

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

Освітній рівень

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ

Назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр _____

номер ІНП

Виконала: студентка II курсу, групи ППмз-22-2 _____ Каріна ПЕКНІЧ

Підпис

Ініціали, прізвище

Керівник: доктор психологічних наук, доцент _____ Роман ПОПЕЛЮШКО

Науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

_____ Таїсія КОМАР

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

_____ 2023 р.

Хмельницький, 2023

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки
Освітній рівень другий (магістерський)
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

_____ Євген ПОТАПЧУК

підпис

протокол № 5 від 19 грудня 2022 р.

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Каріна ПЕКНІЧ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної роботи: «Розвиток креативності дітей з особливими освітніми потребами»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи:

Роман ПОПЕЛЮШКО, доктор психологічних наук, доцент

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 15 серпня 2023 р. № 30

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 08 грудня 2023 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: Тест «Вербальної та невербальної креативності П. Торенса» (модифікація Е.Туник); «Оціночна шкала Ф. Вільямса», «Тест шкільної тривожності» (Філіпса).

4. Зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 Огляд теоретичних аспектів психологічних механізмів творчості у дітей з особливими освітніми потребами, креативність як комплексна творча здатність особистості і як психічний аспект, проблематика творчості в міжнародній та вітчизняній психологічній науці, особливості формування творчих здібностей у дітей з особливими потребами висновки до розділу; розділ 2 Емпіричне дослідження креативності серед учнів з особливими освітніми потребами, організація та методика експериментального дослідження, аналіз результатів експериментального дослідження креативності серед учнів з особливими освітніми потребами, методичні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей школяра з особливими освітніми потребами, висновки до розділу; висновки, перелік джерел посилання, додатки.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень)
2 рисунка, 7 таблиць.

1. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 19 грудня 2022 року

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) дипломної роботи магістра	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 02 січня 2023 р.	виконано
2	Визначення теоретико-методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2023 р.	виконано
3	Оформлення вступу дипломної роботи.	До 01 вересня 2023 р.	виконано
4	I розділ дипломної роботи.	До 10 вересня 2023 р.	виконано
5	II розділ дипломної роботи.	До 01 жовтня 2023 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01 листопада 2023 р.	виконано
7	Оформлення дипломної роботи.	До 01 грудня 2023 р.	виконано
8	Попередній захист дипломної роботи.	_____ жовтня 2023 р.	виконано
9	Захист дипломної роботи (відповідно графіку)	_____ грудня 2023 р.	виконано

Здобувач _____ Каріна ПЕКНІЧ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи _____ Роман ПОПЕЛЮШКО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної роботи «Розвиток креативності дітей з особливими освітніми потребами»

Здобувач Каріна ПЕКНІЧ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник Роман ПОПЕЛЮШКО

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Кваліфікаційна робота включає 91 сторінок, 7 таблиць, 2 рисунки, перелік джерел посилання складає 70 найменувань, 3 додатки.

Ключові слова: творчість, креативність, розвиток креативності, учні, діти з особливими освітніми потребами.

Об'єкт дослідження – процес розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження - психологічне забезпечення розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі школи.

За результатами дослідження розроблено комплекс методичних рекомендацій який може бути корисним для вчителів та батьків для сімейного творчого виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Одержані результати можуть бути використані в процесі реалізації розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами.

Дипломник _____ Каріна ПЕКНІЧ

Підпис

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 08 грудня 2023 р.

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ОГЛЯД ТЕОРЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ТВОРЧОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	11
1.1 Креативність як комплексна творча здатність особистості і як психічний аспект	11
1.2 Проблематика творчості в міжнародній та вітчизняній психологічній науці	19
1.3 Особливості формування творчих здібностей у дітей з особливими потребами	25
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ СЕРЕД УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ	34
2.1 Організація та методика експериментального дослідження	34
2.2 Аналіз результатів експериментального дослідження креативності серед учнів з особливими освітніми потребами	38
2.3 Методичні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей школяра з особливими освітніми потребами.....	51
Висновки до другого розділу.....	62
ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	69
ДОДАТКИ	76

ВСТУП

Тема дослідження проблеми креативності в історії вітчизняної та зарубіжної психології має глибокі корені, але до цього часу існують значні прогалини в нашому розумінні цієї області. Це створює необхідність подальших теоретичних та методологічних досліджень, а також удосконалення методів вивчення даної проблеми. З практичного погляду важливою є задача соціального захисту обдарованих дітей, щоб забезпечити максимальний розвиток їхніх здібностей.

Однак у реальних умовах ми часто звертаємо увагу лише на тих обдарованих дітей, які вже виявили свої здібності та змогли їх реалізувати. Діти, які знаходяться в несприятливих соціокультурних умовах, мають обмежені можливості для виявлення свого потенціалу.

Зміни в умовах і перспективах суспільства, а також загальні тенденції науково-технічного та економічного прогресу, ставлять перед сучасною особистістю нові завдання і вимоги. Особистість виступає як активний творець реальності, формуючи її за допомогою своїх потреб, умінь і творчого потенціалу. Креативність визначається як здатність суб'єкта перекомбінувати елементи ситуації у нові, раніше невідомі комбінації. Творчий потенціал особистості може виявлятися у всіх сферах життя, а творчість служить засобом самореалізації індивіда [4].

Питання розвитку творчої компетентності особистості становить предмет інтересу фахівців та практиків в області психології творчості і творчої діяльності протягом тривалого часу. Існують дослідження, що охоплюють як загальні теоретичні аспекти психології творчості, так і конкретні аспекти творчих здібностей [17].

Різні автори, такі як Е. Торренс, Дж. Гілфорд, А. Маслоу, А. Єрмола і інші, визначають термін «креативність» у своїх працях [13]. Процес розвитку креативного мислення описують такі вчені, як Е. Торренс, Г. Айзенк, Д. Векслер, Л. Термен, Р. Стенберг та інші [37].

Проблеми організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами висвітлили в своїх дослідженнях вчені, такі як В. Засенко, Д. Депплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Н. Семаго, М. Семаго, Д. Харві, А. Хіля, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та інші [50]. Розвитку творчих здібностей дітей надають важливість у своїх працях такі дослідники, як Н. Кічук, С. Сисоєва, К. Хоруженко, С. Уфимцева [56].

Використання театралізованої діяльності як засобу розвитку творчих здібностей дітей було вивчено в роботах І. Барановської, О. Деркач, Н. Муляр, Н. Сорокіної, Л. Стрелкової, О. Олійник, Л. Макаренко, Н. Луцак [58]. Питання розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами також враховані в Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», а також в Концепції Нової української школи [38, 49].

Навіть при обширних дослідженнях у галузі психології творчості та діяльності, а також з урахуванням повноти концепцій розвитку креативної компетентності серед сучасних підлітків, що відповідають вимогам сучасності, існує недолік. Погляди вчених, як зарубіжних, так і вітчизняних, на природу цього психічного явища є різнобічними [40, 60, 68]. Розбіжності в підходах до визначення етапів цього процесу породжують обговорення щодо того, чи є креативність самостійним процесом, чи вона є сукупністю або еволюцією інших процесів, чи існують закони, які можна використовувати для її опису.

На сьогоднішній день важливо не лише визначати суспільну важливість активності, спрямованої на розвиток креативної компетентності, але також вдосконалювати механізми її реалізації в системі професійної діяльності психолога. Практичний досвід показує, що, незважаючи на широкий розгляд теоретико-методологічних аспектів процесу креативного розвитку учнів, компетентність психологів у цьому напрямі залишається

неповною. Ймовірно, це пов'язано з тим, що в науці досі відсутні узгоджені визначення креативної компетентності та широко прийняті методики для її діагностики. Це особливо важливо у контексті розвитку креативності учнів із особливими освітніми проблемами.

Дослідження проявів обдарованості у «звичайних» та у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) виявляється актуальним на передшкільному етапі, де їхні інтелектуальні та творчі здібності виявляються різним чином. Період перед вступом до школи є важливим для спостереження за готовністю дітей до різних видів занять. Також, враховуючи вікові особливості, можна визначити, що «звичайні» діти віддають перевагу рухливим іграм, в той час як діти з особливими освітніми потребами, маючи менше можливостей для цього, активно займаються навчанням, розкриваючи свої здібності [29].

Недостатнє вивчення даної проблеми в теоретичному та практичному плані визначило загальну категоріальний апарат нашого експериментального дослідження.

Об'єкт дослідження – процес розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження - психологічне забезпечення розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі школи.

Мета нашого дослідження – теоретичне обґрунтування психологічного забезпечення розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі сучасної школи.

Для досягнення цієї мети були поставлені наступні **завдання дослідження**:

1. Проведення ретроспективного аналізу дослідження проблеми розвитку креативності особистості в теорії і практиці вітчизняних і зарубіжних учених.

2. Розкриття сутності креативності в понятійному полі категорії «творчості».

3. Емпіричне дослідження рівня розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами.

4. Розробити психологічні рекомендації для розвитку креативності у дітей з особливими освітніми потребами.

