занять з розвитку візуального та вербального творчого мислення та хореографічної креативності, їх основних структурних компонентів виступає умовою якісного розвитку хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей. Що є важливим для сучасного театру та мистецтва.

**У третьому розділі використані літературні джерела, що знаходяться у списку використаних джерел під номерами: [ 5; 9; 12; 22; 62; 104; 135; 136; 140; 202; 207; 207].**

**Матеріали другого розділу дисертації висвітлено в таких публікаціях автора, як: [ 195; 197; 201].**

## ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та емпіричне вирішення проблеми розвитку творчих здібностей студентів хореографічних спеціальностей.

1. Визначено, що хореографічні здібності - це своєрідне поєднання фізичних даних та психологічних особливостей індивідуума, які забезпечують можливість успішності суб'єкта в хореографічній діяльності. До структурних компонентів хореографічних здібностей належать: мотиваційно-особистісний; творчо-інтелектуальний та анатомо-фізіологічний. Творчо-інтелектуальний компонент хореографічних здібностей особистості має складові: хореографічна креативність, візуальне та вербальне мислення, художнє сприйняття світу, музикальність, хореографічна пам'ять, композиційне бачення.

2. Показано, що хореографічна креативність – це здібність до формування нових хореографічних образів. Імпровізація – це прояв хореографічної креативності, яка включає у себе такі структурні компоненти, як продуктивність у створенні пластичних образів, їх виразність та хореографічна оригінальність. Суттєва ознака імпровізації полягає в тому, що момент створення творчого задуму і його відтворення збігаються в часі. Творче мислення пов'язане зі створенням або відкриттям принципово нового, з генерацією власних оригінальних ідей, з рішенням завдань новими раніше невідомими або нестандартними засобами. Це мислення поділяється на візуальне, яке пов'язане з образами, символами та вербальне (словесне). Показниками творчого мислення є продуктивність – кількість ідей, виникаючих в одиницю часу; оригінальність – незвичайність, відмінність від загальноприйнятого; семантичну (у вербальному) та категоріальну гнучкість – спроможність для одного і того ж явища, терміну, символу, образу, ідеї, знаходити постійно нові значення, засоби використання, назви та категорії.

3. Досліджено особливості розвитку структурних компонентів хореографічних здібностей у студентів хореографічних спеціальностей. Зокрема, у студентів 1-2 курсів переважає показник технічності (виконавська



майстерність), після 3 курсу – вищі показники розвитку хореографічної креативності. В цілому, з 1 по 5 курс підвищується рівень розвитку структурних компонентів хореографічних здібностей.

4. Показано, що у студентів хореографічних спеціальностей розвиток візуального та вербального творчого мислення є нерівномірним. Тобто спостерігається стрибкоподібне зростання у студентів 2 і 5 курсів наступних показників візуального творчого мислення: семантична гнучкість, візуальна оригінальність і продуктивність висунення гіпотез; та на 3 та 5 курсах – швидкий розвиток вербального творчого мислення, таких показників, як: вербальна оригінальність і продуктивність, категоріальна гнучкість. Значне зниження усіх показників на 4 курсі. Помітні статистично значущі відмінності між показниками компонентів візуального та вербального творчого мислення у хореографів 1 та 5 курсів, які говорять про те, що розвиток структурних компонентів відбувається якраз під час навчання.

5. Встановлені особливості розвитку хореографічної креативності та її показників у студентів хореографічних спеціальностей. Перше місце серед показників зайняла креативність, друге – хореографічна оригінальність, третє – виразність образу або семантична гнучкість. Спостерігається зниження всіх показників у студентів 2 курсу. Кореляційний аналіз виявив, що найбільш тісні зв'язки спостерігаються між показниками оригінальності та виразності образу. А також посилення зв'язків структурних компонентів хореографічної креативності спостерігається у студентів 3-5 курсів, що свідчить про зростання інтегративної взаємодії всіх компонентів хореографічної креативності. Присутність відмінностей між показниками структурних компонентів хореографічної креативності, які статистично значущі, у студентів 1 та 5 курсів вказує на те, що розвиток структурних компонентів відбувається саме в процесі навчання.

6. Виявлено прямий сильний зв'язок між показниками продуктивності імпровізації і загальним показником хореографічних здібностей; продуктивністю імпровізації і технічністю; виразністю образу, оригінальністю і

загальним показником хореографічних здібностей; оригінальністю імпровізації та технічністю, виразністю образу та технічністю (з оцінок експертів). На основі результатів аналізу взаємозв'язків між здібністю до імпровізації та іншими структурними компонентами хореографічних здібностей, що існують, доведено, що хореографічна креативність відіграє значну роль у хореографічній діяльності суб'єкта, вона є компонентом хореографічних здібностей. Виявлено взаємозв'язки між компонентами хореографічної креативності та хореографічних здібностей, які дозволяють, розвиваючи творчі здібності студентів хореографічних спеціальностей, оптимізувати процес розвитку хореографічних здібностей.

7. Показано, що серед типів мислення словесно-логічне найбільш важливе для педагогів-репетиторів та імпровізаторів. Предметно-дієве вимагає рівня більш, ніж середнього у всіх танцівників за будь-яким напрямком діяльності. Абстрактно-логічне мислення не є дуже важливим для професіоналів зі сфери хореографії. Найвищими показниками розвитку усіх типів мислення володіють імпровізатори, як танцівники-виконавці і одночасно постановники хореографії у теперішньому часі. Отримані результати є важливими для профорієнтації студентів хореографічних спеціальностей, які збираються вибрати напрямок діяльності у хореографічному мистецтві..

8. Розроблено тренінг із розвитку творчих здібностей, цілями якого є розвиток: хореографічної креативності у вигляді здатності до творчої імпровізації; структурних компонентів візуального творчого мислення; структурних компонентів вербального творчого мислення. Основою тренінгових занять є використання дивергентних задач. Вирішення задач вимагає від студентів використовувати хореографічну імпровізацію, графічне моделювання танцю і музики. Виявлені статистичні відмінності у показниках структурних компонентів творчих здібностей експериментальної групи студентів хореографічних спеціальностей до і після тренінгу, на відміну від контрольної вибірки. Результат експерименту підтверджує, що цілеспрямована організація тренінгових занять є умовою гармонійного розвитку основних структурних

компонентів творчих здібностей, сприяє розвитку у студентів хореографічних спеціальностей хореографічних здібностей.

Проведене нами дослідження не охоплює всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні мотиваційно-особистісного компоненту хореографічних здібностей; розробці і впровадженні дисциплін з творчого розвитку та імпрровізації у навчальний процес для студентів хореографічної спеціальності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Л.Г., Воронин А.Н., Галкин Т.В. Развитие и диагностика способностей / ред. В.Н. Дружинин, В.Д.Шадриков. АН ССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1991. 177 с.
2. Алякринский Б.С. О таланте и способностях. *Очерки о самовоспитании*. М., *Знание*, 1971. 336 с.
3. Аналіз проблеми розвитку творчого мислення в підлітковому віці (теоретико-методологічний аспект) / І. П. Якимчук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Додаток 1 до Вип. 35, Том VIII (59) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2015. – С. 403 – 411.
4. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности. *Проблемы способностей*. М.: АПН РСФСР, 1962. 308 с.
5. Аркина Н.Е. Языком танца. М.: Знание, 1979. 56 с.
6. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. М.: Наука, 1977. 184 с.
7. Бадин И.А. Отбор детей в хореографическое училище. Охрана труда и здоровье артистов балета. М.: Просвещение, 1989. 208 с.
8. Базарова Н.П., Мей В.П. Азбука классического танца. Л.: Просвещение, 1984. 388 с.
9. Баланчин Д., Мейсон Ф. 101 рассказ о большом балете; пер. с англ. М.: Крон-ПРЕСС, 2000. 494 с.
10. Балет: Энциклопедия / за ред. Ю.Г. Григорович. М.: Сов. энц., 1981. 564 с.

11. Балл Г.О. Взаємозв'язок норми, адаптації і творчості в діяльності суб'єкта. *Філософська думка*, 1987. №5, С. 61-68.
12. Барышникова Т.Г. Азбука хореографии. СПб.:Респекс, Люкси,1996. 256 с.
13. Блок Л.Д. Классический танец: История и современность. М.: Искусство, 1987. 556 с.
14. Бобров А.Н. Влияние личностных черт на развитие креативности старшеклассников: дис. ... кан.псих наук. 19.00.07/ Северо-Кавказский государственный технический университет. Ставрополь 2004, 222 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/vliyanie-lichnostnykh-chert-na-razvitiie-kreativnosti-starsheklassnikov> (дата звернення: 18.01.2015)
15. Богданов И.А. Пластичность актера эстрады и основные способы ее формирования в высшей школе: дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01. / Ленинградский государственный университет им. А.А. Жданова. Л., 1985. 180 с.
16. Боголюбская М.С. Музыкально-хореографическое искусство в системе эстетического и нравственного воспитания. М.: ВНМ ЦНТ и КПП, 1986. 96 с.
17. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества. *Вопросы психологии*. М.РАО,1999. №2. С.35-41
18. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. РГУ, Ростов на Дону, 1983. 173 с.
19. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
20. Бодалев А. А. О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей. *Вопросы психологии*, М.,1984. №1. С. 119- 124.

21. Болгарський А.Г. Деякі аспекти формування художньо-творчих вмінь у майбутніх учителів. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. К.: УДПУ, 1997. С. 288 – 296.
22. Боно де Эдвард. Латеральное мышление. СПб.: Питер Паблишинг, 1997. 320с. (Серия «Мастера психологии»).
23. Боно де Эдвард. Шесть шляп мышления. СПб.: Питер, 1998. – 123 с
24. Брюно Ж., Мелви Р., Назарет Л., Пажес Р. Одарённые дети: психолого-педагогические исследования и практика. *Психологический журнал*. ФГУП "Издательство "Наука", М., 1995. №4. С.24-32.
25. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер Ком, 1999. 528 с.
26. Бурцева Г. В. Управление развитием творческого мышления студентов-хореографов в процессе вузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук 13.00.08 / РГБ ОД. Барнаул, 2000. 178 с.
27. Ваганова А.Я. Основы классического танца : учебник для высших и средних учебных заведений искусства и культуры. Лань : Планета музыки. Санкт-Петербург, 2007. 191с.
28. Ванслов В.В. Балеты Григоровича и проблемы хореографии. М.: Искусство, 1971. 168 с.
29. Варламова Е.П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности. Институт психологии РАН. Москва, 2002. 256 с.
30. Васильева Т.И. Использование корригирующих методик в профессиональном обучении артистов балета: автореф. дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.01 / Институт театрального искусства им. А.В. Луначарского. М., 1983. 26с.

- 31.Васильєва О., Поклад І. Розвиток творчої особистості дитини в хореографічній діяльності. *Мистецтво та освіта*. Київ, 2002. №2 (24). С. 42-43.
- 32.Василенко К.Ю. Лексика українського народного танцю: автореф. дис. ... доктор мист-ва: 17.00.01 / Київський державний університет культури і мистецтв, 1998. 46 с.
- 33.Вачков И.В. Основы группового тренинга: Психотехники: уч. пособ. М.: Изд-во «Ось-89», 2001. 224 с.
- 34.Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М.: Просвещение, 1983. 336 с.
- 35.Верховинець В.М. Теорія українського народного танцю. 5-е вид. Муз. Україна. Київ, 1990. 150 с.
- 36.Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
- 37.Вечеслова Т.М. О том, что дорого: воспоминания. СПб.: Сов. комп., 1984. 200 с.
- 38.Вирский П.П. Дружба народов. Темат. прогр. "Танцы народов СССР". М. Б., 1986. .723 с.
- 39.Вишнякова В.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. Минск, 1995. 198 с.
- 40.Волынский А.Л. Статьи о балете /за ред. Г.Н. Добровольская. СПб.: Гиперон, 2002. 400 с.
- 41.Воронин А.Н. Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: «Институт психологии РАН», 2004. 270 с.
- 42.Выготский Л. С. К вопросу о психологии творчества актера. *Психология сценических чувств актера*/ ред. Якобсон.П.М. М., 1936. 204 с.

- 43.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте.  
М.:Просвещение, 1967. С.7-8.
- 44.Выготский Л.С. Собрание сочинений: Т.6 /ред. М.Г. Ярошевского.  
М.:Педагогика, 1984. 400 с.
- 45.Высоцкая Н.Е. Изучение индивидуальных качеств, влияющих на  
успешность овладения профессией артиста балета: автореф. дис. ...  
канд. психол. наук: 19.00.03 / Ленинградский государственный  
университет им. А.А. Жданова. Л., 1976. 16 с.
- 46.Высоцкая Н.Е., Сухарева А.М. Психофизиологические особенности  
учащихся хореографического училища. Психофизиология спортивных и  
трудовых способностей человека: сб. науч. работ. СПб., 1974. С. 143-159.
- 47.Галин А.Л. Личность и творчество. Психологические этюды.  
Новосибирск, 1989. 127 с.
- 48.Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия. М.: Мысль,  
1996. 271 с.
- 49.Гарратт Т. Эффективный тренинг с помощью НЛП. СПб.: Питер, 2001.  
256 с.
- 50.Гельцер К. Мариинский театр. М.: Искусство, 1974. 286 с.
- 51.Герасимова И.А. Философское понимание танца. *Вопросы философии*,  
1998. №4. С. 50-63.
- 52.Гиппертрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.:  
Изд-во Моск. ун-та, 1998. 320 с.
- 53.Гиппиус С.В. Тренинг развития креативности. Психогимнастика чувств.  
СПб.: Речь, 2001. 346 с.



54. Грановская Р.М., Крижановская К.С. Творчество и преодоление стереотипов. СПб.: Питер, 1994. 280 с.
55. Грек О.М. Розвиток візуальної креативності підлітків засобами комп'ютерного тренінгу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 2009. 20 с.
56. Гренлюнд Э., Оганесян Н.Ю. Танцевальная терапия. Терапия, методика, практика. СПб.: Речь, 2004. 288 с.
57. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. СПб.: Питер, 2007. 208 с.
58. Громов Ю.И., Розанова О.И, Рубахина Н.А. Хореографический коллектив в клубе : учеб. пособие. СПб: ВПШК, 1981. 116 с.
59. Громов Ю.И. Танец и его роль в воспитании пластической культуры актера. СПб: С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов, 1997. 224 с.
60. Громов Ю.И., Звездочкин В.А., Катышева Д.Н. Хореографическое искусство: теория, история, методика обучения. СПб: С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов, 2004. 104 с.
61. Громов Ю.И. Самодеятельное хореографическое искусство. Санкт-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. СПб.: СПГУП, 1993. 87 с.
62. Гурова Л.Л. Когнитивно-личностные характеристики творческого мышления в структуре общей одарённости. *Вопросы психологии*. М., 1991. №6. С.14-20.
63. Давыдов С.В. Об интонационном анализе музыкально-хореографического образа: автореф. дис. ... канд. иск-ия: 17.00.02/ Институт театрального искусства им. А.В. Луначарского. М., 1984. 20 с.
64. Дилтс Р. НЛП: управление креативностью. СПб.: Питер, 2003. 416с.