Для досягнення мети та розв'язання завдань дослідження використовувалися наступні **методи**:

- *теоретичні методи*, такі як аналіз, узагальнення, систематизація, порівняння та зіставлення різних точок зору на обрану проблему, застосовані для розкриття сутності понять «творчість», «креативність» в сучасному науковому контексті. Метод аналізу визначення понять використовувався для уточнення і розкриття змісту термінів;

- *емпіричні методи*, такі як діагностичні методики, тест вербальної та невербальної креативності П. Торенса (модифікація Е.Туник), оціночна шкала Ф. Вільямса, тест на визначення тривожності в школі, розроблений Філіпсом, використовувалися для збору та аналізу емпіричних даних;

- *статистичні методи*, включаючи математичні методи статистичної обробки експериментальних даних, були використані для оцінки достовірності отриманих результатів.

Теоретичне та практичне значення дослідження виявляється в сформульованих теоретичних основах розвитку креативності як загальної здатності до творчості, з особливим акцентом на мотивацію дитини з особливими освітніми потребами до саморозвитку. Визначено та обґрунтовано місце поняття «креативність» у понятійному полі категорії «творчість» і запропоновано аспекти для визначення досліджуваних феноменів. Умови розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами визначено через аспекти особливостей суб'єктів розвитку, психологічну діяльність та соціально-сімейні обставини.

Практична значимість дослідження полягає у розробці комплексу методичних рекомендацій які можуть бути корисним для вчителів та батьків для сімейного творчого виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Експериментальна база дослідження. Експериментальне дослідження проводилося на базі Загальноосвітньої школи № 22, у м. Хмельницький. У роботі з психодіагностики брали участь 30 учасників, з них 15 учнів без особливих освітніх потреб та 15 учнів із особливими освітніми потребами.

Структура роботи складається зі вступу, двох розділів, висновків, переліку 70 джерел посилань, 3 додатків, 2 рисунків та 7 таблиць. Основний зміст роботи розкритий на 68 сторінках, загальний обсяг кваліфікаційної роботи складає 91 сторінку.

РОЗДІЛ 1

ОГЛЯД ТЕОРЕТИЧНИХ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ТВОРЧОСТІ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1 Креативність як комплексна творча здатність особистості і як психічний аспект

На етапі розвитку сучасного суспільства, яке постійно зазнає трансформацій, набуває значущості роль особистості, що вміє гнучко адаптуватися до змінних умов та відкрито реагувати на нові виклики. Це передбачає нестандартний підхід особистості до завдань та проблем, активний пошук новаторських та ефективних рішень, уникання застосування традиційних ресурсів, які були актуальні раніше. Іншими словами, це вимагає розвитку креативних здібностей особистості.

Важливо відзначити, що в більшості різних професій важливою стає креативність та креативне мислення, що сприяють ефективному вирішенню завдань та проблем в суспільстві, організаціях та на рівні індивіда. Креативність допомагає особистості змінювати своє сприйняття світу та відмовлятися від стереотипів [34].

Також можна додати, що креативність, розглядаючи її як якість особистості, а не абсолютне поняття, взаємодіє з системами, зв'язками та структурами управління об'єктами, явищами та поняттями. Це дозволяє людині створювати нові комбінації інноваційних об'єктів та ефективно вдосконалювати існуючі. Усі ці трансформації та комбінації відбуваються в нейронному механізмі - мозку.

Сучасні погляди на природу креативності є різноманітними, і існує безліч підходів до її визначення. Тому визначення єдиного загального тлумачення є неможливим завданням [1]. Деякі визначення креативності фокусуються на продукті або результаті діяльності, інші - на процесі,

особистісних якостях чи зовнішніх умовах. Деякі автори стверджують, що термін «креативний» відноситься лише до рідкісних специфічних здібностей, тоді як інші розглядають його як загальну творчу здібність, якою, в певній мірі, обладнані всі здорові особи.

Поняття креативності часто розглядають як щось, що виступає у протилежність конформності та звичайності, передбачаючи нестандартні підходи, відмінні від загальноприйнятих. Незалежно від різноманітних точок зору, практично в усіх визначеннях креативність пов'язується з відкриттям нового, яке може стосуватися як особистості, так і суспільства.

Усі проведені дослідження з проблеми «креативності» можна умовно розділити на два напрямки: перший напрямок пов'язаний з розгляданням інтелектуальних характеристик особистості та питанням, чи існує залежність креативності від інтелекту. Цей напрямок спрямований на вимірювання пізнавальних процесів у зв'язку із креативністю. Вчені, які представляють цей напрямок, включають А. Пономарьова, Е. Торренса, Дж. Гілфорда, С. Медника та С. Тейлора. У їхніх теоретичних роботах загалом виявляється тенденція до встановлення подвійного зв'язку між інтелектуальними пізнавальними характеристиками та здатністю генерувати нові ідеї [17].

Напроти першого напрямку, другий характеризується окремими якостями та індивідуальними особливостями особистості. Вчені, що підтримують цей напрям, стверджують, що основа креативності у більшості випадків закладена в описі особистості, враховуючи її мотиви, інтереси, погляди, потреби та якості, які сприяють цьому (впевненість, цілеспрямованість, мотивація, стресостійкість та ін.). Найвизначнішими представниками цього напрямку є А. Маслоу, Ф. Баррон та Д. Богоявленська [34].

К. Тейлор аналізує креативність через шість груп термінів:

- гештальт-підходи, де акцентується на створенні нової цілісності;
- визначення, спрямовані на кінцевий продукт або інновації, де важливий аспект - створення чогось нового;

- естетичні або експресивні визначення, що підкреслюють самовираження творця;
- психоаналітичні чи динамічні визначення, де креативність виражається в термінах взаємодії «Воно», «Я» та «Над-Я»;
- визначення в термінах «мислення, орієнтованого на вирішення», де акцентується не тільки на рішенні, а й на самому процесі мислення;
- різноманітні визначення, які не підпадають під жодну з вищезазначених категорій [28, 36, 63].

Е. Торренс описує креативність як здатність особистості виявляти недоліки, прогалини в знаннях, відсутні елементи, дисгармонію, усвідомлювати проблеми, шукати рішення, формулювати гіпотези, модифікувати їх та ефективно спілкуватися результатами [16].

В українській психологічній науці існує унікальна ситуація, пов'язана з термінами «творчість» і «креативність» через їхній буквальний переклад. Важливо роз'яснити суть цих термінів, які використовуються для опису психосоціальних явищ [44].

Визначення креативності розглядається як особистісна здатність до творчих вчинків, що призводить до нового та незвичайного сприйняття проблеми чи ситуації.

Оскільки ключовим елементом, що визначає креативність, є діяльність, творчість проявляється головним чином у вчинках, при цьому сам процес діяльності є важливою складовою творчості, вивчення цього процесу традиційно проводиться в рамках вивчення пізнавальної сфери та творчих здібностей особистості.

За визначенням Дж. Гілфорда, креативність представляє собою дивергентне мислення, яке виявляється у неспрямованому визначенні суті проблеми чи завдання, а також в відсутності заздалегідь спланованого рішення для даної задачі. Таким чином, він вказує на взаємні відмінності між поняттями «конвергентність» та «дивергентність» [62].

Дивергентне мислення виявляється у розмаїтості та багатозначності можливих варіантів вирішення поставленої проблеми. Важливо зауважити, що всі ці варіанти можуть бути вірними в межах такого мислення, яке орієнтоване на той самий об'єкт чи явище.

З усього вищесказаного можна вивести висновок, що кожна особистість має потенціал для креативності, який може розвиватися природно або через цілеспрямоване удосконалення особистісних якостей. Однак, не зважаючи на численні теоретичні гіпотези щодо визначення, розуміння та використання креативності, цей феномен залишається значною мірою неоднозначним. Наразі не повністю зрозуміло, які основні причини, у якому способі і в чому суть креативності [3].

Багато з сучасних словникових джерел визначають творчість як процес та результат людської діяльності. У «Філософському енциклопедичному словнику» це явище описується як «продуктивна діяльність в умовах свободи та оновлення, коли зовнішнє визначення людської активності змінюється внутрішньою самовизначеністю» [9].

Креативність виступає як аспект особистості, що виникає внаслідок взаємодії різних властивостей і характеристик. Однією з ключових рис є здатність до творення нового.

Отже, в сучасному психологічному дослідженні терміни «творчість» і «креативність» розрізняються. Творчість розглядається як процес і результат, тоді як креативність розглядається як суб'єктивний визначник творчості, мотиваційно-потребова основа та функція особистості. Таким чином, термін «креативність» має більш широке розуміння, ніж «творчість» [29].

У психологічній науці креативність визначається як аспект особистості, що виявляється у різних сферах, таких як висловлення, відчуття, мислення та окремі види діяльності. Це визначає якість особистості як цілісності, враховуючи різні її аспекти. Таким чином, креативність розглядається як сума певних емоційних, мотиваційних та особистісних рис.

Уточнення терміну «креативність» сприятиме узагальненню, визначаючи основні складові, такі як когнітивні здібності, особистісні аспекти та оригінальність. Ці компоненти визначають як особистість креативного типу, так і креативний процес та його результат.

Дискусії, пов'язані з темою творчості, стають особливо гострими, коли йдеться про методи вимірювання цього феномену. Це представляє собою серйозну проблему, для якої ще не досягнуто консенсусу серед дослідників як в Україні, так і за кордоном [52].

Спочатку концепції Дж. Гілфорда використовувалися з найбільшим успіхом у вимірюванні креативності. Популярність цієї концепції зростала завдяки розробленим на її основі тестам на креативність, які були прості у застосуванні і давали можливість групового тестування. За словами Д. Богоявленської, їхня основна перевага полягала в спробі подолати обмеження у вивченні творчого потенціалу особистості, що були характерні для методу проблемних ситуацій та тестів на рівень інтелекту. Однак їхня валідність зараз стає об'єктом критики, оскільки високі показники в цих тестах можуть мати різне пояснення (порушення селективного процесу, механізми компенсації та психологічний захист) [26].

У фундаментальному огляді досліджень творчості в США Х. Трик висловлює критичне ставлення до того, що моделлю для методів вимірювання «креативності» мають бути не тести, а самі акти творчості, так як це часто відбувається у позатестових ситуаціях. Як послідовник Х. Гутмана, він ставить питання про те, як можна вивчати творчість, яка є спонтанним процесом, за допомогою стимульно-реактивних методів [42].

Д. Богоявленська, висловлюючи свої роздуми щодо цього, зауважує, що наука часто, піддаючись соціальному тиску, який вимагає діяти тут і зараз і обходиться прийнятими на той момент засобами і уявленнями, не завжди враховує специфіку творчого процесу [6].

Критикуючи існуючі тести креативності, Д. Богоявленська підкреслює, що в цих тестах часто фіксуються неординарні відповіді, які не завжди

пов'язані з механізмами творчості. Тому високі показники креативності у дітей зі зниженим інтелектом та високим мотивом досягнень можуть свідчити про компенсаторні механізми і психологічний захист [6].

Відсутність належного інструментарію для тестування креативності є неоднозначною проблемою, як вказує І. Сусоколова. Ця проблема є актуальною як в українській, так і в світовій науці. Наприклад, у своїй роботі Р. Стернберг критикує концепцію Дж. Гілфорда, описуючи її як «структуру без фундаменту» [26].

Вирішення проблеми ідентифікації творчості, ймовірно, не може бути обмежене лише тестуванням. Зокрема, І. Сусоколова вказує на необхідність моніторингу та якісного аналізу розвитку дітей.

Щодо діагностики творчих здібностей, Д. Богоявленська розробила метод «креативне поле», який дозволяє аналізувати результати за двома параметрами: здатності до навчання і прояву творчих здібностей як самодіяльності у пізнавальній діяльності. Цей метод вже був успішно випробуваний на більш як 7500 людей різних вікових та професійних груп, а його надійність підтверджена декількома циклами досліджень [26].

Метод «Креативного поля», спеціально розроблений для вивчення феномену розвитку діяльності, ініційованої самим суб'єктом, знаходить широке застосування для виявлення обдарованості. Д. Богоявленська підкреслює, що аналіз обдарованості постає проблемою встановлення її зв'язку з творчістю як закономірним результатом [6].

В науковому визначенні вводиться термін «загальна обдарованість». Прихильники інтегративного підходу розглядають обдарованість як не просто особливе поєднання рівнів розвитку окремих функцій, а як інтегративну особистісну характеристику.

Обдарованість визначається як системна якість психіки, яка розвивається протягом життя і визначає потенціал особистості до досягнень на вищому рівні в одному чи кількох виданнях діяльності порівняно з іншими. У цьому визначенні система розглядається як процес інтеграції, де

ціле володіє новою властивістю порівняно з властивостями її складових. Акцент робиться на слові «можливості», оскільки не існує однозначності у тому, чи проявляється «обдарованість» у досягненнях, чи є це лише їх можливість. Однак, за словами Д. Богоявленської, судження про дитячу обдарованість знову ж таки базується на досягненнях самої дитини.

В даному визначенні вдалося відступити від уявлення про обдарованість як просто кількісного ступеня вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості [6].

Це контекст дозволяє розглядати співвідношення таких явищ як обдарованість, талант, геніальність в порівнянні з «креативністю» у історичному та сучасному контексті.

Звернемо увагу на поняття «креативність» і «обдарованість». Ці характеристики мають діаметрально протилежні позиції. Деякі вчені розглядають креативність як більш широке поняття порівняно з обдарованістю. Підтримуючи цю точку зору, А. Савенков відзначає, що обдарованість - це лише потенціал, який може або не може реалізуватися, і суспільство цінує не саму обдарованість, а досягнення конкретної особистості [37].

Це дуже яскраво ілюструється диференціацією обдарованості на різні види: психомоторна, інтелектуальна, творча, академічна, соціальна і духовна обдарованість.

С. Тейлор, американський психолог, виділив вісім видів креативної обдарованості. Однак, згідно з іншим поглядом, креативність, як більш вузьке поняття, сама є складовою різних видів обдарованості. Вплив на загальну і творчу обдарованість визначається фактом, що самі здібності не завжди тотожні творчому потенціалу людини [58].

Творча обдарованість, зокрема, визначається теоретичними конструктами, на яких базується розуміння творчості, як запевняє Н. Лейтес [44]. Інтелектуальна обдарованість визначає стан індивідуальних (переважно розумових) психологічних ресурсів, що забезпечують можливість творчої

інтелектуальної діяльності, за словами Н. Зоткіна. Для кожного виду обдарованості характерні свої розуміння і методи діагностики креативності. Креативність, як підкреслює Н. Лейтес, є однією з найважливіших характеристик обдарованості [11].

Таким чином, залишаються обговорюваними питання про те, чи є креативність частиною розумової обдарованості (інших видів обдарованості), чи слід розглядати її як самостійний вид обдарованості. Деякі вважають, що саме обдарованість є творчою обдарованістю. Наприклад, Д. Богоявленська розглядає поняття «обдарованість» і «творча обдарованість» як синоніми. Вона розглядає «творчу обдарованість» як характеристику будь-якої діяльності, яка виходить за рамки простого вищого рівня виконання, а представляє собою розвиток ініціативного та самодостатнього підходу суб'єкта діяльності [6].

Обговорюючи таке поняття як «обдаровані діти», А. Савенков вказує на існування особливої групи дітей, яка якісно відрізняється від своїх однолітків, і цю винятковість часто висвітлюють у спеціальній літературі. Проте, при зміні місцями слів «обдарованість» і «діти» виникає інша психолого-педагогічна проблема – «дитяча обдарованість», де обдарованість розглядається як потенціал, притаманний кожному, а не лише як винятковість [51].

Н. Булка висуває динамічний підхід до розуміння обдарованості і креативності, вважаючи, що ці характеристики є постійно змінюваними і розвиваються. Її підхід відмічається в тому, що концепція обдарованості втрачає своє елітарне відзначення [9].

Проблемі обдарованості та її різновидам приділені роботи відомих психологів, таких як Л. Виготський (динамічна теорія обдарованості), Б. Теплов (спеціальні здібності). С. Рубінштейн зазначав, що термін «обдарованість» часто використовується для позначення загальної здатності, а в зарубіжній літературі цей термін часто вживається як синонім для інтелекту [21].

Б. Теплов наголошував на важливості загальних моментів, таких як увага та воля, у успішній діяльності та вважав, що для підвищення рівня розвитку здібностей необхідно вдосконалювати методи навчання. Він спростовував «вузький інтелектуалізм» у розумінні обдарованості, розглядаючи її як комплексне, синтетичне поняття, що поєднує різні здатності.

За визначенням Т. Капканець, загальна обдарованість охоплює всі якості людини, які впливають на продуктивність її діяльності, включаючи не лише інтелект, а й інші аспекти особистості, такі як емоційна сфера, темперамент, емоційна вразливість та інші. Вона визначається як «системна якість» людини, інтегральний вияв здібностей для досягнення конкретних цілей в діяльності [31].

Наукові роботи акцентують увагу на існуванні різних видів обдарованості та креативності, зокрема загальних і творчих здібностей, кожна з яких має свою специфіку. Це впливає на методи ідентифікації, діагностики та розвитку обдарованості.

У нашій роботі ми зосереджуємося на розумінні креативності як процесу, в якому особистість самостійно розв'язує завдання нестандартним, але конструктивним способом, тобто втіленням її індивідуальності. Креативна особистість проявляє готовність до самозміни та самореалізації, виступаючи суб'єктом діяльності.

1.2 Проблематика творчості в міжнародній та вітчизняній психологічній науці

Вивчення категорії креативності пройшло кілька етапів, що відображали соціальні потреби та рівень розвитку психологічної науки. Аналіз наукових досягнень у цьому напрямку вказує на кілька основних підходів до вивчення креативності в міжнародній психології.

Психодинамічний підхід: Зосереджується на взаємодії «Я», «Над-Я» і «Воно» в контексті креативності.

Біхевіористичний підхід: Розглядає креативність як результат поведінкових реакцій на стимули.

Психопатологічний підхід: Розглядає креативність як побічний продукт психічних розладів особистості.

Прагматичний підхід: Акцентує на практичному використанні творчих продуктів.

Продуктивний підхід: Оцінює креативність за новизною створеного продукту.