- 65.Добровольская Г. Танец. Пантомима. Балет. Л.: Искусство, 1975. 128 с.
- 66.Дорфман Л.Я., Ковалева Г.В. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве. *Вопросы психологии*. М., 1999. №2. С. 101-106.
- 67.Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. Издательство «Питер», 2000. 368 с.
- 68.Дружинин В.Н. Психология творчества. *Психологический журнал*. ФГУП "Издательство "Наука". М., 2005. №5. С.100-110.
- 69.Дункан А. Моя жизнь. М.: Терра-Книжный клуб, 1999. 464 с.
- 70.Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Выготского. *Вопросы психологии*. М., 1996. №5. С. 98-109.
- 71.Ермакова О.А. Новые выразительные средства в зарубежной хореографии второй половины XX века : Творческие поиски М. Бежара и Д. Ноймайера : автореферат дис. ... кан. искусствоведения : 17.00.09 / С.-Петербург. гуманитар. ун-т профсоюзов. Санкт-Петербург, 2003. 22 с.
- 72.Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. М.: Академический Проект, 2003. 304 с.
- 73.Жданов Л.Т. Вступление в балет. М.: Планета, 1986. 192 с.
- 74.Живоглядов Ю.А. Психологические особенности формирования двигательных способностей у старшеклассников: автореф. дис. ... кан. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психологии УССР. К., 1988. 16 с.
- 75.Захаров Р. Слово о танце. М.: Молода гвардия, 1976. 159 с.
- 76.Захаров Р. Сочинение танца: Страницы педагогического опыта. М.: Искусство, 1983. 224 с.

- 77.Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.:Тривола, 1994. 320 с.
- 78.Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448с.
- 79.Казаринова Т. А. Методические рекомендации руководителям детских самодеятельных хореографических коллективов. Перм. межсоюз. Дом самодеят. Творчества. Пермь, 1985. 34 с.
- 80.Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. М.: Изд. МГУ, 1983. 168 с.
- 81.Кенеман А.В., Хухлаева Д.В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. М: Просвещение, 1985. 271 с.
- 82.Кинг Л. Тесты на креативность. СПб.: Питер, 2005. 96 с.
- 83.Кипнис М. Тренинг креативности. М.: Ось-89, 2005. 128с.
- 84.Кириллов А.П. Языковой аспект художественно-образной природы танцевального движения: дис. ... канд. иск-ия: 17.00.01 / Институт театрального искусства им. А.В. Луначарского. М., 1988. 176 с.
- 85.Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Харьков: Фолио, 1996. 414 с.
- 86.Климчук Л.Н. Творча майстерня балетмейстера: Програма для студ. спец. "Хореографія", спеціалізації "Сучасна хореографія". Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв. К. : ДАКККіМ, 2003. 19с.
- 87.Ковалев В.К., Мясищев В.Н. Психологические способности человека, Т.2. Способности. Л., ЛГУ, 1960. с.63-65.
- 88.Коваль П.М. Педагогічні засади розвитку особистісних якостей молодших школярів засобами ритміки і хореографії: автореф. дис. ... кан.

пед. наук: 13.00.01 / Прикарпатський ун-т ім. В.Стефаніка. Івано-Франківськ, 1998. 18 с.

- 89.Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения. Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1997. 144 с.
- 90.Козловский М. Балет. Етюди і образи. К.: Мистецтво, 1982. 200 с.
- 91.Кокуленко Б. Степова Терпсіхора. Кіровоград: Степ, 1999. 212 с.
- 92.Коловарский П.Б. Ориентация и отбор одаренных детей для профессионального обучения хореографии: автореф. дис. ... канд. иск-ия: 17.00.01 / Ин-т театр. иск-ва им. А.В. Луначарского. М., 1974. 19 с.
- 93.Коловарский П.Б. Сильные и слабые стороны действующей методики отбора поступающих в хореографическое училище. Высокое качество приема – залог успешного обучения. Тезы докл. науч.-практ. конф. Пермь, 1972. С. 7-26.
- 94.Константинова М.Е. Екатерина Максимова. М.: Искусство, 1982. 210 с. (Серия «Солисты балета»).
- 95.Копеланд Р. И Коэн М. Что такое танец. Нью-Йорк: Оксфордская Университетская Пресса, 1983. 348 с.
- 96.Коробов Н.С. Путь в Большой театр: Семь уроков в Пермском хореографическом училище. Пермь: Кн. изд-во, 1989. 141 с.
- 97.Королева Э.А. Танец, его происхождение и методы исследования (по работам зарубежных ученых XX века). *Советская этнография*. М., 1975. №5. С. 147-155.
- 98.Коссов Б.Б. Творческое мышление, восприятие и личность / ред. Кузьмина Н.В. Воронеж, 1997. 48 с.

99. Костровицкая В. 100 уроков классического танца. Л.: Искусство, 1981. 216 с.
100. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л.М. Проколієнко. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
101. Котельникова Е.Л. Биомеханика хореографических упражнений: Уч. пособ. СПб.: Медицина, 1980. 95 с.
102. Кочкаров Ю.С. Природа способностей. Ставрополь: Кн.Изд-во, 1980. 256 с.
103. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 992 с.
104. Красовская В. Нижинский. СПб.: Искусство, 1974. 207 с.
105. Красовская В. Русский балетный театр начала XX века: В 2 т. СПб.: Искусство, 1971. Т.1: Хореографы. 526 с.
106. Красовская В. Русский балетный театр начала XX века: В 2 т. – СПб.: Искусство, 1972. Т.2: Танцовщики. 454 с.
107. Красовская В.М. Вахтанг Чабукиани. М.: Искусство, 1960. 347 с.
108. Кульчицька О.І. Хореографічна обдарованість. *Мистецтво та освіта*. К., 2001. №4. С. 42-46.
109. Куракина С.Н. Феномен танца (социально-философский и культурологический анализ): автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04 / Ростовский ГУ. – Ростов н/Д, 1994. 17 с.
110. Левин В.А. Воспитание творчества. М.: Знание, 1977. 63с.
111. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: Избр. труды. Москва, Воронеж, 1997. 448 с.

112. Леонтьев А.А. „Научите человека фантазии...” (творчество и развивающее обучение) *Вопросы психологии*. М:РАН, 1998. №5. С.82-84
113. Леонтьев А.Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. М.,1960. №1. С. 81-87.
114. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. С. 10-17.
115. Лещенко М. Введення у дивосвіт музики та хореографії. *Мистецтво та освіта*. К.,1998. №3 . С. 58-63.
116. Лиєпа М. Вчера и сегодня в балете. М.: Мол. гвардия, 1986. 190 с.
117. Лиєпа М. Я хочу танцевать сто лет. М.: Мир, 1999. 160 с.
118. Лифарь С. Страдные годы с Дягилевым: Сборник / ред. С.П. Снежко, В.В. Шлеев. К.: Муза ЛТД, 1994. 375 с.
119. Ломброзо Ц. Гениальность и помешательство. СПб, 1992.
120. Лук А.Н. Мышление и творчество. М.:Политиздат,1976. 144с.
121. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. М.: Наука,1978. 127с.
122. Лукьянова Е.А. Дыхание в хореографии. М.: Искусство, 1979. 105 с.
123. Львов-Анохин Б.А. Галина Уланова. М.: Искусство, 1984. 350 с.
124. Львов-Анохин Б.А. Мастера Большого балета. М.: Искусство, 1976. 340 с.
125. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии). М., К.: Реал-бук, Ваклер, 2000. 320 с.
126. Макшанов С.И. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика. СПб.: Образование, 1997. 290 с.

127. Матіюк І.О. Формування творчих здібностей інтелектуального характеру. *Директор школи*. СПб., 1999. №19 С.7-8.
128. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. М.: Школа-Пресс, 1993. 126 с.
129. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. *Вопросы психологии*. М.,1989. №6. С.29-33.
130. Мелик-Пашаев А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству. *Вопросы психологии*. М., 1998. №1. С. 76-82.
131. Мелик-Пашаев А.А. Новлянская З.Н. Ступеньки к творчеству. М.: Педагогика, 1987. 126 с.
132. Мессерер А. Танец. Мысль. Время. М.: Искусство, 1990. 265 с.
133. Мироненко В.В. История и состояние проблемы психологии выразительных движений. *Вопросы психологии*. М., 1975. №3. С.34-45.
134. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної орієнтації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. К., 2003. 189 с.
135. Моляко В.А. Психологические вопросы выявления одаренности. К.: Знание, 1992. 56 с.
136. Моляко В.А. Психология творческой деятельности. Киев: о-во «Знание» УССР, 1978. 47 с.
137. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности. *Психологический журнал*. К., 1995. №1 С. 84-90.

138. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: «Освіта України», 2007. 388 с.
139. Моляко В.О. Прояви інтелектуальних та творчих здібностей у дітей. *Обдарована дитина*. К., 2004. №6. С. 3-9.
140. Морено Я. Л. Психодрама. М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. 239 с.
141. Морозовська Т. Діалог як механізм танцювальної творчості. *Мистецтво та освіта*. К., 2000. №3. С.19-21.
142. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 456 с.
143. Налчаджян А.А. Личность, психическая адаптация и творчество. Ереван, 1980. 240 с.
144. Науменко С.І. Художня обдарованість: психологічна проблема. *Педагогіка і психологія*. К., 1995. №1. С. 47-54.
145. Нидерберг Дж.И. Искусство творческого мышления. Минск.: Попурри, 1996. 240 с.
146. Никитин Б.П. Ступеньки творчества или развивающие игры. М.: Просвещение, 1990. 160 с.
147. Никитин В.Н. Энциклопедия тела: психология, психотерапия, педагогика, театр, танец, спорт. Менеджмент. М.:Алетейа, 2000. 624 с.
148. Никитин В.Ю. Профессионально-педагогическая подготовка в учебных заведениях культуры и искусств: автореф. дис. ... док. пед. наук / Моск. госуд. унив. культуры и иск-в. Москва, 2007. 48 с.
149. Николаева Е.И. Психология детского творчества. СПб.: Речь, 2006. 220с.



150. Новерр Жан-Жорж. Письма о танце и балетах / Пер. и вступ. статья Ю.И.Слонимского. М.: Искусство, 1965. 375 с.
151. Новицкая Л.П. Тренинг и муштра. М.: Просвещение, 1969. 146 с.
152. Носова В.В. Балерины. М.: Молодая гвардия, 1983. 286 с. («ЖЗЛ»)
153. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Уч. пособ. / ред. А.М. Матюшина. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 192 с.
154. Ожиганова Г.В. Диагностика и формирование креативности у детей в процессе учебной деятельности. *Психологический журнал*. М., 2001. №2. С. 75-86.
155. Панов А.А. Танец в материалистическом и психоаналитическом толковании. *Прикладная психология*. М., 1999. №1. С. 66-73.
156. Пасынкова Н.Б. Влияние музыкального движения на эмоциональную сферу личности. *Психологический журнал*. М., 1993. №4. С. 142-146.
157. Пасютинская В.М. Волшебный мир танца. М.: Просвещение, 1985. 223 с.
158. Педагогічні пошуки в галузі мистецької освіти в Україні на межі третього тисячоліття: традиції, сучасність, перспективи / Зб. тез за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. К.: ДМЦНЗКМ. Луганськ, 2001. 226 с.
159. Петрайтите А.М. Связь интеллектуальных творческих способностей с экстраверсией-интроверсией. *Вопросы психологии*. М., 1981. №6. С. 57-63.
160. Піхманець Р.В. Психологія художньої творчості. К.: Наукова думка, 1991. 164 с.
161. Плисецкая М. Я, Майя Плисецкая ... М.: АО Изд-во новостей, 1998. 496 с.

162. Пожидаев Г.А. Повесть о танце. М.: Молодая гвардия, 1972. 176 с.
163. Поздняков В.А., Ахундов В.В. Мотивационные особенности учащихся хореографических училищ. *Психология, медицина, искусство: Матер. конф.* М., 1998. С. 47-48.
164. Пов'якель Н. І. Генеза креативності як професійно важлива складова професійного мислення психолога–практика. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр./ред. В.О.Моляко. Житомир: ЖДУ ім.І.Франка, 2007. С.23- 30.
165. Пов'якель Н. І. Професіогенез мислення психолога-практика в системі вищої школи: монографія. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 298 с.
166. Поклад І. М. Музично-ритмічне почуття в системі хореографічно-естетичного виховання. *Метроритм – 2. Колективна монографія / ред. І.М. Юдкіна.* К.: ІМФЕ ім. М.Т. Рильського НАН України, 2005. С. 111-113.
167. Поклад І. М. Розвиток хореографічних здібностей дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2006. 20с.
168. Поклад І.М. Аналіз можливостей прояву творчого потенціалу особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. №12. Психологічні науки: Зб. наук. пр.* К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. №6 (30). Ч. 1. С. 174-180.
169. Пономарев Я. А. Исследование творческого потенциала человека. *Психологический журнал.* М., 1991.Т.12. №1. С.3-11.
170. Пономарев Я.А. Психология творения. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО МОДЕК, 1999. 480 с.

171. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. М.: Академия пед. наук, 1960.
172. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
173. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития. *Психологический журнал*. М., 1994. Т. 4. №6. С. 38-50.
174. Прихожан А.М., Дубровина И.В., Данилова Е.Е. Психология. Издательский центр „Академия”, 1999. 248 с.
175. Психологический словарь / сост. и ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
176. Психологическое исследование творческой деятельности /ред.О.К.Тихомиров. М.: Наука, 1975. 253 с.
177. Психология одаренных детей и подростков / ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. 416 с.
178. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / ред.Я.А. Пономарев. М.: Наука, 1990. 220 с.
179. Психологічна діагностика інтелекту, мислення, креативності дитини/ упоряд.: С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
180. Психология художественного творчества: Хрестоматия. Минск, ХАРВЕСТ, 1999. 560 с.
181. Пузиков В.Г. Технология ведения тренинга. СПб.: Издательство «Речь», 2005. 224 с.

182. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении. М.: Политиздат, 1967. 272 с. («Над чем работают, о чем спорят философы»).
183. Рабочая концепция одаренности / сост. Д.Б. Богоявленская, А.В. Брушлинский / ред. В.Д. Шадриков. М.: ИЧП «Магистр», 1998. 68 с.
184. Развитие и диагностика способностей / сост. Л.Г. Алексеева, А.Н. Воронин, Т.В. Галкин и др., / ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. АН СССР, Ин-т психологии. М.: Наука, 1991. 177 с.
185. Развитие творческой активности школьников / ред. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991. 156 с.
186. Рогова Е.И. Общая психология. М., ВЛАДОС, 1998. 448 с.
187. Родари Дж. Грамматика фантазии: введение в искусство придумывания историй. М: Прогресс, 1990. 191 с.
188. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. М.: Прогресс: Универс, 1994. 480 с.
189. Рождественская Н.В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. СПб.: Речь, 2006. 320 с.
190. Рождественская Н.В. Психология художественного творчества: Учеб. пособ. СПб: С.-Пб. ун-ет, 1995. 272 с.
191. Розіна І. В. Особливості розвитку креативних форм мислення в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. О., 2009. 21 с.
192. Роменець В.А. Психологія творчості: Навч. посіб. К.: Либідь, 2001. 288 с.

193. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / сост. Брушлинский А.В., Абульханова-Славская К.А. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
194. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. Вопросы психологии. М., 1960. №3. С. 3-15.
195. Русанова К.А. Психологічні особливості розвитку хореографічних здібностей у студентів хореографічного факультету в процесі навчання. *Вектори психології*. Харків: Харківський нац. унів. ім.Каразіна, 2009. С. 245-247.
196. Русанова К.А. Особливості взаємозв'язку креативності та самоактуалізації особистості в юнацькому віці. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології обдарованості*. Т.6.- Вип. 3. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2008. С.251-254.
197. Русанова К.А. Психологічні особливості взаємозв'язку й динаміки розвитку творчого мислення й хореографічних здібностей у студентів хореографічного факультету в процесі навчання. *Спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість» Наука і освіта*, О.,2010. С.251-256.
198. Русанова К.А. Діагностика типів мислення у професійних танцівників. *Спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість» Наука і освіта*. 9'2011/СV. О., 2011. С.217-220.
199. Русанова К.А. Творче мислення в структурі хореографічних здібностей. *Science and education a new dimension. Pedgogy and Psychology* III (33), Issue 66. Будапешт, 2015. С. 80-85.
200. Русанова К.А., Массанов А.В. Ассиметрия полушарий головного мозга и развитие творческого мышления. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки*. Одеса: СМІЛ, 2006. С.127-128.