Процесуальний підхід: Вивчає креативність як динамічний процес.

Гуманістичний підхід: Розглядає креативність як вираження самовираження творця.

Поняття креативності в психології почало досліджуватися в роботах М. Воллаха, Дж. Гілфорда, Б. Гізелі, С. Медника, В. Сміта, П. Торренса, Я. Пономарьова, Н. Фролова, Е. Ярошевського та інших дослідників. Сьогодні креативність є сталою категорією в психологічній науці, і основні аспекти її дослідження визначаються як предметно-процесуальний та рефлексивний, продуктивно-результативний та соціально-управлінський [7, 23, 55].

Існує кілька підходів до вивчення взаємозв'язку інтелекту та креативності. Психодинамічний підхід вказує на високу позитивну кореляцію між рівнем IQ і рівнем креативності. Однак дослідження П. Торренса підкреслює, що високий інтелект не завжди гарантує високий рівень креативності. Теорія інтелектуального порогу вказує на існування двох принципово відмінних типів мисленневих операцій - конвергенції та дивергенції, і їх залежність від рівня інтелекту [68].

Дослідники, такі як Д. Векслер, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг, вважають, що інтелект та креативність представляють собою єдину здатність вищого порядку у людини. Вони розглядають креативність як похідне від

інтелекту, або, як висловився В. Дружинін, «редукцію креативності до інтелекту». Це означає, що високий інтелект веде до високих творчих здібностей, тоді як низький інтелект вказує на слабкість у сфері творчості. За думкою Ганса Айзенка, немає необхідності виокремлювати креативність як окрему здатність, оскільки здатність до будь-якого виду творчості (наприклад, наукового чи художнього) передбачається, передусім, високими показниками загального інтелекту [65].

Початково Дж. Гілфорд вводив протиставлення між креативністю та інтелектом, ґрунтуючись на власній теорії двох видів мислення: конвергентного та дивергентного. Конвергентне мислення спрямоване на аналіз різних можливих шляхів розв'язання завдання, з метою обрати єдиний правильний. Це конвергентне мислення лежить в основі інтелекту. З іншого боку, дивергентне мислення, яке, як вказує Дж. Гілфорд, «рухається одночасно у багатьох напрямках», спрямоване на породження безлічі різних варіантів розв'язання завдання. Це дивергентне мислення формує основу для креативності [70].

Аналізуючи взаємозв'язок інтелекту і креативності, А. Савенков виокремлює три основні позиції.

Перша - відмова від будь-якого розділення цих функцій.

Друга - існують порогові відношення між інтелектом і креативністю: для прояву креативності необхідний інтелект, що не нижче середнього рівня.

Третя - інтелект і креативність є незалежними, ортогональними здібностями [11].

Марина Єгорова виявила цікавий взаємозв'язок між рівнем інтелекту у пізньому віці та креативністю у молодшому віці. Згідно з її констатаціями, рівень інтелекту у старшому віці до певної міри залежить від рівня креативності у молодшому віці, а не навпаки. Вплив креативності і інтелекту на один одного продовжується з часом, проте цей вплив виявляється тільки при порівнянні між різними віковими періодами (наприклад, креативності у 7 років і інтелекту у 8 років). Це закономірність має важливе значення для

психолого-педагогічної практики, надаючи додаткову мотивацію для розвитку творчих здібностей людини [54].

Цікаво, що Є. Гергель виявив, що вербальна креативність (дивергентні здібності) пов'язана з рівнем розвитку конвергентного мислення. Корекційні програми, спрямовані на розвиток креативності та недостатньо удосконалені в конвергентному мисленні, надають значно менший ефект. Зауважимо, що зв'язок із образною креативністю (фігурна форма) не виявлено. Дж. Гілфорд та подальші розробки Е. Торренса виокремили ключові параметри креативності, такі як оригінальність, семантична гнучкість, образна гнучкість та спонтанна гнучкість [26].

Олена Яковлева розглядає креативність як особистісну характеристику, але не просто як набір рис, а як реалізацію індивідуальності. Вона підкреслює, що кожна людина є унікальною і вносить щось нове в світ. Тому прояв індивідуальності є творчим процесом. Характеристики креативності, на думку О. Яковлевої, не передбачають наявності конкретного продукту і є процесуальними, оскільки креативність визначається як процес прояву індивідуальності. Олена Яковлева виокремлює такі характеристики креативності: її прояв в міжособистісній взаємодії та адресація іншій людині. Такий погляд логічно ґрунтується на уявленні про креативність як реалізацію власної індивідуальності, де прояв індивідуальності є репрезентацією своєї індивідуальності іншим [33].

Френсіс Баррон висловлює твердження, що для розвитку творчості слід мати в собі трохи невротичних рис; отже, емоційні порушення, які викривають звичайне бачення світу, створюють передумови для нового підходу до реальності [14].

Валентин Дружинін розглядає це як переплутання причин та наслідків: невротичність є побічним результатом творчої активності. Висновки, зроблені на основі досліджень Карла Тейлера та Реймонда Кеттела, свідчать про чіткий розподіл особистісних рис творчої поведінки в мистецтві та науці. Додатково виявлено, що діяльність бізнесмена має більше спільного з

діяльністю вченого (з точки зору творчих виявів), а потім з діяльністю художника, артиста, літератора і таке інше. Творча продуктивність в одній основній області для особистості зазвичай супроводжується продуктивністю в інших сферах [68].

За результатами досліджень, коли високий рівень інтелекту поєднується з високим рівнем креативності, творча людина частіше адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена та незалежна. На зворотньому боці, якщо креативність поєднується з низьким рівнем інтелекту, особистість частіше стає невротичною, тривожною та погано адаптованою до соціального середовища.

Взаємодія інтелекту та креативності визначає вибір різних сфер соціальної активності. Альфред Адлер розглядав творчість як спосіб компенсації комплексу неповноцінності [42].

Саме цей комплекс А. Адлер робив основною точкою опори своєї психоаналітичної теорії. В своїй роботі яка присвячена розкриттю понять комплексу меншовартості і комплексу переваги, А. Адлер висловлює думку, що відчуття меншовартості притаманне кожній людині і, далеко від того бути психічним розладом, воно, навпаки, спонукає до нормального прагнення та здорового розвитку особистості. Патологічним воно стає лише тоді, коли відчуття неадекватності переважає в особистості, гальмує її корисну активність, робить депресивною та нездатною до розвитку. У такому випадку комплекс меншовартості може стати стратегією уникнення вирішення труднощів. Людина із комплексом меншовартості прикидається кращою, ніж є насправді, і цей фальшивий успіх компенсує відчуття меншовартості, яке, в суті, є нестерпним. У нормальної людини немає жодного відтінку комплексу меншовартості [42].

Звісно, така людина прагне переважати інших у тому сенсі, що всім нам властиві амбіції і бажання досягти успіху, доки це прагнення не породжує хибних оцінок, які можуть стати основою для душевних розладів.

Роберт Ассаджолі, враховуючи погляди А. Адлера, розглядав творчість як процес, в якому особистість прагне до ідеального «Я» і виявляється через саморозкриття. Таким чином, головна особливість творчості пов'язана з особливостями протікання процесу в цілісній системі психіки, яка виникає внаслідок активності суб'єкта.

Важливим є розгляд творчого продукту, де враховуються соціальні критерії, такі як новизна, осмисленість, оригінальність і інші. Існують принаймні три основні підходи до проблеми творчих здібностей.

Існують такі погляди на взаємозв'язок інтелекту та творчості:

1. Відсутність таких творчих здібностей, як когнітивна обдарованість, чутливість до проблем і незалежність в невизначених ситуаціях, свідчить про те, що інтелект і обдарованість є необхідною, але не достатньою умовою для творчої активності. Дослідники, такі як А. Танненбаум, Д. Богоявленська і А. Маслоу, вважають, що головну роль у визначенні творчої поведінки відіграють мотивації, цінності та особистісні риси. Д. Богоявленська вводить поняття креативної активності особистості, яка, на її думку, обумовлена психічною структурою, характерною для креативного типу особистості [49].

2. Творча здібність (креативність) вважається самостійним фактором, незалежним від інтелекту, за думкою Дж. Гільфорда, К. Тейлора, Г. Грубера та Я. Пономарьова. Між рівнем інтелекту і рівнем креативності встановлюється незначна кореляція. Теорія інтелектуального порогу Е. Торранса доповнює цей погляд, вказуючи, що при IQ нижче 115-120 інтелект і креативність є взаємопов'язаними, але при IQ вище 120 творчі здібності стають незалежною величиною [67].

3. Високий рівень інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки, за поглядами Д. Векслера, Р. Уайсберга, Г. Айзенка, Л. Термена, Р. Стернберга та інших. Згідно з цим підходом, творчість розглядається як вихід за межі заданого, і немає окремих творчих здібностей, але є особистість, обладнана певною мотивацією та рисами, які дозволяють їй виходити за рамки стереотипів та загальноприйнятих норм [65].

1.3. Особливості формування творчих здібностей у дітей з особливими потребами

У нових умовах суспільного розвитку нашої держави виникають нові вимоги до формування особистості, яка стане основою майбутньої української нації. Очікується, що ця особистість буде вільною, творчою, працьовитою, здатною до самонавчання та самовдосконалення.

Слово «творчість» стало загальноприйнятим терміном серед фахівців різних галузей протягом останніх десятиліть. Творчість розглядається як один із методів підвищення емоційного тону особистості, укріплення комплексу емоційно-вольової регуляції, а головне – активізації позитивного емоційного стану, який супроводжує ефективну працю. Це також включає в себе відчуття радості від досягнень, впевненість у власних силах, творчому потенціалі та здібностях. Цей аспект є ключовим у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. С. Рубінштейн визначає творчість як діяльність людини, спрямовану на створення нових матеріальних і духовних цінностей, які мають соціальне значення [20].

Хоча продукти творчої діяльності школярів з особливими освітніми потребами часто не мають широкого суспільного визнання, вони можуть мати елементи новизни, які вважаються відносними. Вони є передумовою для динамічного розвитку знань дитини. З практики видно, що розширення знань відкриває можливості для вищого рівня новаторства та оригінальності. Таким чином, в інклюзивній освіті одним із завдань є розвиток творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами.

Виявити творчу дитину вчасно, розвивати її та створювати умови для максимальної реалізації інтелектуального та творчого потенціалу завдавалося завданням непростим. Наприклад, серед дітей із слабким зором значна кількість навчається в звичайних школах, де вони спільно з учнями, які бачать нормально, виконують розумові операції [12]. Однак слід зауважити, що у випадку розладів зору аналіз сприйняття може відбуватися уповільнено,

фрагментарно та багатоступінчасто, ускладнюючи розвиток образного мислення. Такі діти можуть утруднено сприймати світлові та просторові ознаки подібностей та відмінностей, що ускладнює процес порівняння та узагальнення. Основні труднощі виникають під час оцінювання просторових відносин та зв'язків між предметами. Тому важливо в навчальному процесі приділяти увагу формуванню просторових уявлень, мовлення та креативного мислення учнів.

Формування творчості учнів із особливими освітніми потребами повинно супроводжуватися систематичним подоланням їхніх труднощів у трудовій діяльності. Аналіз дитячих робіт може допомогти психологу та вчителю визначити системність та послідовність дій учнів на заняттях, рівень їхнього психічного та інтелектуального розвитку, а також виявити навчальні досягнення або їх відсутність. Ефективна трудова діяльність дозволяє учням досягти необхідного рівня психологічної, практичної, соціальної та творчої підготовки, що допомагає їм вступити на шлях самостійного життя і праці, розвиваючи звички, корисні як для себе, так і для оточуючих [47].

Творчі здібності формуються під час виконання навчально-практичних трудових завдань, оскільки творча діяльність базується на пізнавальній діяльності на рівнях уяви, мислення, фантазії, мови й мовлення. Щоб учень виконував завдання правильно та творчо, учитель повинен надавати йому підтримку. При вивченні більш складних технологічних операцій рівень самостійності учня зростатиме, і вчителю слід зменшувати рівень допомоги, спонукаючи учнів до вибору раціональних прийомів та дій, порівняння виробу зі зразком, виявлення помилок та їх виправлення [32].

Практична діяльність учнів з особливими освітніми потребами є важливим чинником їх творчого розвитку, і вона включає пізнавальні компоненти. Розвиток творчих здібностей вимагає також впровадження нових дидактично-методичних засобів для моделювання навчально-виховного процесу з урахуванням поставлених цілей. Організація такої роботи може включати:

- створення позитивної атмосфери на уроці;
- оптимізацію пам'яті, мислення, уваги та творчості;
- індивідуалізацію та диференціацію процесу навчання [61].

Велика увага повинна бути приділена формуванню мотиваційної сфери учнів з особливими освітніми потребами, регулярному закріпленню позитивних навичок та звичок через пояснення, нагадування та вправи. Важливо стимулювати дітей до дій, де вони користуються своїми мотивами, наприклад, роблячи щось через розуміння користі цього для їхнього майбутнього життя. Це, на нашу думку, полегшує розуміння дитиною з особливими освітніми потребами вимог, які до неї пред'являють.

Одним з основних принципів навчання є свідоме засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами вмінь і навичок. Уроки закріплення знань у практичній діяльності сприяють розвитку креативності учнів, зокрема, під час виконання робіт з плетіння гачком. Оцінюючи результати, можна зазначити, що програма з предмету надає дітям необхідну теоретичну і практичну підготовку за допомогою ефективних методів навчання, таких як:

- індивідуальний та диференційований підхід;
- використання міжпредметних зв'язків і організація колективної діяльності учнів;
- концентрація уваги на важливих поняттях;
- застосування інтерактивних технологій;
- розвиток навичок самостійної роботи [36].

Для досягнення цілей практикується виконання творчих робіт, застосовуються тестовий контроль, робота з інструкційними картками та створення наочних посібників. Зазначені методи сприяють успішному формуванню творчості на уроках трудового навчання та допомагають учням з особливими освітніми потребами у засвоєнні і реалізації практичних навичок та знань [18].

У вивченні різних технічних аспектів, таких як плетіння гачком, акцент робиться на тому, щоб виховати в дітях з особливими освітніми потребами

творчий підхід до розв'язання конструкторських завдань у процесі праці. Дитині надається можливість проаналізувати завдання, спланувати і організувати його виконання, а також контролювати процес і результат. Такий підхід сприяє розвитку креативності та аналітичних навичок учнів у ході виконання трудових завдань.

У процесі розвитку творчості у дітей з особливими освітніми потребами велике значення має навчання учнів аналізу об'єкта праці, його властивостей, вимог до виготовлення, зразків виробу, його зображень, ескізів, шаблонів, предметно-інструкційних карток, матеріалів, способів виготовлення та знарядь праці. На уроках необхідно поставити дитину у ситуації, де необхідно постійно вербалізувати власну діяльність. Спочатку потрібно акцентувати увагу на тому, щоб учні докладно розповідали про те, що вони здійснили як практично, так і в розумовому плані. Вони розкривають етапи власної діяльності, описують їхню суть, послідовність виконання, а також детально розповідають про процес виготовлення продукту діяльності (арифметичний приклад, написання тексту, поробка, малюнок тощо). Після цього ставимо завдання дитині висловити свої плани стосовно роботи, підходячи до цього творчо. Навчання учнів з особливими освітніми потребами вербально звітувати про виконану і поточну діяльність сприяє формуванню навичок планування дій і розвитку їх творчого мислення [23].

Під час багатьох занять потрібно вчити учнів з особливими освітніми потребами, творче звітувати про свою роботу, починаючи з демонстрації, як це робити. Далі потрібно задати запитання, які дозволяють учням розгорнути й описувати процес виконаної роботи в розгорнутій та послідовній формі, щоб вони вчилися творчо мислити. Крім того, особливу увагу потрібно приділити роботі з термінологічним словником, щоб забезпечити глибоке засвоєння нового матеріалу. Словникова робота є обов'язковою при вивченні нових понять. Під час оцінювання потрібно надати позитивну оцінку, що стимулює дитину з особливими освітніми потребами і спонукає її до

подальших досягнень. Оцінювання проводиться у формі бесіди, обговорення, що сприяє формуванню навичок вільного спілкування, розширенню словникового запасу та виникненню нового бажання досягати успіхів. Такий підхід передбачає визначення критеріїв оцінювання творчої діяльності учнів з особливими освітніми потребами на професійному рівні [52].

Самостійність виявляється у вмінні учня планувати свою діяльність на підставі власного досвіду, вести її відповідно до життєвих ситуацій і правильно ставитися до праці.

Винахідливість стає якісним показником виробу, який визначається добре засвоєними навичками та вміннями учня, дозволяючи йому використовувати раціональні прийоми та способи дій під час роботи над виробом.

Виразність є ще одним критерієм оцінки творчості, оскільки через виріб учень з особливими освітніми потребами виражає свій настрій [19].

Працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами, потрібно слідкувати за динамікою їхнього розвитку, виявляти особливості творчої діяльності та визначати умови, що впливають на цей процес. Все це сприяє розвитку творчих якостей характеру, допитливості, організованості, цілеспрямованості, охайності та працьовитості дітей з особливими освітніми потребами. Процес праці сприяє розвитку творчої самосвідомості та спрямованості особистості.

Ефективність розвитку творчих здібностей у дітей з особливими освітніми потребами залежить від різноманітних умов, таких як різний рівень розвитку пізнавальних здібностей, готовність до навчання, коливання працездатності та зміни у настроях, поведінці та рівні усвідомлення навчального матеріалу. Враховуючи це, важливо забезпечити гнучкий підхід до добору змісту навчання та педагогічних прийомів [10].

Щоб належно охарактеризувати творчість дітей з особливими освітніми потребами, важливо враховувати різноманітні чинники та ознаки, які визначають процес творення. Психологія та педагогіка надають особливу

цінність самому процесу творчої діяльності, вивчаючи підготовку до творчості, форми, методи та засоби її розвитку.