201. Русанова К.А. Хореографічна імпрровізація як засіб розвитку особистості підлітків в рекреаційний період. *Актуальні проблеми рекреаційної психології та педагогіки дитинства*, О., 2018. С. 75-78.
202. Семак О.О. Особистісні кореляти успішності інтерпретації хореографічного тексту: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2002. 21 с.
203. Сеченов И.И. Избранные произведения. М.: Госполитиздат, 1968. 247 с.
204. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО Речь, 2001. 350 с.
205. Сидоренко Е.В. Терапия и тренинг в концепции Альфреда Адлера. СПб: Речь, 2002. 310 с.
206. Симоненко С.М. Візуально-мисленнєвий образ у системі наочних образів. *Наука і освіта*. О., 2007. № 4-5. С. 149-154.
207. Симоненко С.М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 320с.
208. Симоненко С.М., Вовнянко Т.А. Психосемантика кольору та стратегії творчості. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 156 с.
209. Симонов П.В. Метод Станиславского и физиология эмоций. М.: Просвещение, 1962. 224 с.
210. Словарь психолога – практика / сост. С.Ю. Головин. 2-изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2001. 976 с.
211. Смирнов А.Г. Практикум по общей психологии: Учебное пособие для студ. вузов. М.: Ин-т психологии, 2002. 224 с.

212. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. К.: Нора-Друк, 2003. 298 с.
213. Сологуб А.И. Креативное образование: талант и здоровье: монографія. Кривой Рог: ИВИ, 2000. 264 с.
214. Соснина И.Г. Специальные способности артистов балета: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.03 / Пермский пед. ин-т. Пермь, 1997. 19 с.
215. Станішевський Ю. О. Балетний театр України: 225 років історії / НАН України; Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т.Рильського ; Академія мистецтв України ; Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв ; Київська муніципальна українська академія танцю / ред.Т.О.Швачко. К. : Музична Україна, 2003. 438с.
216. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности. *Психологический журнал*. М.,1998. Т. 19. №2. С. 144-159.
217. Тараканова А., Жуковська А., Мережин П. Перші кроки у мистецтві. К.:ІЗМН, 1997. 188 с.
218. Тараканова А.П. Система хореографічного виховання у школах та позашкільних закладах. К.: ІЗМН, 1996. 284 с.
219. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. М.:Педагогика, 1985. 328с.
220. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
221. Теплов Б.М., Борисова М.Н. Чувствительность к различению и сенсорная пам'ять. *Вопросы психологии*. М., 1957. №1. С.61-77
222. Тихомиров О.К. Творчество как неалгоритмический процесс. *Вестник*. Моск.ун-та Сер. 14. Психология, 2003. № 2. С. 66-72

223. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. *Вопросы психологии*. М., 1998. №4 С. 123-132.
224. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. СПб: Питер, 2002. 160 с.
225. Турбан В.В. Етико-психологічні виміри хореографічної обдарованості / В.В. Турбан // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. – Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2018. – Т. IX, вип. 11. – С. 431-441.
226. Турбан В.В. Творчість, індивідуальність, комунікація в хореографічній професії / В. В. Турбан // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка. Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія. – Київ; Ніжин : ПП Лисенко, 2020. – Т. IX, вип. 13. – С. 508-519.
227. Уланова Г. Лучи юпитеров. Страницы ненаписанной книги. *Семья и школа*. СПб., 1998. №4. С. 26-29.
228. Фетисова Е.В. Штрихи к психологическому портрету артиста балета. *Психологический журнал*. М., 1991. Т. 12. №3. С. 108-116.
229. Фокин М. Против течения (воспоминания балетмейстера). 2-е изд. / ред. Г.Н. Добровольская. М.: Искусство, 1981. 510 с.
230. Формирование творческих способностей: сущность, условия, эффективность: / ред. С.З.Гончаров. Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск.: СИПИ, 1990. 153 с.
231. Харари К., Вейнтрауб П. 30-дневный курс развития интуиции и творческих способностей. М.: Народное образование, 1994. 64 с. (Серия «Магия интеллекта»).



232. Холодная М.А. О природе творческих способностей. *Психологический журнал*. М., 2002. №5. С.126-128.
233. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН. *Психологический журнал*. М., 2002. №3. С.13-21.
234. Холодная М.А. Перспективы исследований в области психологии способностей. *Психологический журнал*. М., 2007. №7. С.28-39.
235. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб., 2002. 272 с.
236. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике. М.: Мир, 1993. 564 с.
237. Хрящева Н.Ю. Креативность как фактор саморегуляции личности в изменчивом мире. СПб.: Питер, 2000. С. 101-105.
238. Хуан Їн. Психологічні особливості розвитку візуального мислення у студентів музичних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". О., 2012. 20 с.
239. Цветкова Л.Ю. Методика викладання класичного танцю у школі: Метод. реком. К.: ІЗМН, 1998. 76 с.
240. Цзян Даньян. Особливості розвитку візуального мислення у студентів творчих спеціальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2015. 20 с.
241. Чжоу Ян. Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. О., 2010. 21 с.

242. Чистякова Г.Д. Творческая одаренность и развитие познавательных структур. *Вопросы психологии*. М., 1992. №6. С. 116-132.
243. Чудновский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986. 80 с.
244. Чурпіта Т.М. Соціально-педагогічні проблеми розвитку творчої уяви молодших школярів засобами хореографічного мистецтва (на матеріалі використання казок): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. / КДУК і М. К., 1998. 20 с.
245. Чхаидзе Л.В. Об управлении движениями человека. М.: Физкультура и спорт, 1970. 136 с.
246. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность». *Психологический журнал*. М., 1983. Т. 4. №5. С. 3-10.
247. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 320 с.
248. Шадриков В.Д. Способности человека. М., Воронеж: НПО МОДЕК, 1997. 288 с.
249. Шкурко Т.А. Танцевально-экспрессивный тренинг. СПб.: Речь, 2003. 192 с.
250. Шумакова Н.Б. Возраст вопросов. М.: Знание, 1990. 79 с.
251. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. М.: Наука, 1989. 143 с.
252. Щелбанова Е.И., Аверина И.С. Современные лонгитюдные исследования одаренности. *Вопросы психологии*. М., 1994. №6. С. 134-140.
253. Элькис Г.Я. О пластическом тренаже актера. К.: Мистецтво, 1986. 117 с.

254. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
255. Эндрюс Т. Магия танца. Ваше тело как инструмент силы. М.: REFL-book, 1996. 256 с.
256. Эстетическое воспитание в школах искусств (книга для учителя). М.: Просвещение, 1988. 188 с.
257. Эстетическое воспитание средствами хореографического искусства / ред. Е.Г. Савченко, Ю.И. Рубиной. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 328 с.
258. Эфроимсон В.П. Предпосылки гениальности. *Человек*, СПб, 1997. №2. С.8-19.
259. Юдкин И.Н. Эстетико-психологические аспекты выразительности музыкального ритма: автореф. дис. ... канд. иск-ия: 17.00.02. К., 1982. 16 с.
260. Юсов Б.П. О взаимодействии искусств и развитии детей на интегрированных занятиях. Москва-Мурманск.: Прогресс, 1995. 420 с.
261. Якобсон П.М. Об экспрессии в искусстве актера. *Вопросы психологии*. М., 1977. №1. С. 86-93.
262. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности. М.: Флинта, 1997. 245 с.
263. Янеева А.Д. Симфонический танец с сюжетном балете (некоторые аспекты анализа на примере русской и советской хореографии): автореф. дис. ... канд. иск-ия: 24.02.92 / С-Пб. гос. конс-ия. СПб., 1992. 18 с.
264. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии. *Вопросы психологии*. М., 1985. №6. С. 14-26.

265. Bakker F.C. Development of personality in dancers: a longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 1991, № 12, P. 671-681.
266. Alma M Hawkins. *Creating through dance* Paperback. Prentice-Hall Inc., 1964. 164 p.
267. Alma M Hawkins. *Moving from Within: A New Method for Dance Making*. First Edition. Independent Publishers Group, 814 N. Chicago, 1991. 154 p.
268. Bakker F.C. Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 1988, № 9, P. 121-131.
269. Berlyne D.E. *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts, 1971. 180 p.
270. Borys A. Yakymchuk, Iryna P. Yakymchuk, Iryna O. Vakhotska and other *The Impact of Creativity and Intelligence on the Social Adaptation of the Students of the Faculty of Physical Education* /Borys A. Yakymchuk, Iryna P. Yakymchuk, Iryna O. Vakhotska and other // *Journal of Intellectual Disability-Diagnosis and Treatment*. – 2019. – Vol 7, №3. – pages 188-199.
271. Bucer K. *Arbeit und Rhythmus*. Berlin: Springer Verlag, 1919.
272. *Chance Conversations: An Interview with Merce Cunningham and John Cage* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNGpjXZovgk> (дата звернення: 12.05.2010).
273. *Day at Night: Alwin Nikolais*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=atmek4ra-UU> (дата звернення: 01.25.2016).
274. *DMT- Dance Modern Theater* URL: [http://www.carola-von-herder.com/ueber\\_mich.html](http://www.carola-von-herder.com/ueber_mich.html) URL:

[https://www.facebook.com/dmtodessa?\\_\\_mref=message\\_bubble](https://www.facebook.com/dmtodessa?__mref=message_bubble) (дата  
звернення: 02.05.2018).

275. Dowling W.J. and Harwood D.L. Music Cognition. London: Academic Press, 1986.
276. Eibl-Eibesfeldt I. Human Ethology. New York: Aldine de Gruyter, 1989.
277. Gaver W.W. and Manddler. G. Play it again Sam: on liking. Cognition and Emotion, 1987. – I, 259-282.
278. Gruber H. Cognitive psychology, scientific creativity and case study method. On scientific discovery: The Erice lectures, 1977. Dordrent etc., 1981. P. 295-322.
279. Guilford J.P. Creativity. American Psychologist, 1950. P.444-454.
280. Guilford J.P. General Psychology. N.Y., 1946. 222 p.
281. Guilford J.P. Intellectual Factors in Productive Thinking. In: Explorations in Creativity. N.-Y. 1967. P. 95-107.
282. Guilford J.P. The Analysis of Intelligence. McGraw-Hill. 1971.
283. James W.T. A study of the expression of bodily posture. *Journal of General Psychology*. 1932. 7. P. 405-437.
284. Lamd W., Watson E. Body Code. London: Routledge and Kegan Paul, 1979.
285. MacDonald S.T.S. Emotional costs of success in dance. In G.D. Wilson (ed) Psychology and Performing Arts. Amsterdam: Swets and Zeitlinger, 1991.
286. Marchant-Haycox S.E. and Wilson G.D. Personality and stress in performing artists. *Personality and Individual Differences*, 1992. 13. P. 1061-1068.

287. Morgenroth, Joyce Morrongiello B.A. Effects of training on children's perception of music: a review. *Psychology of Music*, 1992. 20. P. 29-41. *Journal of Dance Education*, 2006. v6 n1. P.19-24.
288. Morgenroth, Joyce. Contemporary Choreographers as Models for Teaching Composition. J. Michael Ryan Publishing. 24 Crescent Drive North, Andover, 2006. P.6.
289. Sachs C. World History of the Dance. N.Y., 1937. P. 4-204.
290. Simpson Steele, Jamie; Fulton, Lori; Fanning, Lisa. Dancing with STEAM: Creative Movement Generates Electricity for Young Learners. *Journal of Dance Education*, v16 n3 p112-117 2016.P.6.
291. Sosniak L.A. The tortoise, the hare and the development of talent. In M.J.A. Howe (ed) Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents. Leicester: British Psychological Society, 1990.
292. Tereza Limits «Імпровізація» URL: <https://youtu.be/2NWRt21RHo> (дата звернення: 10.03.2019).
293. Torrance E. P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and Learning*, 1965. P. 663-679.
294. Torrance E.P. Education and the Creative Potential. The University of Minnesota press. 1967.
295. Torrance E.P. Guiding creative talent. Englewood Cliffs. N.Y.: Prentice-Hall, 1964. IX, 278 p.
296. Torrance E.P. Predictive validity of the Torrance Tests o Creative Thinking II *Journal of creative behavior*, 1972. № 6. P. 236-252.
297. Torrance E.P. Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton. N.Y., 1966.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Методика Г.В.Резапкіної. Типи мислення.

Інструкція. "У кожної людини переважає певний тип мислення. Даний опитувальник допоможе вам визначити тип свого мислення. Якщо згодні з висловлюванням, в бланку поставте плюс, якщо не згодні – мінус".

1. Мені легше що-небудь зробити самому, ніж пояснити іншому.
2. Мені цікаво було б складати комп'ютерні програми.
3. Я люблю читати книги.
4. Мені подобається живопис, скульптура, архітектура.
5. Навіть в налагодженій справі я намагаюся щось поліпшити.
6. Я краще розумію, якщо мені пояснюють на предметах або малюнках.
7. Я люблю грати в шахи.
8. Я легко викладаю свої думки як в усній, так і в письмовій формі.
9. Коли я читаю книгу, я зорово уявляю собі її героїв.
10. Я віддаю перевагу самостійному плануванню своєї роботи.
11. Мені подобається все робити своїми руками.
12. В дитинстві я створював (ла) свій шифр для листування з друзями.
13. Я надаю великого значення сказаному слову.
14. Знайомі мелодії часто викликають у мене спогади.
15. Різноманітні захоплення роблять життя людини багатше і яскравіше.
16. При вирішенні задачі мені легше йти методом проб і помилок.

17. Мені цікаво розбиратися в природі фізичних явищ.
18. Мені цікава робота ведучого теле- і радіопрограм, журналіста.
- 19.19. Мені легко уявити предмет або тварину, яких немає в природі.
20. Мені більше подобається процес діяльності, ніж сам результат.
21. Мені подобалося в дитинстві збирати конструктор з деталей.
22. Я віддаю перевагу точним наукам (математика, фізика).
23. Мене захоплює точність і глибина деяких віршів.
24. Знайомий запах викликає в моїй пам'яті минулі події.
25. Мені важко підпорядковувати своє життя певній системі.
26. Коли я чую музику, мені хочеться танцювати.
27. Я розумію красу математичних формул.
28. Мені легко говорити перед будь-якою аудиторією.
29. Я люблю відвідувати виставки, спектаклі, концерти.
30. Я сумніваюся навіть в тому, що для інших очевидно.
31. Я люблю займатися рукоділлям, щось майструвати.
32. Мені цікаво було б розшифрувати значення древніх символів.
33. Я легко засвоюю граматичні конструкції мови.
34. Я розумію красу природи і мистецтва.
35. Не люблю ходити одним і тим же шляхом.
36. Мені подобається робота, що вимагає фізичної активності.
37. Я легко запам'ятовую формули, символи, умовні позначення.



38. Друзі люблять слухати, коли я їм щось розповідаю.

39. Мені легко уявити в образах зміст розповіді або фільму.

40. Я не можу заспокоїтися, поки не доведу свою роботу до досконалості.

Обробка результатів. Підрахуйте число плюсів у кожній з п'яти колонок і запишіть отримане число в порожній нижній клітці бланка. Кожна колонка відповідає певному типу мислення. Кількість балів у кожному стовпчику вказує на рівень розвитку даного типу мислення (0-2 - низький, 3-5 - середній, 6-8 - високій).