Функція сприйняття, яка дозволяє дитині усвідомлювати предмет за допомогою слова та формувати план майбутніх дій, є важливим етапом її когнітивного розвитку. Психологи та педагоги сприяють цьому розвитку через низку таких методів, як [43]:

1) Читання та ілюстрування прочитаного допомагає уточнити розуміння тексту. Цей процес працює в напрямку «слово - образ - предмет»;

2) Проведення рольових ігор за прочитаним дозволяє дітям з особливими освітніми потребами виразно відтворити емоції та дії персонажів. Це допомагає розрізнити відтінки емоцій та розуміти зв'язок між дією та вираженням емоцій;

3) Вправа «Незакінчені фігури» створює умови для розвитку уяви. Діти з особливими освітніми потребами домальовують деталі до намальованих фігур та відгадують, що це може бути, спілкуючись та представляючи свої роботи однокласникам;

4) Вивчення географічної карти може стати рольовою грою, де діти грають ролі об'єктів на карті та взаємодіють між собою;

5) Вправа «Чарівні плями» заохочує дітей з особливими освітніми потребами розпізнавати предмети в абстрактних фарбових плямах, розвиваючи їх творчу уяву та вміння виражати свої думки та враження.

6) Створення розповіді, використовуючи лише окремі слова (3 слова), можна спочатку виконати у формі пантоміми. Діти отримують слова, наприклад: дівчинка, дерево, птах; ключ, капелюх, човен; ліжко, дорога, дощ. Кожна дитина намагається зіграти міні-сценку, використовуючи пантоміму для цих слів та взаємодіючи з ними. Педагог чи психолог формує розповідь спочатку без використання слів, а потім може озвучити її. Гра дозволяє ефективно розвивати зв'язне мовлення дітей із особливими освітніми потребами. Запропоновані ігри та вправи можуть бути використані в роботі з дітьми інклюзивних класів, створюючи невеликі комбіновані групи (діти із

особливими освітніми потребами, їх друзі чи однолітки, по 6-10 учнів). Кожна вправа спрямована не тільки на розвиток творчих здібностей, але й на корекцію поведінки, емоцій та навичок. Необхідно також відзначити важливість дитячого театру, де діти виступають як головні актори. Заняття в такому театрі сприяють формуванню правильної моделі поведінки в сучасному світі, підвищують загальну культуру, ознайомлюють з дитячою літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, правилами етикету, обрядами та традиціями. Практика свідчить, що успішний розвиток творчих здібностей та готовності до творчої діяльності у дітей з особливими освітніми потребами здійснюється за умови:

- формування творчих здібностей на уроках;
- індивідуальних занять, факультативів та гуртків;
- позашкільної роботи та постійного контакту з батьками дітей з особливими освітніми потребами, для розробки системи спільного стимулювання творчої активності їх дітей [36].

Вивчення творчих здібностей дитини – це важлива задача для психологів, педагогів і батьків. Академік В. Енгельгардт зауважував, що здатність до творчості, є найвищим даром, яким природа нагородила людину на нескінченному шляху її еволюційного розвитку. Вирішення цієї задачі передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту та методів навчально-виховного процесу, а також вимагає від учителів переосмислення їхнього ставлення до дитини з особливими освітніми потребами, її потреб, прагнень і бажань [44].

Отже, успішна корекція особистості дітей з особливими освітніми потребами вимагає спеціальної психолого-педагогічної організації їхньої життєдіяльності, спрямованої на подолання недоліків, а розвиток їх творчих здібностей напряму залежить від майстерності та компетентності вчителя.

Висновки до першого розділу

Загальні висновки, що випливають з аналізу теоретичних аспектів психологічних механізмів творчості у дітей з особливими освітніми потребами, включають наступне:

1. Проаналізовано історичний контекст вивченого явища, в результаті якого було виявлено, що термін «креативність» з'явився в наукових публікаціях на початку 20-го століття. Дж. Гілфорд, якого вважають піонером у вивченні «креативності», у 50-х роках 20 століття, запропонував розрізняти конвергентне і дивергентне (творче) мислення, при цьому останнє стало ключовим для розуміння креативності. Зазначено, що у 60-70-х роках 20 століття відбулося значне зростання обсягу наукових публікацій щодо креативності. Актуалізувалась тенденція розширення досліджень творчості, поділ на аспекти творчого мислення та загальної креативності.

2. Констатовано, що зміст і структура понять, таких як творчість, загальні та спеціальні здібності, творчі здібності, обдарованість, креативність, а також їхніх похідних, залишаються об'єктом наукових дискусій до сьогодення. Обговорюється не лише правильність вживання термінів, але й розбіжність у їхніх визначеннях, та, отже, у понятійному полі в цілому. Виявлено, що на думку дослідників одного напрямку, таких як творчих здібностей немає. Замість цього, вони визнають когнітивну обдарованість, чутливість до проблем та незалежність в складних ситуаціях як основні риси творчої особистості. Інший науковий підхід розглядає творчі здібності як самостійний феномен з власною структурою загальних і спеціальних здібностей.

Зауважено, що незважаючи на різноманіття визначень креативності, загальною характеристикою є її продуктивність, гнучкість і оригінальність у творенні чого-небудь нового. Наукова різноманітність креативності дозволяє розглядати її як самостійний феномен в широкому сенсі і, водночас, як

загальну здатність до творчості в узькому розумінні, яка може бути потенційною, актуальною, чутливою до розвитку і виявлятися в діяльності.

Актуалізовано, що креативність, яка є загальною та універсальною здатністю серед інших здібностей, проявляється у трьох аспектах: 1) процесі, 2) результаті і 3) характеристиках особистості. Синтез цих компонентів утворює тріаду, яка представляє собою цілісний феномен креативності.

3. Виявлено, що при роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, важливо враховувати динаміку їхнього розвитку, виявляти особливості творчої активності та аналізувати умови, що впливають на цей процес. Все це сприяє формуванню творчих рис характеру, допитливості, організованості, цілеспрямованості, охайності та працьовитості у дітей з особливими освітніми потребами. Процес праці сприяє розвитку творчої самосвідомості та напрямку особистості.

Наголошено на тому, що ефективність розвитку творчих здібностей у дітей з особливими освітніми потребами залежить від різноманітних умов, таких як рівень розвитку пізнавальних здібностей, готовність до навчання, коливання працездатності та зміни у настроях, поведінці та рівні усвідомлення навчального матеріалу.

Зауважено, що для адекватної оцінки творчості дітей з особливими освітніми потребами важливо враховувати різноманітні фактори та ознаки, які визначають процес творення. Педагоги та психологи приділяють особливу увагу самому процесу творчої діяльності, вивчаючи підготовку до творчості, форми, методи та засоби її розвитку.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ СЕРЕД УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

2.1 Організація та методика експериментального дослідження

Прояви таланту у «звичайних» дітей і тих, у кого є фізичні вади, розкриваються та розвиваються під час підготовки до школи, що викликає значний інтерес серед психологів. На цьому етапі можна відзначити збільшення проявів інтелектуальної або творчої обдарованості у дітей, а також їхніх здібностей і здатностей до різних видів занять.

Однак еволюція цих ознак обдарованості пройшла різними шляхами у звичайних дітей і дітей з особливими освітніми потребами. Зазвичай «звичайні» діти, через своє вікове становище, виявляють схильність до активних ігор, тоді як діти з фізичними вадами, обмежені у можливостях, віддають перевагу навчальній діяльності та розвитку своїх здібностей.

Мета дослідження полягала в вивченні особливостей виявлення інтелектуальної та творчої обдарованості у дітей з особливими освітніми потребами, теоретичному обґрунтуванні та визначенні відмінностей між звичайно обдарованими дітьми та обдарованими дітьми із особливими освітніми потребами.

План дослідження включав вирішення таких завдань:

- 1) встановлення ступеня розвитку мислення, спрямованого на виявлення різних напрямків ідей;
- 2) оцінка рівня тривожності серед учнів як фактору, що впливає на їх творчий самовираз;
- 3) дослідження оцінки творчого потенціалу учнів, проведене експертами (вчителями) та їхніми батьками;
- 4) здійснення диференціації учнів в залежності від рівня розвиненості їх творчих здібностей.

Для оцінювання психічного стану використовувалися наступні методи психодіагностики:

- тести вербальної та невербальної креативності П. Торенса (модифікація Е.Туник);
- оціночна шкала Ф. Вільямса (опитувальник для батьків і учителів);
- тест на визначення тривожності в школі, розроблений Філіпсом.

За допомогою зазначених діагностичних інструментів можна виявити основні перешкоди у розвитку креативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Серед цих перешкод можуть бути низький рівень самооцінки особистості, високий рівень тривожності, який включав переживання соціального стресу, фрустрацію у задоволенні потреби в досягненні успіху, страх самовираження та страх не відповідати очікуванням значущих дорослих. Також були виявлені знижений фон настрою, чутливість до стресогенних впливів і нерішучість.

Для виявлення **вербальної та невербальної креативності використовувались діагностичні інструменти від Дж. Гілфорда і П. Торенса (з модифікацією О. Туніка)** (див. ДОДАТОК А). Тест творчого мислення П. Торенса є інструментом для визначення рівня креативності у дітей від дошкільного віку до підліткового. Розроблений американським психологом П. Торренсом у 1962 році, він включає дванадцять тестів, розділених на вербальну, образотворчу і звукову батареї, представляючи різні аспекти творчого мислення.

Існують різні варіанти і модифікації тесту, але наведений тут є «класичним». Перед проведенням тесту важливо дотримуватися певних принципів: не змінювати тести, створювати позитивну атмосферу, уникати стресових термінів, уникати імпровізацій та дотримуватися встановленого часу.

Тестування проводиться у формі гри, стимулюючи творчий підхід та уникаючи тривожної атмосфери. Рекомендовано оптимальний розмір групи та відведений час для виконання тесту. У випадку питань дітей, відповіді

повинні бути зорієнтовані на повторення інструкцій простими для розуміння словами.

Важливо уникати прикладів або ілюстрацій можливих відповідей, оскільки це може вплинути на оригінальність та кількість відповідей дітей.

Основним принципом цих тестів було розуміння креативності як здатності породжувати нові ідеї, відхилятися від традиційних шаблонів мислення та швидко розв'язувати проблемні ситуації. Тести зосереджені на комбінації вербальних та візуально-перцептивних показників для оцінки дивергентного мислення (креативності) і відображення когнітивно-афективних процесів синхронної діяльності правої і лівої півкулі мозку.

Тести проводилися у формі гри для створення сприятливого психологічного середовища та зменшення тривожності. Такий підхід дозволяв використовувати їх для психодіагностики та розвитку творчого мислення, сприяючи розширенню меж мислення підлітків, розвитку їхньої спроможності бачити явища та речі з різних точок зору, виявленню незвичайного у звичайному та розвитку самостійності мислення та уміння пропонувати нове, фантазувати, поєднувати різні елементи.

Для оцінки власної самооцінки та самосвідомості школярів щодо своїх творчих здібностей використовувався тест **«Особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса»** (див. ДОДАТОК Б). Оціночна шкала Ф. Вільямса використовувалася для збору експертних думок від учителів і батьків щодо креативних здібностей кожного підлітка. Основні креативні фактори, які аналізувалися, включали швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість. Це надавало можливість проводити порівняльний аналіз результатів різних діагностичних процедур.

Шкала Ф. Вільямса є опитувальником, який, за допомогою спостереження, оцінює різні аспекти креативності. Вона складається з восьми розділів або показників, які характеризують творчу поведінку. Для кожного показника подається шість тверджень, за якими вчителі і батьки оцінюють

підлітка за шкалою «часто», «інколи», «рідко». Експерти відзначають «Х» біля відповіді, яка найкраще відображає характеристики підлітка.

Крім того, існують чотири відкриті питання для самооцінки підлітком, які вчителі і батьки заповнюють. Шкала дозволяє визначити рівень творчих характеристик підлітка за думкою батьків і учителів. Батьки мають заповнити шкалу протягом 30 хвилин, а учителі можуть зробити це у зручний для них час. Результати оцінюються окремо для даних батьків і учителів для кожного підлітка, і отримані результати порівнюються з результатами тестів творчого мислення. Всі отримані дані фіксуються в індивідуальному листі-профіль учня.

Методика визначення шкільної тривожності Б. Філіпса (див. ДОДАТОК В), призначена для оцінки рівня та характеру тривожності, пов'язаної з навчанням, у дітей молодшого та підліткового віку. Тест складається з 58 питань, які можуть бути задані учням або надані у письмовому вигляді. Кожне питання вимагає однозначної відповіді «Так» чи «Ні».

Дітям представляються різноманітні запитання, такі як, наприклад, чи складно їм втриматися на одному рівні з усім класом, чи вони хвилюються, коли вчитель оголошує перевірку матеріалу, чи вони відчувають труднощі виконання завдань в класі так, як цього вимагає вчитель.

Під час обробки результатів особлива увага приділяється питанням, на які відповіді не збігаються із ключем тесту. Відповіді, які розходяться із визначеним стандартом, свідчать про прояв тривожності.

У розділі 2.2 були зібрані та розглянуті узагальнені результати комплексного експериментального дослідження.

2.2 Аналіз результатів експериментального дослідження креативності серед учнів з особливими освітніми потребами

Для досягнення поставлених цілей і завдань психологічного дослідження проведено практичний аналіз рівня розвитку творчих здібностей серед підлітків. До дослідження були залучені 30 учасників, з них 15 учнів без особливих освітніх потреб та 15 учнів із особливими освітніми потребами з Загальноосвітньої школи № 22 м. Хмельницький.

З метою вирішення завдань використано різноманітний набір методів, таких як тест вербальної та невербальної креативності П. Торенса (модифікація Е. Туник); оціночна шкала Ф. Вільямса (опитувальник для батьків і учителів); тест на визначення тривожності в школі, розроблений Філіпсом, спостереження за учнями на уроках та в повсякденному житті, а також аналіз результатів творчої діяльності учнів.

Дослідження включало участь школярів ЗОШ № 22 (30 осіб) і тривало два тижні. Застосовано індивідуальне тестування, яке займало приблизно 40 хвилин залежно від працездатності дитини. Тест охоплював вікову групу дітей від 8 до 15 років.

Тест вербальної та невербальної креативності Дж. Гілфорда і П. Торенса (з модифікацією О. Туніка) (див. ДОДАТОК А). Процедура індивідуального тестування займала приблизно 40 хвилин, враховуючи різні рівні працездатності дітей. Тест був спрямований на вікову групу дітей від 12 до 14 років. Складався з семи субтестів: «Використання предметів», «Наслідки ситуації», «Слова», «Словесна асоціація», «Малювання картинок», «Ескізи», «Прихована форма». Учні були розділені на дві групи: 1 - діти з особливими освітніми потребами; 2 - діти без особливих освітніх потреб. Важливо відзначити, що методика відображала не лише прояви творчого мислення, але й інтелектуальні здібності, як свідчать субтести №3, №4.

Процедура виконання *субтесту №1 «Використання предметів»* включала завдання дітям перерахувати максимальну кількість незвичайних

способів використання предмета. Запитання, яке ставилося перед дітьми, було таким (текст питання та відповіді залишено в оригінальній мові): «Газета використовується для читання. Ви можете придумати інші способи її використання. Що з неї можна зробити? Як можна його ще використовувати?». Фактор оригінальності відповідей визначався кількістю унікальних, оригінальних і нестандартних ідей, які зустрічалися лише один раз в усій вибірці.

Кожна унікальна відповідь оцінюється в 5 балів, і загальна кількість балів за оригінальні відповіді обчислюється за формулою $O_p = 5k$, де O_p – це показник оригінальності, а k – кількість оригінальних відповідей. Ця формула використовується для всіх субтестів з метою визначення рівня оригінальності відповідей.

Згідно з результатами експериментального дослідження, діти першої групи (діти з особливими освітніми потребами) продемонстрували більше оригінальних ідей, ніж діти другої групи, на 10 балів (еквівалентно 2 унікальним відповідям).

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 - Сумарна кількість оригінальних відповідей використання предмета за фактором «оригінальність» у субтесті №1 «Використання предмета», наданих школярами обох груп

1 група			2 група		
Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках	Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках
99	6x5=30 б.	6,06%	65	4x5=20 б	6,15%

Субтест №2 «Наслідки ситуації» також передбачав активність у дітей, вимагав ініціативи, пошукової та соціально-комунікативної активності. Цей субтест спрямовувався на визначення та перелік різноманітних наслідків гіпотетичної ситуації. Інструкція для учасників полягала в тому, щоб уявити, що станеться, якщо люди не можуть спілкуватися. Час на виконання субтесту становив 3 хвилини.

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 - Сумарна кількість оригінальних ідей за фактором «оригінальність» у субтесті №2 «Наслідки ситуації», наданих школярами обох груп

1 група			2 група		
Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках	Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках
90 100%	6x5=30 б.	6,66%	70 100%	4x5=20 б.	5,7%

Констатовано, що діти з першої групи (діти з особливими освітніми потребами) надали відповіді, які були оцінені як більш оригінальні на 10 балів у порівнянні з дітьми з другої групи. Це підтверджується і загальною кількістю варіантів наслідків ситуації за субтестом. Зразки цих оригінальних відповідей також вказують на те, що вони виявляють більшу емоційність та присмак особистого болю від особливих освітніх потреб, але мають більше фантазії. Наприклад, «Були б відчужені», «більше б створили мову», «частіше писали листи», «розвинули б каліграфію», «менше галасу». У той час як діти з другої групи також подали несподівані відповіді, такі як «менше сварок», «розуміння з одного погляду», «більше музикантів».

Переходячи до аналізу наступного субтесту № 3, «Слова», слід відмітити, що в цьому тесті ми будемо оцінювати не лише творчі можливості та творче мислення дитини, але й її інтелектуальні здібності, незважаючи на те, що в практично кожному субтесті ці аспекти переплітаються і не можуть існувати незалежно.

Алгоритм цього субтесту передбачає, що за 4 хвилини (субтест проводився у двох частинах по 2 хвилини) дитина повинна придумати слова, які починаються і закінчуються відповідним складом.