**Додаток Б****Ключ до методики «Тип мислення» Г.В. Резапкіної.**

П-Д	А-С	С-Л	Н-О	К
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40

## Додаток В

### Тренінг з розвитку творчих здібностей для студентів хореографічних спеціальностей.

#### Заняття 1.

*Мета:* знайомство з учасниками експериментальної групи, визначення їх особистісних якостей, зняття бар'єрів, латеральний розрив сприйняття. Розвиток структурних компонентів творчих здібностей, а саме продуктивності, оригінальності та гнучкості; розвиток візуалізації образу.

*Обладнання та приміщення:* навчальна аудиторія, м'яч, графічні та геометричні фігури з паперу, або картону, лист та ручка.

Хід заняття

На початку заняття відбувається знайомство психолога з учасниками тренінгових занять. Кожен студент розповідає про себе: що він любить, що вміє, чого прагне, яка форма звернення йому подобається.

Після знайомства, кожному учаснику пропонується відобразити образ Я мовчки, за допомогою декількох рухів тіла.

*Творча розминка.*

*Мета:* емоційний підйом, групове згуртування, усвідомлення обмежень, що заважають нам у вирішенні завдання.

Одному члену групи дається м'ячик. Учасники не попереджаються про те, що вони повинні встати зі стільців. Встановлюється ліміт часу на цю вправу (спочатку дається 15 секунд, потім - 10, потім - 3).

*Інструкція:* «Завдання полягає в тому, щоб м'ячик пройшов через руки всієї команди, але при цьому не можна передавати м'ячик тим, хто сидить поруч».

Обговорюване питання: що допомагало, що заважало виконати вправу?

Головна мета - продемонструвати, як часто ми самі створюємо обмеження, які заважають нам чого-небудь добитися. Ніхто не говорив, що люди повинні залишатися на одному місці, але практично завжди усі роблять цю помилку. Крім того, поспіх, як правило, не створює творчих рішень. Вставши з місця, учасники відразу ж знімають одне з обмежень - ніхто вже не сидить поруч один з одним. Вправі також повною мірою демонструє те, що багато речей, що здаються спочатку неможливими, насправді не такі.

### *Завдання 1.*

*Мета:* розвиток візуального мислення та креативності.

*Інструкція:* перед вами графічні елементи та геометричні фігури. Відобразіть яку-небудь сцену з казки, казка може бути придумана вами. Дайте їй назву. Опишіть що це, що на ній відбувається.

*Оцінювання:* стратегіально-семантична гнучкість, візуальна та вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

### *Завдання 2.*

*Мета:* актуалізація першого етапу творчого процесу (аналіз проблеми), розвиток вербальної креативності, формулювання.

Для виконання цього завдання учасникам пропонується сформулювати свою реальну проблему або утруднення, для вирішення яких не підходять звичайні методи і засоби.

*Інструкція:* «Для цієї вправи нам потрібно сформулювати проблему, для вирішення якої не підходять звичайні методи і засоби. Сформулюйте її у вигляді простого речення, що починається зі слова «як». Візьміть аркуш паперу і напишіть в середині сторінки формулювання проблеми. Обведіть ключові слова пропозиції. Від кожного обведеного слова чи фрази проведіть лінії з альтернативами, запереченнями або будь-якими іншими зауваженнями, які

прийдуть в голову. Зазвичай кожне обведене слово дає кілька варіантів. Спробуйте використовувати для формулювання проблеми інші слова. Не хвилюйтеся, якщо це буде нісенітниця, - думайте про можливості. Що з отриманого може бути застосовано до вашої проблеми? »

*Оцінювання:* продуктивність, категоріальна гнучкість та вербальна оригінальність.

### *Завдання 3.*

*Інструкція:* Вам слід розподілитись на майданчику таким чином, щоб дистанція між вами була не менше півтора метри.

Я буду називати вам цифри від одного до дев'яти. Ваше завдання: представити їх, за допомогою тіла зобразити названі цифри в будь-якому положенні: сидячи, стоячи, лежачи... Головне - досягти максимально точної зорової відповідності між математичним знаком і позицією тіла.

Наступний етап проходить в парах, завдання ускладнюється і дається двозначне число.

Для тризначних чисел групі пропонується розподілитись по трійцям.

*Оцінювання:* за показником продуктивність та візуальна оригінальність.

## **Заняття 2.**

*Мета:* розвиток структурних компонентів вербального та візуального творчого мислення, художнього сприйняття музики.

*Обладнання та приміщення:* навчальна аудиторія, листи паперу, кольорові олівці, магнітофон, зображення картин: «Чорний квадрат» К.Малевича, «Герніка» та «Склеп» П.Пікассо.

Хід заняття

*Творча розминка.*

*Мета:* включення в креативну роботу, розвиток візуального мислення, продуктивність.

*Інструкція:* згадайте свою кімнату, спробуйте протягом хвилини назвати якомога більше речей, які в ній знаходяться і починаються на літери: «К». На букву «П» ... А на «В»? Порахуйте, скільки у вас вийшло. Якщо постаратися, то можна назвати більш 50 речей, а можна і більше 100. Щоб поліпшити цю вправу подумайте, які групи предметів ви забули включити.

Наприклад, на букву «В» можна назвати: речі, вішалка, (предмети); гвинти, назви книг на полиці, (деталі предметів); вольфрам - нитки лампи, вата, віскоза та ін. (матеріали); ворс на килимі, віск на паркеті (покриття); волосся, повіки, веснянки, скроні та ін. (тіло); уяву, захват, хвилювання, можливість придумати щось ще (ментальні поняття); повітря, вітерець, варіанти слів, ви самі, всі інші (теж на «в»).

Подумайте, що ще можна назвати? Потренуйтеся з іншими буквами: «п», «к», «з» - простіше, «д», «а», «т» - складніше.

*Завдання 1.*

*Мета:* художнє сприйняття музики, розвиток візуального мислення, виразність образу.

*Інструкція :* Вам пропонується прослухати п'єсу К. Дебюссі Suite Bergamasque: No 4. Passepied. Після прослуховування слід придумати якомога більше поз, які відповідають характеру п'єси, можна їх зіставити з 2-3 напарниками.

*Оцінювання:* оцінювання відбувається за показниками продуктивності, оригінальності.

*Завдання 2.*

*Мета:* розвиток візуального мислення, художнє сприйняття музики.

*Інструкція :* Вам пропонується графічно на листі відобразити зміст п'єси, яку ви прослуховували, використовуючи графічні форми та палітру кольорів.

*Оцінювання:* показники візуальної креативності: продуктивність, візуальна оригінальність, семантична гнучкість.

*Завдання 3.*

*Мета:* усвідомити вплив попереднього досвіду на сприйняття, розвиток візуального мислення, художнє сприйняття творів абстрактного мистецтва, логічний перехід до міні-лекції про творче мислення, ментальні моделі (див. Додаток Г).

Для виконання нам знадобиться зображення «Чорний квадрат» К.Малевича, абстрактні картини П.Пікассо «Герніка», «Склеп».

*Інструкція:* «Подивіться, будь ласка, на цей лист і скажіть, що ви бачите на ньому». Учасники висловлюють свої версії: малюнок, куб, геометрична фігура, кілька квадратів, коробка, кімната, вікно у минуле, портал у інший вимір, замальована картина на якій зображено дерево ...

Обговорювані питання:

- У нас виникли різні думки з приводу того, що зображено на цьому аркуші. У той же час очевидно, що на ньому немає нічого, крім чорного квадрату на білому фоні. Як це пояснити?

Аналогічна інструкція та хід виконання завдання по картинам Пабло Пікассо.

*Оцінювання:* візуальна продуктивність, оригінальність, семантична гнучкість.

Після виконання завдань дається невелика лекція по творчому мисленню та ментальним моделям (Див. додаток Г).

### **Заняття 3.**

*Мета:* розвиток вербального творчого мислення, артистизму та візуального мислення,

*Приміщення та обладнання:* навчальна аудиторія, зображення друдлів, аркуш паперу, ручка, шість капелюхів різного кольору, ми використовували паперові капелюхи.

### Хід заняття

#### *Завдання 1.*

*Мета:* розвиток вербальної креативності, оригінальності та продуктивності, подолання бар'єрів та страхів вербального виступу, розвиток ораторських здібностей та артистичності.

Учасники групи діляться на пари. Важливо простежити за тим, щоб разом опинилися люди як можна менш знайомі один з одним. Ведучий пояснює завдання.

*Інструкція:* уявіть, що кожен з вас - член закритого елітарного клубу. Ви знайомі з усіма його учасниками, довіряєте їм, вам добре разом. Раз на рік двері клубу відкриваються для всіх. У цей день ви можете спробувати ввести в коло членів клубу своїх друзів. Для цього вам варто підготуватися і дати своєму товаришеві таку рекомендацію, щоб ні один із старожилів клубу не зміг проголосувати проти прийому новичка. Це нелегко, але можливо.

Як практично буде проходити прийом? Ви розійшлися на пари. Кожен з учасників пари за кілька хвилин повинен скласти, а потім і розповісти своєму партнеру про одну власну позитивну якість.

Якість ця може бути будь-якою, але значущою. У свою чергу, розповівши про себе він вислуховує історію свого партнера про ту якість, яка виділяє його серед інших людей і дозволяє претендувати на прийом у члени клубу. Після того як ви поділилися один з одним інформацією про свої позитивні якості, вам



доведеться придумати, яким чином розповісти старожилам клубу про достоїнства вашого товариша.

Відрекомендувати його ви можете будь-яким максимально ефективним способом. Приклад:

- Інтерв'ю, яке представляє героя, в теле- або радіостудії;
- Малюнок, комікс, шарж з наступним театралізованим коментарем;
- Інсценування, що представляє особисті якості кандидата;
- Коментар спортивного оглядача (якщо герой робить успіхи у спорті і саме тут проявляються його людські якості: наполегливість, надійність, сила волі), репортаж з виставки, концерту, конкурсу (за умови, якщо досягнення вашого героя проявляються саме в цій сфері діяльності);
- Вірш, пісня.

Жанр рекламного виступу не має регламенту. Все, чим багата ваша фантазія, може бути вдалим. Подбайте лише про те, щоб обрана форма презентації максимально відображала зміст вашого подання. Ще одна важлива деталь: говорячи про достоїнства людини, не забудьте назвати його ім'я!

Всім зрозуміло завдання? Є питання? Пари приступили до роботи!

- Закінчуємо знайомство з партнером. Уточніть останні деталі і приступайте до підготовки своєї рекламної п'ятихвилинки. Через 20 хвилин оголошуються загальні збори членів клубу для обговорення кандидатів.

Ці 20 хвилин ведучий проводить в роботі з учасниками, переходячи від пари до пари, стимулюючи роботу над рекламою. Іноді доведеться порадити, яка форма буде найбільш актуальною для розповіді про ту чи іншу якість, допомогти подолати сором'язливість у вихвалянні поки що малознайомої людини перед іншими малознайомими людьми.

- Увага, оголошується хвилинна готовність! Прохання всім зібратися в залі клубу для прийому нових учасників!

Зараз нам треба познайомитися з кандидатами. Якщо рекомендація, представлена вам, поважні члени клубу, буде здаватися достатньою і переконливою, прошу своїми оплесками висловити рішення про прийом у члени клубу. А тепер я запрошую на сцену першу пару учасників!

*Оцінювання:* вербальна оригінальність, продуктивність, категоріальна гнучкість.

*Завдання 2.*

*Мета:* розвиток візуального мислення, оригінальності, продуктивності, семантичної гнучкості.

Друдли Роджера Пірса (doodle) - завдання, в яких потрібно домислити що зображено на малюнку. Основою Друдла можуть бути каракулі і плями. Друдл - це не закінчена картинка, яку потрібно додумати або домалювати. Найкраща відповідь - та, яка відразу мало кому приходить в голову, але варто її почути - і рішення здається очевидним. Особливо цінується оригінальність і гумор. Друдли не обмежуються однією відповіддю. Сенс головоломки в тому, щоб підібрати якомога більше версій та інтерпретацій. Варто пам'ятати, що правильної відповіді немає.

*Інструкція:* Що зображено на малюнку? Придумайте 7 або більше різних інтерпретацій того, що зображено на цьому малюнку. Спробуйте знайти таке значення картинки, яке не відразу спадає на думку. Неправильних відповідей не буває, оцінюється незвичність та кількість відповідей.

Приклади друдлів дивіться на рисунку 3.1.

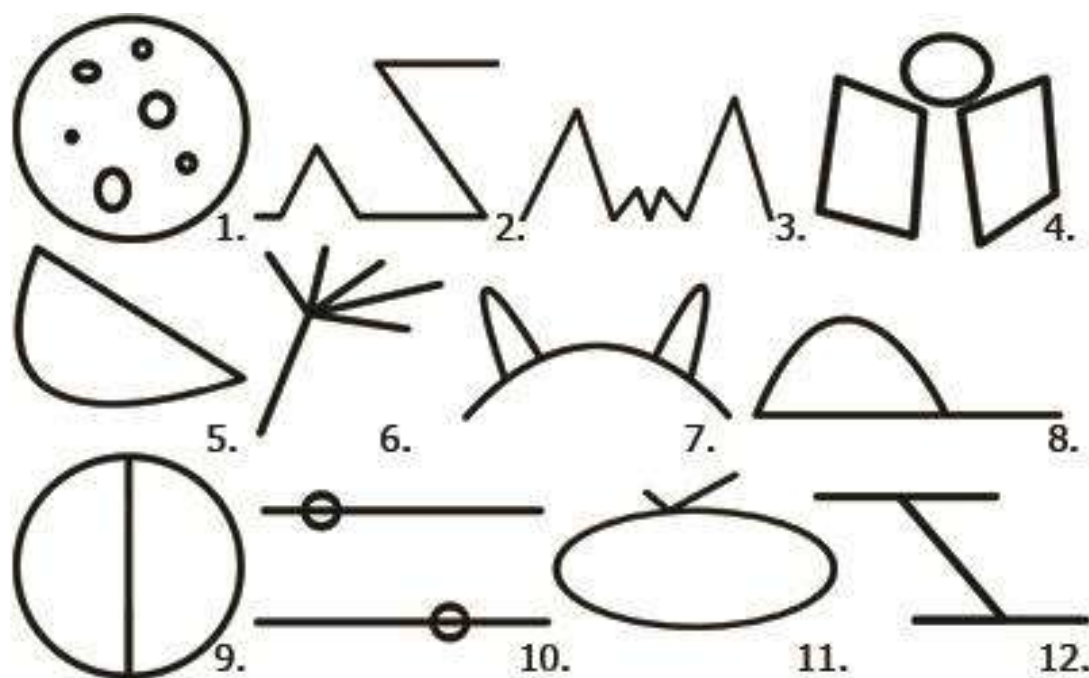


Рис. 3.1. Друдли Р.Пірса.

*Оцінювання:* продуктивність та оригінальність візуального мислення, семантична гнучкість.

### *Завдання 3.*

*Мета:* метод допомагає впоратися з трьома проблемами, з якими ми стикаємося при мисленні:

- «Я не знайомий з проблемою і не знаю, з якого кінця за неї взятися» - відчуття неадекватності.

«Я не можу втримати в думці всі варіанти. Плутанина фактів, подробиць, деталей робить мене безпорадним охопити це різноманіття».

- «Я дуже емоційно занурений у проблему. Мої почуття, інтуїція, стереотипи не дозволяють очистити проблему від суб'єктивності».

*Інструкція:* Едвард де Боно - один зі світових лідерів у розвитку та популяризації різних моделей творчого мислення - придумав метод шести капелюхів.

Е. де Боно стверджує, що в процесі мислення ми одночасно вирішуємо безліч завдань, намагаючись бути об'єктивними, конструктивними, ефективними. "Шість капелюхів" дозволяють кожного разу використати окремий аспект мислення, який, доповнюючи п'ять інших, дозволяє нам бачити об'ємну цілісну картину.

За методом де Боно за кожним типом мислення закріплений певного кольору капелюх.

Червоний капелюх - емоції, інтуїція, почуття. Що я відчуваю в цьому зв'язку? Які почуття охоплюють мене, коли я бачу, думаю, роблю це?

Чорний капелюх - скепсис, критичний настрій, сумніви в правоті і правильності, обережність. Де і в чому я можу помилитися? Що стоїть на шляху успіху? А якщо справа не вигорить?

Жовтий капелюх - оптимізм, віра в успіх, пошук переваг. Чому все повинно вийти о'кей? Що допомагає мені прийняти цю ситуацію, ідею? Чому проект здається мені перспективним?

Зелений капелюх - творчість, спонтанність, пошук альтернативних рішень, генерація нових підходів, творчий ризик.

Білий капелюх - факти і тільки факти! Яка об'єктивна інформація існує? Результати аналізу. Цифри, зведення, графіки.

Синій капелюх - системне мислення, організація творчого процесу, складання програми обмірковування проблеми, перевірка і аналіз результатів і перспективне планування з урахуванням отриманих підсумків.

Капелюхи - це аж ніяк не спосіб розділення людей за кольорами - типів їх мислення. Це можливість усвідомлення, в якому капелюсі я перебуваю зараз, як я мислю. Метафорична формалізація способу мислення дозволяє нам з більшою легкістю позбутися від того чи іншого капелюху - змінити його! Міняти шляпи так само природно, як змінювати соціальні ролі. Зміна капелюхів - свідчення

нашої адекватності ситуації, доречності. Переключення мислення з одного способу оцінки ситуації на іншій - це тренування "творчих м'язів", можливість використовувати весь спектр аналізу і сприйняття ситуації, проблеми, ідеї.

У ході тренінгу можна попрацювати з ідеєю Е. де Боно в такий спосіб:

1. Розповідаємо учасникам про ідею шести капелюхів мислення.
2. Просимо кожного з учасників представитися і спробувати визначити, в якому капелюсі він схильний перебувати більшу частину часу?
3. Використовуючи (буквально - одягаючи на себе при вимові певного роду сентенцій) Жовтий, чорний і червоний капелюхи, проаналізувати, в чому переваги та можливі недоліки такої прихильності до певного способу мислення.
4. Надягніть, будь ласка, білий капелюх і в ньому оцініть успішність попереднього етапу вправи, ефективність, логічність і виразність своєї позиції під час обговорення.
5. Приміряйте капелюх зеленого кольору, щоб в ній судити пропозиції про те, наскільки метод Е. де Боно може бути корисним для вас в повсякденному житті.

#### **Заняття 4.**

*Мета:* розвиток візуалізації, генерування ідей; розвиток структурних компонентів творчих здібностей, художнього сприйняття, виразності образу.

*Приміщення та обладнання:* навчальна аудиторія, аркуш паперу, ручка, олівці, фліп-чарт, маркери, геометричні фігури з методики ТВО.

#### Хід заняття

*Творча розминка.*

*Мета:* включення у креативну роботу, групове згуртування.

*Інструкція:* намалюйте не дивлячись на аркуш декілька ліній або фігуру, після цього обмінюємось аркушами з сусідом. Сусід повинен максимально креативно домалювати так, щоб вийшла цілісна картина. Обмін аркушами, наступний крок – підпис та трактування картини. Обмін аркушами, оцінювання по 10 бальній шкалі.

### *Завдання 1.*

*Мета:* розвиток структурних компонентів візуального мислення, категоріальної гнучкості.

*Інструкція:* Учасники беруть по аркушу паперу і отримують наступну інструкцію: «Покладіть, будь ласка, ваш лист горизонтально і поділіть його навпіл вертикальною рисою. А тепер на лівій половині аркуша намалюйте творчу людину, а на правій - нетворчу: так, як ви їх собі уявляєте. Художні якості малюнка значення не мають, головне - виразити за його допомогою, чим, на ваш погляд, розрізняються творчі і нетворчі люди». На малюнок відводиться 6-8 хвилин, потім малюнки розкладаються один під іншим (таким чином, щоб вийшов ряд зображень творчої людини, а паралельно - ряд зображень нетворчої) і учасники по черзі коментують, які саме якості цих персонажів відображені на їх малюнках. Ведучий фіксує названі якості і потім, резюмуючи, ще раз промовляє ті з них, які згадувалися найчастіше.

*Оцінювання:* вербальна та візуальна оригінальність, продуктивність, стратегіально-семантична гнучкість, категоріальна гнучкість.

### *Завдання 1. Другий рівень складності.*

*Інструкція :* учасникам пропонується написати кілька слів таким чином, щоб це написання зовні нагадувало те, що означають слова.

Набір слів: змія, голка, прибії, хмари.

На цю роботу вам відводиться 6-8 хвилин, потім кожен демонструє свій малюнок і групою вибираються найоригінальніші.

Оцінювання: показники візуальної та вербальної оригінальності, стратегіально-семантичної гнучкості, продуктивності.

### *Завдання 2.*

*Мета:* розвиток семантичної та категоріальної гнучкості, навчитися нестандартно сприймати звичайні предмети.

*Інструкція :* Учасники групи сідають в коло. Тренер пояснює завдання: я буду пропонувати предмет або картинку, а Вам слід підібрати найрізноманітніші, несподівані можливості використання даного предмета не за прямим його призначенням. Чим більше варіантів буде запропоновано в ході гри, чим більше нестандартними і несподіваними вони будуть, тим вище оцінюється креативність людини. Не можна повертатися ідей, які вже звучали, тобто необхідно бути сконцентрованим не тільки на власному творчому пошуку, а й фіксувати пропозиції колег по групі; якщо учасник не дає у свою чергу нової пропозиції - вибуває з гри.

Предмети для обговорення: викрутка, подушка, вішалка...

Під час виконання завдання хтось виконує роль секретаря і записує на дошці всі пропозиції, які пролунали в ході гри. Але до самого кінця гри запис не повинно бути видно гравцям.

Після того, як будуть визначені переможці - ті, кому вдалося максимально довго шукати все у всьому, команда буде вражена різноманітністю та простором розробленого нею списку. Це буде прекрасним матеріалом для обговорення особливостей творчого мислення і для самооцінки учасників тренінгу.

*Оцінювання:* за показниками вербальної продуктивності, вербальної оригінальності та категоріальної, семантичної гнучкості.

### *Завдання 3.*

*Мета:* розвиток візуального мислення, художнє сприйняття кольорів.

*Інструкція :* Кожному учаснику пропонується набір геометричних фігур, зроблених з кольорового паперу. Їх треба розташувати на аркуші паперу А4 з огляду на від світлого до темного, на вашу думку. Після виконання завдання, їм пропонується: «Уявіть, що ви - художник, голос - це ваш пензлик, звук « О »- це фарби. Розфарбуйте голосом ці фігури, так само посилюючи яскравість!».

*Завдання 3.*

*Другий рівень складності*

*Мета:* художнє самовираження, розвиток артистичності, виразності образу, креативності.

*Інструкція :* На дошці або фліп-чарті записують чотири слова. Логічно вони повинні бути як можна менше пов'язані між собою і представляти іменники загальними в єдиному числі (хоча не виключений і інший варіант граматичних форм або частин мови: скажімо, список з чотирьох дієслів).

Набори слів: 1) хліб, бруд, театр, зірка; 2) душа, лист, квітка, щаблі.

Гра полягає в тому, що за певний час (15-20 хвилин) необхідно вигадати та показати театральний етюд, який об'єднує дані слова, у тому ж порядку, у логічно зв'язну дію з конфліктом.

*Оцінювання:* креативність, продуктивність, оригінальність, виразність образу, артистичність.

*Завдання 4.*

*Мета:* розвиток вербального творчого мислення та його компонентів, таких як: продуктивність, оригінальність, категоріальна гнучкість; навчитися працювати творчо у команді, розподіляти ролі.

*Інструкція :* На першому етапі роботи учасники, об'єднуються у команди по 4-5 чоловік, пропонується протягом 10-12 хвилин створити опис планети, що не



входить до складу Сонячної системи, на якій могло би існувати життя. Форма цього опису, а також те, які саме відомості до нього включити, визначаються учасниками самостійно.

*Оцінювання:* вербальна продуктивність, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

#### *Завдання 4. Другий рівень складності*

*Мета:* розвиток уяви, візуального, творчого мислення; навчитися працювати творчо у команді, розподіляти ролі.

*Інструкція :* На другому етапі роботи учасників просять протягом 8-10 хвилин намалювати одну або кілька живих істот - «інопланетян», які могли б жити на тій планеті, опис якої створено їх командою. Малюнки виконуються індивідуально.

Після цього учасники знову об'єднуються в команди, демонструють один одному виконані малюнки і коротко розповідають про зображених на них істот (3-4 хвилини). Далі представник від кожної з команди отримує слово, щоб озвучити опис планети, а також продемонструвати її мешканців.

*Оцінювання:* візуальна продуктивність, візуальна оригінальність, стратегіально-семантична гнучкість, вербальна продуктивність, вербальна оригінальність та категоріальна гнучкість.

### **Заняття 5.**

*Мета:* розвиток асоціативного мислення, категоріальної гнучкості, оригінальності та продуктивності вербального мислення, семантичної гнучкості, оригінальності та продуктивності візуального мислення.

*Приміщення та обладнання:* навчальна аудиторія, аркуші паперу А4 та А5, ручка, олівці, фліп-чарт, маркери, геометричні фігури з методики ТВО.

Хід заняття

*Творча розминка.*

*Мета:* розвиток асоціативного мислення, включення у креативну роботу.

*Інструкція:* зараз ми будемо кидати один одному м'яч, називаючи при цьому будь-який іменник. Наприклад, я кидаю м'яч Миколі, називаючи слово "карусель". Микола швидко називає будь-яке слово, яке прийшло йому в голову з приводу "каруселі" і відправляє м'яч далі. Наступний скаже свою асоціацію у відповідь на кинуте йому слово. Постараємося робити це швидко, довго не обдумуючи свою реакцію ».

Обговорювані питання:

- Що допомагало у виконанні завдання, що заважало? Чому?

*Завдання 1*

*Мета:* вихід з «тунельного бачення», освоєння техніки аналогії.

*Інструкція:* «Візьміть будь-яку особу, історичну або літературну, або просто представника будь-якої професії. Не важливо, хто це буде, головне, щоб ця людина була далека від вашої професії і кругозору. Вам не потрібно багато знати про обраний персонаж, досить зразкового уявлення про те, хто це. А зараз уявіть, що ця людина - ви. Залізьте в його шкуру. Відчуйте себе їм на кілька миттєвостей. А потім сформулюйте яку-небудь свою проблему та подивіться на неї очами свого персонажу. Як образ, який ви взяли на себе, вирішив би цю проблему? Як він розуміє її суть? Створіть список ідей, оцінивши їх з точки зору кожного з обраних вами персонажів.

Обговорювані питання:

- Як ви себе почували?

- Чи можна співвіднести отримані зауваження з реальністю? Практичні вони?

Чи можуть вони бути видозмінені?

*Завдання 2*

*Мета:* генерація нових ідей, розвиток вербальної продуктивності, оригінальності, категоріальної гнучкості, актуалізація латерального мислення.

*Процедура проведення:* вправа проводиться в два етапи. Колективно придумується яка-небудь стандартна проблемна ситуація. Усі учасники висувують свої ідеї, найкращі записуються на дошці. Шляхом голосування вибирається найкращий варіант для обговорення.

*Інструкція:* зараз ми проведемо незвичайний мозковий штурм. У ньому допускаються тільки дурні, непрацюючі, непрактичні і просто непристойні варіанти виходу з проблеми. Будь-яка розумна або практична думка безжально відсікається.

На другому етапі: звернемося до результатів нашого штурму. Яким чином можна модифікувати одне з цих безглузких пропозицій, щоб воно сприяло вирішенню проблеми? Його можна змінювати, доповнювати та ін., але при цьому сама пропозиція не повинна розмитися.

*Обговорювані питання:*

- Що вдалося у виконанні завдання? Що сприяло успіху?
- Які виникли труднощі при виконанні завдання? З чим вони пов'язані?

*Оцінювання:* вербальна продуктивність, оригінальність, категоріальна гнучкість.

### *Завдання 3*

*Мета:* Підвищення гнучкості сприйняття власної особистості та інших людей, розширення «категоріального апарату». Тренування вміння генерувати ідеї про те, як може характеризуватися людська особистість і як можуть бути представлені у творчій формі відповідні якості. Розвиток вербальної і візуальної оригінальності, стратегіально-семантичної гнучкості.

*Інструкція :* Учасникам пропонується взяти участь у підготовці «шведського столу», на якому в якості страв розкладені різні якості особистості. Спочатку, на стадії «приготування їжі», кожного учасника просять придумати по 5 якостей

особистості, які, з його точки зору, будуть цікаві і корисні для них самих і для інших учасників (5-7 хвилин). Бажано не обмежуватися банальними, загальноживаними характеристиками (типу «сміливий», «розумний», «цікавий у спілкуванні» та ін.), а придумати щось оригінальне, незвичайне. Можливостей для цього достатньо. (Для довідки: в російській мові для характеристики людської особистості використовується близько 2000 слів, не вважаючи різного роду метафор та іносказань.)

Коли назви якостей придумані, учасників просять намалювати «страви», на яких вони будуть представлені. Кожна «страва" зображується на невеликому окремому аркуші (формат А5), форма його подання може бути різною, можливо, якість особистості буде зображено по аналогії з якимось реальним блюдом, але можуть бути й інші варіанти його представлення (15-20 хвилин). Кожен малюнок супроводжується підписом - яка саме якість на ньому відображено.

*Оцінювання:* продуктивність, оригінальність, гнучкість.

### *Завдання 3. Другий рівень складності*

*Інструкція :* Наступна стадія - «сервіровка». Кожен учасник демонструє свої малюнки, називає відображені на них якості особистості і коротко аргументує цінність цих якостей (2-4 хвилини на людину). Потім всі малюнки викладаються на будь-яку поверхню достатнього розміру, яка і буде «шведським столом».

Завершальна стадія - «обід». Учасникам дається декілька хвилин, щоб вони, вільно переміщаючись навколо «шведського столу», уважно роздивилися представлені на ньому «страви» і зробили власний вибір. Потім кожен учасник по черзі виходить до столу, демонструє і називає вибрані «страви» і коротко пояснює, чому його увагу привернули саме ці якості, в чому він бачить їх важливість для себе (2-4 хвилини на особистість).

*Оцінювання:* продуктивність, оригінальність, гнучкість.

## Заняття 6.

*Мета:* розвиток складових вербального та візуального творчого мислення, хореографічної креативності, артистичності, виразності образу.

*Приміщення та обладнання:* простора навчальна аудиторія, м'яч, фліп-чарт, аркуші паперу, маркери для демонстрації прикладів.

### *Хід заняття*

*Творча розминка.*

*Мета:* включення у креативну роботу, групове згуртування.

*Інструкція:* зараз ми привітаємо один одного і зробимо це наступним чином. Кожен з нас унікальний і ця унікальність виявлялася протягом всього тренінгу. Подивіться уважно один на одного і згадайте, якусь цікаву фразу або дію кожного учасника (учасниці), яку він (а) вимовляли або робили . Дається 5 хвилин подумати ... «А зараз ми будемо кидати один одному м'яч, повідомляючи при цьому людині, якої він адресований, чим вона нам запам'яталася».

### *Завдання 1*

*Мета:* ознайомлення учасників з притчею, метафорою, казкою як інструментами, які спрямовані на стимулювання вирішення проблем, розвивати творчий підхід, продукувати нові думки й образи, розвиток творчих здібностей.

*Інструкція :* у лінгвістиці існує закон тісноти віршованого ряду. Метафора, афоризм, притча - блискуче підтвердження цього закону, у цих жанрах народної та літературної творчості, як і в поезії «словам повинно бути тісно, а думкам простору».

У сучасній психологічній літературі, особливо в посібниках з НЛП, все частіше можна зустріти звернення до метафори як каталізатору пошуків сенсу, потужному мобілізуючому засобу "мозковий штурм", коли з її допомогою складна заплутана проблема раптом перетворюється з дикого тигра у домашню кішку.

До східних притч, метафор вдаються для того, щоб зняти психологічну напругу, загострити творче сприйняття, щоб захопитися мудрістю століть, упакованої в кілька рядків.

Але давайте звернемося не до літератури або фольклору, а до повсякденного життя. Ми буквально сиплемо метафорами, самі не даючи собі в цьому звіту! "У мене інша точка зору", "він скорчить у відповідь кислу фізіономію", "наші перспективи туманні", "візьми себе в руки", "у мене голова розколюється!", "тому вони прожили в гармонії", "в тіні просто рай, тому що я вже курю від сонця" ...

- Згадайте і запишіть, як мінімум, п'ять метафор, які засновані:

а) на зоровому образі;

б) звуковому образі;

в) способі дії.

Наприклад:

"бачити наскрізь", "картина ясна", "у тебе вид сажотруса", "бачити проблему", "бачу, куди ти хилиш", "леб'яжа шия";

б) "тріщить без угаву", "гармонійна життя", "заливається соловейком", "налаштуватися на нелегку розмову", "душа співає";

в) "в мене здали нерви", "справи йдуть відмінно", "вліпити догану", "покопатися в пам'яті", "він заліг на дно", "качати права", "бити на жалість".

Через п'ять-сім хвилин ми послухаємо ваші ідеї і кращі з них запишемо на дошці. Розпочали роботу!

*Оцінювання:* вербальна продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна оригінальність.

*Завдання 1. Другий рівень складності*

*Інструкція* : Існують метафори, які для нас досить звичні, але при уважному погляді можна знайти у них величезний потенціал для незвичайної, творчої роботи, створення на їх базі повчальних історій.

Учасників розбити на групи по 3-4 людини і протягом 15 хвилин спробуйте написати невелику розповідь, казку, притчу, в основі якої будуть лежати відомі метафори:

- Життя людини - поле.
- Бажаючи досягти чогось, людина лізе до вершини.
- Світло знань.
- Карусель життя.
- Гіркота поразки.

Обговорюємо результати творчого процесу.

Метафора, казка, притча гарні тоді, коли залучають в своє емоційне і семантичне поле якомога більше самих різних людей, коли ідея, закладена в образі, настільки зрозуміла, що зміна деталей, підходів, стилів мислення або культурних патернів не руйнує універсальності сенсу.

*Оцінювання*: вербальна продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна оригінальність.

### *Завдання 1. Третій рівень складності*

*Інструкція* : Це завдання пов'язане з тренуванням уміння шукати для метафор відповідний контекст - "рамку", ті різні життєві ситуації, в яких образ працює з максимальною ефективністю. Як для дорогоцінного каміння важливе правильне освітлення, що дає можливість оцінити блиск і досконалість всіх його граней, так і метафора "грає" всім різноманіттям і глибиною смислів в правильній "рамці". Це мистецтво зажадає від нас і емоціональної чуйності, і емпатійності, і великої гнучкості в комунікації.

Існує маса цілей, для досягнення яких ми можемо скористатися афоризмом, метафорою, притчею, казкою. Давайте визначимо і запишемо хоча б деякі з них. Отже, метафора використовується нами щоб продемонструвати свою оригінальність.

- Щоб зайняти час.
- Щоб знайти привід для бесіди.
- Щоб елегантно змінити тему розмови.
- Щоб спонукати до нового дії.
- Щоб підвести підсумки процесу.
- Щоб відповісти на запитання.
- Щоб представити модель чого-небудь.
- Щоб розширити перспективу проблеми / дії / розмови.
- Щоб привернути увагу до своєї персони.
- Щоб урізноманітнити спілкування.
- Щоб сформулювати ідею / завдання / проблему.

Для того, щоб спробувати самим продумати, яка "рамка" буде придатною для тієї чи іншої метафори, розбиваємо групу на нові підгрупи по 3-4 людини і даємо кожній підгрупі один-два тексти з притчами. Через 20 хвилин група (вся, чи хтось із представників) проведе презентацію метафори: інсценує перед іншими учасниками тренінгу ту життєву ситуацію-контекст, в якій дана підгрупа пропонує скористатися історією-метафорою.

Всім іншим учасникам після подання доведеться визначити:

- Якою була мета роботи з метафорою-притчею;
- Яку ідею група намагалася представити;



- Наскільки рамка, яку інсценувала група, допомогла виявити потенціал і значення історії-метафори;

- Чи вдале подання з точки зору його емоціонального впливу на слухачів і глядачів.

*Оцінювання:* вербальна продуктивність, категоріальна гнучкість, вербальна оригінальність.

### *Завдання 2.*

*Мета:* розвиток вербальної та візуальної креативності, артистичності, виразності образу, хореографічної креативності.

*Інструкція :* Один з вас буде господарем будинку. Йому належить ухвалити трьох гостей. Хто ці гості? У цьому-то й є проблема. Коли господар вийде за двері, ми з вами визначимо, яка роль дістається кожному з трьох акторів. Вони можуть бути ким і чим завгодно: родичами господаря, його друзями або ворогами, працівниками сфери обслуговування, президента, неживими предметами, почуттями, порами року ... - Наша фантазія тут безмежна. Визначивши ролі гостей, ми запросимо господаря повернутися в кімнату і протягом певного часу (5-10 хвилин) визначити, які гості прийшли до нього.

Як визначити образ гостя? По-перше, актори, що грають гостей, повинні будуть придумати для свого персонажа якийсь пластичний образ, так щоб характер рухів вже був певною підказкою. Крім того, подумайте про використання голосових засобів виразності. В ході гри господар може ставити гостям різні питання - всім разом чи окремо, на його розсуд. Відповідаючи на питання, гості продовжують грати свої ролі і намагаються зберегти інкогніто: їх відповіді повинні бути на рівні натяків, уточнень, але не відкритого зняття маски.

Якщо за відведений час господареві вдається визначити образи гостей, він виходить з гри переможцем і стає одним із гостей в наступному турі гри.

*Оцінювання:* вербальна та візуальна продуктивність, категоріальна та семантична гнучкість, вербальна оригінальність.

### *Завдання 3*

*Мета:* розвиток візуального мислення, хореографічної креативності, артистичності, виразності образу.

*Інструкція:* уявіть, що ви предмет бітової техніки, меблі, або складова частина вашого дому. Наприклад: холодильник, вікно, пральна машинка, стіл. Визначте між собою хто який предмет. Вони не повинні повторюватись. Придумайте невелику театральну-хореографічну мініатюру із життя цього предмету. На обдумування вам дається 10 хвилин, потім по черзі виступаємо. Постарайтесь відчувати себе цим предметом, передати його думки, можливо відтворіть яку-небудь подію з його життя. Можливе відтворення мініатюри з імітацією звуків, або коментуючим думки текстом.

Обговорюванні питання: що відчував ваш предмет під час виконання? Який в нього зазвичай настрій? Він схожий з вами? Чим?

*Оцінювання:* хореографічна креативність, артистичність, виразність образу.

## **Заняття 7.**

*Мета:* розвиток вербальної продуктивності, генерування ідей, навчання аргументуванню власної позиції, зняття бар'єрів оціночної самооцензури, розкріпачення, художнє сприйняття музики та хореографії, розвиток візуального мислення.

*Приміщення та обладнання:* комп'ютерний клас, або навчальна аудиторія, якщо у кожного є можливість взяти з собою ноутбук, аркуші паперу, кольорові олівці, комп'ютери для перегляду відео, малювання у графічному редакторі, прослуховування музики.

## Хід заняття

### *Творча розминка.*

*Мета:* Включення у креативну роботу, групове згуртування, розвиток творчого вербального мислення.

*Інструкція:* учасники розсаджуються в коло. Ведучий призначає тему розмови. Один з учасників починає розвивати її, а потім, слідуючи за випадковими асоціаціями, відводить розказ в сторону. Він перескакує з однієї теми на іншу, потім на третю, прагне якнайкраще "заплутати" своє оповідання. Потім жестом передає слово іншому учаснику. Слово може бути передано будь-кому, тому за ходом гри стежать усі. Той, на кого впав вибір, повинен "розплутати" розказ, тобто коротко пройтися по всім асоціативним перемиканням свого попередника у зворотному порядку - від кінця до початку. Він повертається до початкової, запропонованої ведучим теми. Потім сам "заплутує" розказ, передає слово комусь іншому, і так далі.

### *Завдання 1*

*Мета:* розвиток продуктивності генерування ідей, вербальної оригінальності, категоріальної та семантичної гнучкості; тренування в аргументації власної позиції

*Інструкція :* Кожного з учасників просять знайти який-небудь «нікчемний предмет», що має мінімальну цінність або не має її зовсім. Якщо дозволяє навколишнє оточення, то доцільно запропонувати учасникам залишити аудиторію на 10-15 хвилин, відшукати такий предмет за її межами і принести з собою (найбільший інтерес робити це, якщо тренінг проводиться за містом). Якщо ж шукати подібно предмети поблизу або обстановка не дозволяє залишати аудиторію, то можна запропонувати учасникам провести ревізію утримання своїх сумок і кишень - можна бути впевненим, що які-небудь «нікчемні предмети» знайдуться там майже у кожного.

Коли предмети знайдені, кожному з учасників пропонується придумати якомога більше аргументів, за якими навколишні мають сенс купити у нього предмет (5 хвилин). Потім інсценується «східний базар» - учасники викладають свої предмети і озвучують причини, через які має сенс їх придбати.

*Оцінювання:* продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

### *Завдання 1. Другий рівень складності*

*Інструкція :* якщо аргументи з приводу придбання товару звучать дуже переконливо, то гра продовжується і учасникам дається можливість поторгуватися, використовуючи свій творчий потенціал.

*Оцінювання:* продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

### *Завдання 2.*

*Мета:* генерування ідей, розвиток продуктивності візуального мислення, оригінальності та категоріальної гнучкості, зняття бар'єрів, оціночної самооцензури, розкріпачення кожного члена групи.

*Інструкція :* "Мозкова атака", "мозковий штурм" - один з найпопулярніших методів роботи групи над вирішенням завдання. Незважаючи на якийсь армійський термінологічний політ, ця методика ставить перед собою мету, прямо протилежну стройовій одноманітності. "Мозковий штурм" покликаний генерувати безліч різноманітних ідей, і плідність вправи буде тим вище, чим вільніше, розкутіше, менш залежними від чийого б то не було судження або засудження будуть учасники тренінгової групи.

Правила "мозкового штурму" прості:

- Призначається секретар, завдання якого - буквально і повно записувати всі ідеї, асоціації, запропонування, які будуть висловлюватися учасниками; -

забороняються будь-які критичні зауваження, вираження зневаги, насмішки, скептичні висловлювання й інша явна або прихована форма критики. Всі ідеї свідомо вважаються гідними, які мають право на існування. Висловлювання, які можуть знищити творчу ідею в зародку:

Не смішить мене!

Цей варіант ми вже пробували!

Чому ми повинні брати на себе відповідальність за це?!

Ну, братці, ця ідея вилетіться нам в копійчку!

Це не наша проблема!

Ніколи нічого подібного зробити не можна!

Шкода сил і часу!

Ми просто не готові до цього! ..

Це йде врозріз з нашою програмою.

Якщо б це було дійсно так, знайшлися б і до нас розумники, здатні зробити це ...

Над нами будуть сміятися!

А що скаже начальство?!

Ми й так зробили максимум можливого!

У нас це не пройде! ..

Ідеї йдуть потоком: чим більше, тим краще. У "мозковому штурмі" діє принцип, прямо протилежний знайомій формулі "не числом, а розумінням". Якість під час "скидання ідей" нікого не хвилює. Сенс цього правила - в максимальному знятті затискачів, бар'єрів, оціночної самоцензури, розкріпачення кожного члена групи;

*Оцінювання:* продуктивність вербальна, вербальна оригінальність, категоріальна гнучкість.

### *Завдання 3*

*Мета:* розвиток візуального мислення, художнє сприйняття музики.

*Інструкція :* Учасникам пропонується прослухати «Танець Анітри» Е. Гріга. Під час звучання музичного твору виконати і намалювати його кольоровими олівцями на аркуші паперу.

Студенти самостійно, відповідно до характеру музичного образу, власним емоційним переживанням і поданнями здійснюють вибір кольору, загальною графічної композиції.

*Оцінювання:* показники продуктивності, візуальної оригінальності, семантичної гнучкості.

### *Завдання 4.*

*Мета:* розвиток структурних компонентів творчих здібностей, художнє сприйняття хореографії; навчити користуватися моделями мислення як інструментом ефективної творчої діяльності;

Спочатку відбувається бесіда з учасниками щодо їх хореографічних переважень, який стиль в хореографії їм ближчий, чи володіють учасники цією технікою?

*Інструкція :* Вам пропонується переглянути різні хореографічні композиції, тривалість яких 3 хвилини. Під час перегляду у вас повинні виникнути різні асоціації. Ці асоціації пропонується вам відтворити візуально за допомогою різного інструментарію поданого на моніторі.

Перегляд класичної балетної композиції. Відтворити асоціації за допомогою кольору та форми у графічному редакторі.

Перегляд джазової композиції. Відтворення асоціацій за допомогою геометричних фігур та палітри кольорів.

Третя композиція сучасної контемп чи модерн хореографії, надається можливість використовувати фігури запропоновані для першого і другого творів, а також вся палітра кольорів.

*Оцінювання:* ведеться за такими показниками: візуальна оригінальність та стратегіально-семантична гнучкість, продуктивність.

#### *Завдання 4. Другий рівень складності*

*Інструкція :* Вам пропонується переглянути сцену з класичного балетного спектаклю, тривалість якого 5 хвилини. Під час перегляду у вас виникають якісь враження. Саме ці враження слід зобразити на листі за допомогою палітри кольорів.

*Оцінювання* ведеться за такими показниками: візуальна оригінальність та стратегіально-семантична гнучкість, продуктивність.

### **Заняття 8**

*Мета:* розвиток хореографічної креативності, технічності, виразності образу, артистичності, пластичності, візуального мислення.

*Приміщення та обладнання:* балетний клас, балетна форма, магнітофон.

#### Хід заняття

*Творча розминка.*

*Мета:* включення у креативну роботу, фізична розминка, групове згуртування.

Учасникам пропонується відтворити в залі Броунівський хаотичний рух молекул.

*Інструкція:* уявіть, що ви молекули. Молекули рухаються в хаотичному порядку, заповнюючи весь доступний простір. Не може бути пустих місць. Почали рух. Далі по ходу виконання молекули сповільнюються, потім прискорюються. Застигають в лід, та закипають.

### *Завдання*

*Мета:* розвиток хореографічної креативності, емоційності виконання та передача емоцій, виразності образу, артистичності, розвиток музичності, відчуття композиції, візуального мислення.

*Інструкція:* кожному на вухо говориться таємне слово, яка-небудь емоція, або ознака характеру: страх, гнів, педантичність, кокетство, вередливість та ін. Потім дається 30 хвилин на те, щоб придумати хореографічну композицію, на відповідне завдання, дається можливість вибрати музику для виконання. Учасники прораховують кількість тактів та записують собі на аркуш, скільки вісімок їм потрібно придумати. Потім розходяться по залу та починають працювати. Через пів години кожен з учасників виступає зі своїм номером, а глядачі повинні відгадати таємне слово.

*Оцінювання:* артистичність, емоційність, виразність образу, музичність, хореографічна креативність, оригінальність.

## **Заняття 9.**

*Мета:* розвиток хореографічної креативності, візуальної оригінальності та продуктивності, технічності, виразності образу, артистичності, пластичності, візуального мислення.

*Приміщення та обладнання:* балетний клас, балетна форма.

Хід заняття

*Творча розминка.*

*Мета:* розвиток візуального творчого мислення, абстрактно-символічного, фізична розминка, включення у креативну роботу.

*Інструкція:* учасникам пропонується взяти зі стільця неіснуючий предмет. Наприклад сірники. Та зайнятись домашнім хазяйством з неіснуючими



предметами. Хтось може готувати їжу, хтось – прати чи гратися з домашньою твариною, вкладати спати дитину чи проводити генеральне вбирання.

*Ускладнення завдання:* тепер у вас з'являються які-небудь проблеми, щось не виходить з того, чим ви займаєтесь, передайте емоції та завершіть завдання вирішенням проблеми.

### *Завдання*

*Мета:* розвиток хореографічної креативності, виразності образу, артистичності, візуальної продуктивності та оригінальності, візуального мислення.

*Інструкція:* вам потрібно придумати будь який театральнo-хореографічний сюжет-мініатюру, та відтворити її рухами тіла. Виберіть собі якою ви будете твариною, та створіть невеличку сюжетну лінію. Постарайтесь мислити, як ваш персонаж. На пошуки себе у тваринному світі вам дається 15 хвилин. Після чого по черзі виконуємо мініатюри. Глядачі повинні відгадати вашу тварину, та що з нею відбувається.

*Ускладнення завдання:* а зараз давайте розіб'ємося на пари. Кожній парі потрібно придумати театральнo-хореографічну мініатюру під назвою «Осінь. Парк. Скамейка». Ви можете бути іншого полу, чи взагалі іншою істотою. Необхідно придумати драматичну сюжетну лінію з зав'язкою, розвитком та фіналом. На обговорення та придумування вам дається 20 хвилин. Після чого по черзі виконуємо мініатюри. Глядачі повинні перейнятися вашими переживаннями та зрозуміти хто ви і що з вами відбувається.

*Оцінювання:* візуальна оригінальність, пластичність, виразність образу, артистичність, хореографічна креативність.

## **Заняття 10.**

*Мета:* розвиток складових хореографічних здібностей: хореографічної креативності, музичності, пластичності, виразності образу, артистичності;

оригінальності та продуктивності візуального мислення; зняття бар'єрів та штампів мислення, навчання хореографічної імпровізації.

*Приміщення та обладнання:* балетний клас, балетна форма, магнітофон.

#### Хід заняття

*Творча розминка.*

*Мета:* розвиток візуального творчого мислення, фізична розминка, включення у креативну роботу, відчуття кожної частини тіла, зняття бар'єрів мислення, навчання хореографічної імпровізації.

Випробуваний під музику покроково виконує завдання пропонувані дослідником.

*Інструкція:* починайте довільно рухатись, відчуйте музику в собі. Не зупиняйтесь, не думайте, не копіюйте рухи інших, будьте «в собі», через музику. Постарайтесь не дивитися у дзеркало, немає некрасивих, або невірних рухів.

Отже, тепер уявіть, що:

- все тіло скам'яніло, рухається тільки права рука;

- тепер тільки ліва;

- рухаються тільки ноги;

- ноги «приклеєні»

тіло вільне.

- рухається тільки ваш живіт;

- тепер голова та міміка обличчя;

- тепер лягайте на підлогу, рухається все тіло.

Спробуйте відчути кожну частину свого тіла, а потім усе, що всередині: серце, шлунок, хребет, кожну зв'язку, кожну м'язу...

Розігрів займає від 20 до 25 хвилин.

### *Завдання*

*Мета:* розвиток хореографічної креативності, здатності до імпровізації, технічності, виразності образу, артистичності, зняття страхів оцінки та неправильних рухів, відчуття тілу, розвиток складових творчого мислення, оригінальності та продуктивності візуального мислення.

*Інструкція:* зараз, після того, як ми відчули своє тіло та музику в ньому, вам пропонується вільно поімпровізувати. Пориньте у себе, у свої відчуття та своє тіло. Танцюйте музику, відтворюйте її своїм тілом, як інструментом. Постарайтесь незвично рухатися, робити неправильно, некрасиво, навпаки.

Дайте думкам вільно бродити у вашому мозку. Хто ви? Що ви? Що ви відчуваєте? Що з вами відбувається?

Інструкція промовляється під час виконання імпровізації, та дається час на осмислення та відтворення кожної фрази. Час виконання 30 хвилин. Тіло і мозок повинні втомитися і відкритися друге дихання. Учасники повинні увійти в деякий «транс» та звільнити свою свідомість від зайвого, від правил та самооцінки.

*Оцінювання:* не відбувається.

## ДОДАТОК Г

Таблиця Г1

Результати розвивального експерименту з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей за методикою П.Торренса

№ з/п	Ініціал	Візуальні субтести								Вербальні субтести							
		Продуктивність		Оригінальність		Гнучкість		Х <sub>ср</sub>		Продуктивність		Оригінальність		Гнучкість		Х <sub>ср</sub>	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група																	
1 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	К.Б.	0,3	0,5	0,5	0,7	1	1,1	1,2	0,75	0,9	1	1,3	1,5	1	1,2	1,1	1,23
2	І.Е.	0,7	0,7	1	1	1,2	1,5	1,9	1,06	1	1	1,4	1,4	1,1	1	1,1	1,13
3	Т.Д.	0,2	0,5	0,4	0,5	1	1,2	1	0,72	0,5	0,7	1,1	1,3	1,2	1,2	0,9	1,06
4	Д.Д.	0,5	0,6	0,5	0,5	0,6	0,6	1,1	0,5	0,7	0,8	2	2	1,6	1,7	1,4	1,5
5	К.Є.	0,1	0	0,2	0,4	0,7	0,9	0,7	0,43	0,9	1	1,7	2	2,5	3	1,7	2
2 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
6	Ю.О.	0,9	1	0,8	0,8	1,9	2	2,4	1,26	0,9	1,2	1,1	1	1,8	2	1,3	1,4
7	Ф.А.	0,9	1	0,3	0,5	1,8	1,9	2	1,1	0,9	1,2	1,3	1	0,9	1	1	1,06
8	Б.І.	0,8	1	0,9	1	0,6	0,7	1,6	0,89	0,8	1	0,9	1,3	1,8	2	1,1	1,43
9	З.І.	0,6	0,9	1	0,9	2	2	2,4	1,26	0,6	0,7	0,9	1	2	2	1,2	1,23
3 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
10	Е.А.	1	1,2	0,8	1	0,4	0,5	1,4	0,9	1	1	1,2	1,2	1,7	2	1,3	1,4

11	З.Є.	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9	0,7	0,9
4-5 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
12	Т.А.	0,6	1	0,8	0,9	1	1,4	1,6	1,09	0,6	0,6	1,2	1,5	1,6	1,9	1,1	1,3	1,3	2
13	П. О.	0,7	0,7	0,8	0,9	0,6	0,8	1,4	0,78	0,7	0,9	1,1	1	1,9	2	1,2	1,3	1,3	2
14	М. Г.	1	1,2	0,9	1	0,6	0,7	1,6	0,96	1	1,3	0,6	0,7	2	2	1,2	1,33	1,3	2
15	П. О.	1	1	0,6	0,6	0,5	0,5	1,8	0,71	1	1	1,3	1,4	1,8	2	1,4	1,46	1,3	2
Експериментальна група																			
1 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
1	Л.М.	0,6	1	1,2	3	0,8	2	1,8	2	0,6	1	1,2	2,3	2,3	2,5	1,4	1,9	1,9	2,4
2	М.П.	0,7	2	0,7	2	0,6	1	1,3	1,6	1	2,4	1,5	2	2,1	2,8	1,6	2,4	2,4	2,4
3	Н.М.	0,7	2	0,6	1	0,6	1	1,2	1,3	1	2,5	1,2	2,1	2,3	3	1,5	2,5	2,5	2,5
4	П.С.	0,2	1,5	0,7	1,9	0,7	2	1,1	1,8	0,9	1	1,5	1,8	2,3	3	1,6	1,9	1,9	1,9
5	П.В.	0,3	1,9	0,8	1,8	0,9	3	1,3	2,2	1	2,2	1,6	2	2,5	3	1,7	2,4	2,4	2,4
6	К.Є.	0,4	2	0,5	1,2	0,3	1,9	0,8	1,7	0,3	1	0,9	1	1	1,8	0,7	1,26	1,26	1,26
2 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
7	Г.М.	0,6	1	0,4	1,5	0,7	2	1,2	1,5	0,6	1,7	1,7	3	2	3	1,4	2,5	2,5	2,5
8	Д.К.	1	3	0,8	2	1,7	3	2,3	2,6	1	2	1,2	3	1,9	2	1,4	2,3	2,3	2,3
9	І.Д.	0,6	1	0,3	1	1,6	3	1,7	1,6	0,6	2,3	0,9	2	2	2,4	1,2	2,2	2,2	2,2
3 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
10	К.І.	1	2,4	0,4	2	1,1	3	1,6	2,4	1	2	1,3	1,7	1,6	2	1,3	1,9	1,9	1,9

11	В.Н.	1	1	2,5	0,6	1,9	1	2	1,8	2,1	1	2	0,9	1	1,8	2,6	1,2	1,8
12	П.Ю.	0,7	2	2	0,6	1,8	1,9	3,5	2,1	2,4	0,7	1	0,6	1	1,3	2	0,8	1,3
4-5 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
13	К. К.	0,6	2,7	0,5	2,5	0,9	2	1,3	2,4	0,6	1	1,1	2	2	2,7	1,2	1,9	
14	Д. Л.	0,7	1	0,6	2	0,6	1,9	1,2	1,6	0,7	2,1	1,6	3	2,4	3,5	1,6	2,8	
15	А. І.	1	3	0,3	1	0,5	1	1,1	1,6	1	2	1,4	2	3	1,5	2,3		

Таблиця Г2

Результати розвивального експерименту з розвитку творчих здібностей у студентів хореографічних спеціальностей за методикою «Хореографічна креативність».

№ з/п	Ініціали	Показники											
		Оригінальність субтест 1		Виразність субтест 1		Оригінальність субтест 2		Виразність субтест 2		Продуктивність		Хср	
		До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Контрольна група													
1 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	К.Б.	1,3	1,5	1,6	1,8	2	2,1	2,5	3	2	2,1	1,8	2,1
2	І.Е.	1	1	2	2,1	2	2,2	1,5	2	1,7	2	1,6	1,9
3	Т.Д.	2	2,5	1,3	1,9	1,5	2	1	1,7	2	2	1,5	2,0
4	Д.Д.	1	1	1	1,4	2	1,9	2	2,1	2,3	2,5	1,6	1,7
5	К.Є.	2	2,1	1,6	1,5	1	1	1,8	2	2,7	3	1,8	1,9

2 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
6	Ю.О.	1	1	2,7	2	0	0,4	0	2	1,7	1,8	1,0	1,4
7	Ф.А.	1	2	2,3	2,5	1	1	1,8	2	1,3	1,7	1,4	1,8
8	Б.И.	2,7	3	1,3	2	2	2,1	1	1,2	1,3	1,5	1,6	1,9
9	З.И.	1,6	2	1	2,1	0	1	0	1,5	1	2	0,7	1,7
3 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10	Е.А.	2	2,2	1,3	1,5	2	2	2	2,3	2	2,2	1,8	2,0
11	З.Е.	2	2,5	1,6	1,8	1,1	1,9	1,9	2	2,3	2,5	1,7	2,1
4-5 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
12	Т.А.	2	2,5	1,6	2,1	1,7	2	1	1	2,6	3	1,7	2,1
13	П. О.	2,7	3	1,6	2	1,5	2	1,9	2	1,6	1,8	1,8	2,1
14	М. Г.	2	2,1	2	2	2	2,2	2	1,2	2,3	2,4	2,0	1,9
15	П. О.	2	2	1,6	1,4	1	1,2	1	1	3	3	1,7	1,7
Экспериментальна група													
1 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Л.М.	1	1,9	2,3	3,9	2	3	2	3,6	2	2,2	1,8	2,9
2	М.П.	1	2	1	2	2	2,1	2,3	3	2,7	3	1,8	2,4
3	Н.М.	2	3	1,6	2	1	2,6	1	2,6	3	4	1,7	2,8
4	П.С.	1	2,1	2	2,2	1,2	1,8	2	2,9	2	3,7	1,6	2,5
5	П.В.	2	3,2	1,3	2,4	1	2	1	2,8	2	4	1,4	2,8
6	К.Е.	2	3	1,3	2,1	1,5	2,7	2,3	3	2	2,9	1,8	2,7

2 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7	Г.М.	1	2,1	2	3	1,1	1,5	1,2	1,6	2	3	1,4	2,2
8	Д.К.	1,6	2,2	1	2	2	2,3	2	2,4	1,5	2	1,6	2,1
9	І.Д.	2,0	3,4	1,9	3	1	2	1,2	3,5	2	3,8	1,6	3,1
3 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
10	К.І.	2	3	1,6	2	1	1,1	1,6	2	2,3	3,7	1,7	2,3
11	В.Н.	2	3	1,3	2,6	0	3,4	0	3	2	3	1,0	3
12	П.Ю.	2	3,5	1,6	2,4	1,2	2	2	3	2,3	3	1,8	2,7
4-5 курс		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
13	К. К.	2	2,5	1,6	2	2	3	1,5	2,3	1,6	2	1,7	2,3
14	Д. Л.	2	3	2	3	1,5	2,2	1	2	2,3	3	1,7	2,6
15	А. І.	2	3	2	3,7	2,4	3	1,5	2,7	2,3	3,8	2,0	3,2

## Додаток Д

### Лекція «Творче мислення»

Для того чтобы мыслить нешаблонно и создавать действительно что-то новое, полезно понимать, как разрывая шаблон, прийти к новой идее. В данном уроке будет описана схема латерального мышления Эдварда де Боно в интерпретации знаменитого маркетолога Филипа Котлера. Осознание процесса креативного мышления поможет вам понять, как сделать свой творческий процесс продуктивнее.

Существует такое заблуждение, что креативность и творчество являются антиподами логики. Нешаблонное мышление часто сравнивается с интуицией,



внезапным вдохновением или аутогенным состоянием человека. Однако творческое нешаблонное мышление не является чистым хаосом в сознании. Как отмечает сам основатель концепции латерального мышления, Эдвард де Боно, главное отличие нешаблонного мышления от хаоса и мышления психических больных заключается в том, что процесс креативного мышления контролируется. И даже если нешаблонное мышление предпочитает работать хаотически, то этим хаосом можно управлять.

Главное различие между логическим и творческим мышлением состоит в том, что при шаблонном логическом мышлении логика управляет разумом, тогда как в процессе креативного мышления она лишь играет обслуживающую роль. И действительно, логика не является главной в творческом процессе, но, тем не менее, она необходима для правильного поиска, отбора, адаптации и анализа новых идей.

Существует множество попыток описать творческое мышление человека. Однако построить единый тренинг, помогающий научиться креативу, на основе всех известных концепций просто невозможно.

*Так что такое латеральное мышление?*

**Латеральный** (лат. *lateralis* - боковой, от *latus* – бок) – означает «боковой» или «смещенный». Таким образом, латеральное мышление – это мышление, смещенное (перенаправленное) относительно традиционного мышления.

В своей концепции Эдвард де Боно пытался найти новое латеральное мышление, как отдельный вид мышления, отличающийся от вертикального логического и горизонтального фантазийного видов мышления. Творческий процесс создания инновации подразумевает отказ от обычного мышления при генерировании латерального разрыва. Новое мышление, которое планировал описать де Боно, должно было приводить к созданию чего-то нового из того, что уже известно. Другими словами, латеральное мышление должно из известной идеи (или нескольких идей) создавать абсолютно новую концепцию.

### *Фрейминг и фокусировка.*

Чтобы создать что-то новое, нужно обязательно выбрать направление творческого поиска. Без такой отправной точки просто невозможно двигаться дальше. Как бы это ни показалось странным, но чем четче обозначить рамки, тем проще будет создавать что-то новое. В данной лекции мы покажем значение выбора фокусировки, и рассмотрим паттерны фокусов языка Роберта Дилтса (фрейминг), опираясь на которые, можно начинать процесс латерального мышления.

### *Важность фокуса и преодоление творческого кризиса*

Знаменитая пословица гласит, что «все новое – это хорошо забытое старое». В этом есть здоровое зерно, ведь ничто не создается с абсолютно чистого листа. Для любой новой идеи, которая рождается у человека в голове, всегда есть свои предпосылки. Даже всем известная таблица, приснившаяся Менделееву, явилась результатом его длительной концентрации на проблеме структурирования химических элементов.

Для того чтобы понять, насколько важно уметь правильно выбрать направление мысли в креативном процессе, приведем пример из небольшой статьи под названием «Творческий кризис», написанной знаменитым дизайнером Артемием Лебедевым.

Как пишет Артемий Лебедев, первые слов десять придут на ум сразу же. Потом мы начнем искать и перечислять объекты вокруг нас. Затем мы вспомним несколько необычных слов из своего словарного запаса. А потом у нас, скорее всего, возникнут трудности.

Но эти трудности легко преодолеть: достаточно просто сфокусироваться на каком-то объекте или явлении. Слова легко приходят на ум. Даже человек, который не обладает большим словарным запасом, сможет назвать много слов, гораздо больше, чем при отсутствии заданной темы. Парадокс заключается в

том, что создавая ограничения для нашего мышления, мы вынуждаем его мыслить глубже и создаем все предпосылки для креативности.

### *Фрейминг и 14 фокусов языка*

Выбор фокуса как отправной точки творческого мышления тоже имеет свои трудности. На одно и тоже явление можно взглянуть по-разному. Умение варьировать фокусировку и разностороннее смотреть на вещи помогает находить нужные направления для создания новых идей.

В нейролингвистическом программировании существует специальная концепция для поиска нужного фокуса, которая называется фрейминг.

*Фрейм* (англ. – рамка) – контекст рассмотрения любой вещи, с помощью которого можно менять оттенок восприятия этой вещи. Одним из самых популярных направлений фрейминга являются так называемые «фокусы языка» Роберта Дилтса. В попытке определить все возможные интерпретации одного и того же явления Дилтс нашел не менее 14 различных способов изменить фокус нашего зрения. Чтобы продемонстрировать эти фокусы в работе рассмотрим их действие на конкретном примере:

Допустим, студент опаздывает на важный семинар, заходит в аудиторию, и преподаватель спрашивает причину этого опоздания? Как студент сможет объяснить преподавателю свое опоздание, если тот может подумать, что студент считает его предмет неважным? Как вернуть расположение преподавателя?

Давайте посмотрим на опоздание с разных сторон, попытавшись изменить фрейм (рамку) ситуации:

**Переопределение:** замена одного из слов, используемых в формулировке убеждения, новым словом с другим подтекстом (например, эвфемизмом).

Я не опоздал, просто автобус не приехал, пришлось идти пешком.

**Аналогия:** замена данной фразы другой, похожей на данную, но новая фраза должна менять смысл исходного суждения.

Обвинять меня - это то же самое, если бы опаздывающая на свидание девушка была бы обвинена в том, что не любит своего молодого человека.

Намерение: переключение внимания на задачу или намерение, скрытые за убеждением.

Мне очень приятно, что вы так заботитесь о моем образовании и восприятии вашего предмета.

Противоположный пример: поиск исключения из правила, стоящего за убеждением.

А если бы я опоздал, чтобы принести вам кофе (маркер, список группы, узнать в учебной части про экзамен и т.д.)?

Модель мира: переоценка (или укрепление) убеждения с позиции другой модели мира.

Вероятно, что проблема не в моем опоздании, а в том, что вы хотите улучшить дисциплину на ваших лекциях.

Метафрейм: оценка убеждения из фрейма непрерывного, личностно-ориентированного контекста — создание убеждения относительно убеждения.

Если вы так переживаете за мое опоздание, значит, вы убеждены, что я могу чему-то научиться. Спасибо, это очень приятно.

Последствия: внимание направляется на последствия данного убеждения, позволяющие изменить или укрепить убеждение.

Если бы я не опоздал, кто знает, может, мы бы не поняли, сколько значит для меня ваш предмет.

Другой результат: переключение на отличную от заявленной в убеждении цель, чтобы поколебать или закрепить основания убеждения.

Я, правда, так спешил, что меня могла бы сбить машина.

«Разделение» (англ. chunkdown): изменение или укрепление обобщения, определяемого убеждением, с помощью дробления элементов убеждения на меньшие части.

Неужели небольшая задержка определяет мое отношение к вашему предмету? Я ценю ваш предмет, а опоздание – это стечение обстоятельств.

«Обобщение» (англ. chunkup): обобщение части убеждения до более высокого уровня, позволяющего изменить или укрепить взаимосвязи, определяемые данным убеждением.

Неужели ЛЮБОЕ опоздание сразу перечёркивает то, что мы все в Университете стремимся к знаниям?

Изменение размера фрейма: переоценка (или усиление) подтекста убеждения в контексте более длительного (или краткого) временного фрейма, с точки зрения большего числа людей (или отдельного человека), в более широком или узком ракурсе.

Когда пройдет немного времени, мы будем воспринимать это опоздание и наш разговор с улыбкой.

Иерархия критериев: переоценка (или укрепление) убеждения согласно критерию, превосходящему по значимости любой из тех, на которые опирается данное убеждение.

Несмотря на все сложности, я пришёл, ведь ваш предмет и, правда, воспринимаю его очень серьезно. На предыдущую «математику» я вообще не пришел.

Стратегия реальности: переоценка (или укрепление) убеждения, основанная на том факте, что убеждения создаются с помощью когнитивного процесса восприятия мира.

Почему вы считаете, что я опоздал, так как не считаю ваш предмет важным? Вас тоже в этом когда-то обвиняли?

Применение к себе: оценка самой формулировки убеждения согласно взаимосвязи или критериям, определяемым этим убеждением.

Из ваших уст это прозвучало, как если бы вы усомнились в важности своего предмета.

Конечно, далеко не все эти фреймы помогут переубедить преподавателя, но некоторые из них спровоцируют его взглянуть на ситуацию по-другому. Для каждой ситуации всегда нужно искать наиболее подходящие фреймы. Но часто наша задача в креативном мышлении состоит не в том, чтобы переубедить кого-то, а в том, что самому подобрать явлению подходящий фрейм, что станет отправной точкой дальнейшего творческого процесса.

Хорошая фокусировка на каком-то объекте часто требует от нас детально разобраться во всем, что связано с этим объектом. Как уже было сказано, внезапное озарение к Менделееву пришло в результате длительной и кропотливой работы над объектом своего исследования.

Таким образом, при помощи расстановки акцентов из любой идеи можно формировать новые варианты, выбирая наиболее подходящий фрейм. А представленные четырнадцать способов, помогут вам всегда иметь несколько вариантов расстановки фокуса – что сделает ваш ум более гибким и креативным. Но на этом творческий процесс, конечно же, не заканчивается...

### *Разрыв шаблона*

Теперь, когда мы уже знаем алгоритм того, как целенаправленно смотреть на вещи под разным углом, мы сможем в любой ситуации найти наиболее подходящий фокус (фрейм). Но что-то новое еще пока не появилось, так как мы просто меняли угол зрения, не изменяя самого объекта. Процесс латерального мышления только начался. Чтобы продолжить этот процесс нам необходимо осуществить то, что называют «латеральным разрывом» (разрывом шаблона, сдвигом или смещением). Именно разрыв шаблона поможет нам нарушить логику мышления, чтобы прийти к новым идеям.

Для создания этого сдвига нужно построить утверждение относительно объекта нашего фокуса, которое каким-то образом поменяет сам объект. Другими словами, мы должны подумать, как можно изменить объект или его отдельную характеристику. Существует множество методик создания подобных изменений, но большинство из них легко можно свести к шести базовым способам изменения чего угодно:

- Замена;
- Инверсия;
- Объединение;
- Гиперболизация;
- Исключение;
- Реорганизация.

Все эти способы, их модификации и комбинации, по сути, могут описать практически любое изменение, которые мы можем совершить с чем угодно. Описание каждого способа, для наглядности, будет производиться на примере изменения простого утверждения, которое возьмем в наш фокус.

Каждому из нас в школе или даже в детском саду наверняка задавали задание нарисовать акварелью натюрморт. Мы брали кисти и краски, ставили на стол фрукты и домашнюю утварь и приступали к работе. Давайте посмотрим, как можно креативно подойти к этому процессу, используя описанные выше техники разрыва шаблона. Итак, наш фокус:



Натюрморт в акварели, изображающий вазу яблок на столе.

### *Латеральные сдвиги.*

Теперь давайте посмотрим, как мы можем изменить этот фокус, используя шесть методик латерального смещения.

- *Дополнение.* Дополнение состоит в добавлении одного или нескольких элементов к нашему объекту:

Добавить к яблокам другие фрукты.

Разложить яблоки по нескольким вазам.

Придумать узор для вазы.

Нарисовать на яблоке ползучего червяка (прилетевшую птицу, лежащего кота, тянущуюся за яблоками руку).

Добавить любые другие элементы, свойства или детали.

- *Удаление.* Удаление связано с исключением определенного элемента (элементов) из нашего объекта:

Натюрморт с пустой вазой.

Натюрморт с яблоками на столе.

Ваза с яблоками, падающая на пол (удаление стола).

Нарисовать пустой стол и назвать картину «здесь была ваза с яблоками».

Также можно удалить любой объект, элемент объекта или определенное свойство: убрать вазу и оставить половинки яблок (удаление свойства целостности).

- *Замена.* Замена заключается в изменении одного или нескольких элементов нашего объекта. Замена, по сути, является комбинацией «удаления» и «дополнения»:

Вместо яблок нарисовать груши или другие фрукты.

Вместо вазы положить фрукты на блюдо.



Вместо стола использовать стул, пол, подоконник или другие поверхности.

Вместо акварели использовать карандаши, фломастеры или масляные краски.

Также можно поменять любые другие свойства: цвета, тени, материалы и многое другое.

- *Инверсия*. Инверсия (переворот) состоит в поиске противоположности объекту или его отдельным элементам:

Ваза может лежать на яблоках, пряча их от насекомых.

Вместо яблок в вазе лежат одни огрызки.

Ваза не белая, а черная.

Можно нарисовать натюрморт только в черно-белых оттенках без использования цвета.

Также инверсией может стать картина пустого стола (как это было при «удалении»).

Можно нарисовать, как выглядит пишущий художник со стороны самого натюрморта.

- *Гиперболизация*. Гиперболизация заключается в увеличении или уменьшении одного или нескольких свойств объекта:

Натюрморт с горой яблок или, наоборот, с одним яблоком.

Ваза или яблоки могут быть другого размера.

Натюрморт можно нарисовать издалека, а стол сделать большого размера.

Сделать все яблоки ярко красными.

Также можно усилить или ослабить яркость, цвета и прочие свойства объекта.

- *Изменение порядка*. Оно заключается в изменении порядка или последовательности одного или нескольких элементов объекта.

Ваза стоит под столом (это можно рассмотреть как «инверсию»).

Отдельно стоит ваза, рядом лежат яблоки.

Несколько яблок на столе, несколько в вазе.

Комбинируя друг с другом 14 видов фокусировок и 6 способов трансформации объекта, можно создать гигантское количество метаморфоз.

Многие из получившихся идей на первый взгляд покажутся бессмысленными и нелогичными. Например, что может делать ваза с яблоками под столом или зачем рисовать вид художника со стороны натюрморта? Любители авангардизма в изобразительном искусстве, возможно, дадут вам ответ. Но если речь идет не об искусстве, а об изобретательстве, то наш творческий процесс должен быть продолжен последним этапом – устранением латерального разрыва и созданием новой полезной и легко интерпретируемой идеи. Для этого этапа ключевым навыком является творческое воображение.

### *Развитие творческого воображения*

После того, как был произведен латеральный разрыв, у нас появилось много в большинстве своем нелогичных (латеральных) суждений. Теперь нам предстоит сделать шаг, направленный на устранение получившегося разрыва шаблона. Предстоящий этап связан с работой по развитию творческого воображения для поиска и создания полноценных креативных идей из метаморфоз, получившихся на предыдущих этапах. Другими словами, в этом занятии вы узнаете, как научиться наиболее эффективно устранять латеральный разрыв.

### *Что такое творческое воображение?*

Творческое воображение – это такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие определенную ценность. Эти идеи могут воплощаться в конкретные продукты творческой деятельности.

Также близким к творческому воображению и полезным в процессе креативного мышления является воссоздающее воображение. Воссоздающее воображение - это создание образов объектов, которые ранее не воспринимались человеком в законченном виде, хотя он уже был знаком с подобными объектами или с их отдельными элементами. При этом используются уже имеющиеся у человека знания о данных объектах, что определяет преимущественно репродуктивный характер создаваемых образов. В то же время, от представлений памяти эти образы отличает большое разнообразие, гибкость и динамичность элементов. Проще говоря, воссоздающее воображение, в отличие от творческого, в большей степени осознанно опирается на предыдущий опыт.

Особенность воображения в творческом процессе заключается в том, что именно воображение сложно контролировать при создании чего-то нового. Если на предыдущих этапах можно было описать практически точный алгоритм действий, то последний этап должен опираться именно на способность человека к творческому воображению и ассоциативному мышлению.

### *Способность к поиску решения проблем*

Важно отметить, что способность к творческому воображению имеется у каждого. У человеческого разума имеется важное свойство, которое заключается в наличие стимула устранения логических противоречий.

К примеру, многие курящие люди, зная о серьезном вреде курения, всегда знают, как объяснить себе и окружающим людям причину, по которой они не отказываются от этой пагубной привычки. Получается, что курильщики сталкиваются с внутренним противоречием «курить полезно – курить вредно», которое в психологии называется когнитивный диссонанс. Это противоречие вызывает психологический дискомфорт, и люди вынуждены придумывать все возможные способы устранить это противоречие, причем некоторые из них отражают высокие творческие способности человека: курить может быть вредно, но приятно, курение помогает креативу, настраивает на нужный лад, помогает тренировать дыхание, снижает вес и т.д. Практически у каждого курильщика

есть свое собственное оправдание, которое было вызвано логическим противоречием.

Получается, что человек изначально запрограммирован бороться с противоречиями и искать выход из сложившихся сложных ситуации. В предыдущей теме у нас появилось множество измененных суждений относительно объекта в выбранном фокусе. На этапе разрыва шаблона мы нарушили логику, и пришли к диссонансу, который придется исправить с помощью нашего воображения, жизненного опыта и природной предрасположенности к определенному виду мышления. Причем способность людей эффективно искать решения логических противоречий тем сильнее, чем больше у человека опыта, представлений о различных моделях поведения и других знаний об окружающем мире.