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 - Загальна кількість оригінальних слів за фактором «оригінальність» у субтесті № 3 «Слова», поданих школярами обох груп

1 група					2 група				
Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних «ма»	З них оригінальних «да»	У відсотках «ма»	У відсотках «да»	Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних «ма»	З них оригінальних «да»	У відсотках «ма»	У відсотках «да»
95 100%	12x5=60 б.	2x5=10 б.	12,6%	2,1%	93 100%	6x5=30 б	3x5=15 б	6,5%	3,2%

Діти обох груп отримали такі вказівки: «1. Придумайте слова, які починаються на склад «ма»; 2. Придумайте слова, які закінчуються на склад «да», наприклад, «За фактором «оригінальність» відповіді відрізняються не лише між групами, але й всередині груп за кількістю слів зі складами «ма» і «да».

Субтест № 4. Для завдання наведення якнайбільше визначень загальноживаного слова «скриня», учасникам подавалося завдання знайти якнайбільше описів цього слова. Їм також ставилося завдання знайти альтернативні визначення для слова «скриня».

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 - Загальна кількість оригінальних визначень за фактором «оригінальність» у субтесті № 4 «Словесні асоціації», наданих школярами обох груп

1 група			2 група		
Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках	Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках
96 100%	6x5=30 б.	6,25%	70 100%	4x5=20 б	5,7%

Час виконання субтесту № 4 становив 3 хвилини. Загальну кількість відповідей вважали первинними, не розподіляючи їх за категоріями. Діти з першої групи (діти з особливими освітніми потребами) надали вдвічі більше оригінальних відповідей, ніж діти з другої групи. Деякі з їхніх варіантів включали «загадкова скриня», «бездонна скриня», «скриня таємних мрій» та «скриня мрійника». У той час як діти з другої групи надали такі оригінальні відповіді, як «скриня втрачених надій», «скриня загадковості» та «скриня старовинна». Цей контраст у визначеннях між групами може пояснюватися тим, що діти з особливими освітніми потребами можуть більше часу приділяти читанню та емоційно-оцінному сприйняттю.

Переходячи до аналізу наступного субтесту № 5, де учасникам давалося завдання малювати певні об'єкти, використовуючи заданий набір фігур, інструкція включала завдання малювати собаку в першому квадраті, літак у другому, стілець у третьому, а в четвертому - щось, що вони хочуть, з підписом під четвертим малюнком. Час на виконання всіх малюнків становив 8 хвилин.

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5 - Загальна кількість оригінальних елементів на зображених малюнках за коефіцієнтом «оригінальність» у субтесті № 5 «Малюнки» представлені школярами обох груп

1 група			2 група		
Загальна кількість доречних відповідей	3 них оригінальних 1-3	3 них оригінальних 4	Загальна кількість доречних відповідей	3 них оригінальних 1-3	3 них оригінальних 4
192 100%	10x3=30 б.	4x=20б.	170 100%	7x3=21 б	2x5=10

Підводячи підсумки, розглядаємо кількість балів та відсотки за всі малюнки обох груп. Використовуючи вище наведену формулу для визначення оригінальності в субтесті № 5, де 50 балів дорівнюють 30% (1 група), і отримуємо такі результати: 31 бал, що становить 18,3% (2 група), і 30 балів, що складає 15,6% (1 група). Це вказує на те, що в цьому субтесті діти використовували багато оригінальних елементів.

Зосереджуючись на субтесті № 5, зауважимо, що діти 1 групи (діти з особливими освітніми потребами) отримали 50 балів (30%), тоді як діти 2 групи набрали 31 бал (18,3%). Однак найбільше нашої уваги привертають оригінальні малюнки для четвертого зображення. Діти 1 групи (діти з особливими освітніми потребами) відобразили вдвічі менше оригінальних ідей, ніж діти 2 групи. Більшість дитячих малюнків були подібними (діти зображували літаки, тварин, або просто повторювали геометричні фігури, додавали до них дрібні деталі). Проте зазначена кількість дітей виявилася більш оригінальною. Ці діти зуміли втілити такі незвичайні форми, як «вежа», «ракета», «поїзд», «будка», «браслет» і «робот».

Субтест № 6, під назвою «Ескізи», був цікавим і нестандартним в своєму виконанні. Учасникам давалося завдання: домалюйте будь-які деталі чи лінії до основного зображення (кола), щоб створити різні цікаві малюнки. Малювати можна було як всередині, так і за межами кола. Кожен малюнок потрібно було підписати. Час на виконання завдання складав 10 хвилин.

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6 - Загальна кількість оригінальних елементів на зображених малюнках за коефіцієнтом «оригінальність» у субтесті № 6 «Ескізи» представлені школярами обох груп

1 група			2 група		
Загальна кількість доречних відповідей	З них оригіналь них	У відсотках	Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках
259 100%	14x5=70 б.	27%	232 100%	9x5=45 б	19,4%

За кількістю оригінальних, нестандартних та просто цікавих малюнків, цей субтест виявився найбільш вражаючим серед усіх. Привернула нашу увагу не лише сама різноманітність малюнків, але й ідеї, зміст, тема та їхні назви. Діти вигадували такі речі, що іноді ставало смішно. Однак для нас це була справжня скарбниця фантазії.

Діти з першої групи (діти з особливими освітніми потребами) знову набрали більше балів (70 порівняно з 45, що становить 27,0% проти 19,4%). Вони представили на 5 оригінальних малюнків більше, ніж діти з другої групи. У першій групі були такі назви як «родиме пятно» (частини тіла), «скотч», «гудзик» (одяг), «шапочка з цвяха» і «галочка», «жонглювання м'ячем», «чорна діра», «зіниця ока», «рот із зубами», «равлик у мушлі».

Діти з другої групи також подали «оригінальні» малюнки, додавши нові категорії (всього 2 у другій групі): «дитя», «копійки», а також інші, такі як «спіраль», «місяць», «світлофор», «таця», «мішень», «тунель». Очевидно, що оригінальні відповіді дітей першої групи відзначаються багатою просторовою уявою та абстрактним, нестандартним мисленням, в той час як малюнки дітей з другої групи, хоча і оригінальні, але менш продумані та менш фантастичні.

Під час аналізу субтесту № 7 «Прихована фігура» методики було потрібно знайти різні фігури, заховані в складному, мало структурованому зображенні. Учасникам давали інструкцію знайти якнайбільше зображень на малюнку, і час на виконання субтесту склав 3 хвилини.

Результати діагностики за цим субтестом, в першій та другій групі, представлені у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7 - Загальна кількість оригінальних елементів на зображених малюнках за коефіцієнтом «оригінальність» у субтесті № 7 «Прихована фігура» представлені школярами обох груп

1 група			2 група		
Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках	Загальна кількість доречних відповідей	З них оригінальних	У відсотках
95 100%	8x5=40 б.	8,4%	80 100%	8x5=40 б	6,25%

Діти обох груп представили однакову кількість оригінальних відповідей, в яких були різноманітні варіанти, такі як «лампочка», «гілка», «якір», «ребра», «скелет», «кажан», «лілея», «малюк», «робот», «спис», «ананас», «торнадо», «травинка», «ланцюг», «шапка», «доріжка» та інші.

Таким чином, результати даної методики дозволяють зробити висновок, що в інтелектуальному та творчому плані діти з особливими освітніми потребами виявились більш продуктивними та творчо розвинутими, ніж їхні ровесники з нормальним фізичним розвитком. Хоча результати не можна абсолютно розділити, і діти другої групи також виявились інтелектуально та творчо обдарованими, фантазія дітей з першої групи (діти з особливими освітніми потребами) вражає своєю широтою. Навіть не дивлячись на їхню повільність та проблеми з моторикою, їхні думки летять, і їхні нестандартні підходи до ситуацій та розв'язання проблем виділяють їх на тлі інших. Причиною цього може бути розширене поле їхньої уяви.

Для оцінки самооцінки та ставлення школярів до їхніх творчих здібностей використовувався тест **«Особистісних творчих характеристик Ф. Вільямса»** (див. ДОДАТОК Б). Цей тест також включав в себе експертні думки вчителів і батьків учнів стосовно їхнього креативного потенціалу, використовуючи оціночну шкалу Ф. Вільямса, що враховує швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість.

Тест Ф. Вільямса включає вісім підрозділів, або показників, які відображають творчу поведінку. Кожен показник містить шість тверджень, які вчителі і батьки оцінюють щодо підлітка, вибираючи серед відповідей «часто», «інколи», «рідко». Також є чотири відкриті питання для самостійної оцінки та характеристики підлітка. Результати, отримані від батьків і вчителів, порівнюються, і ці дані реєструються в індивідуальному профілі учня.

Інформація, отримана за допомогою цього тесту, дозволяє встановити рівень творчих характеристик кожного підлітка. Результати тестування педагогів і батьків обох груп, були високо схожими. Цікаво, що найвищий підсумковий бал на даному етапі склав 54 з можливих 100. Цей результат був віднесений до умовного середнього рівня розвитку творчих здібностей. Також варто відзначити, що умовні середній та низький рівні розвитку

творчих здібностей розподілилися порівну між всіма досліджуваними - 50% на 50%.

Підсумкові бали, отримані дітьми на всіх трьох етапах констатувального дослідження за модифікованим тестом креативності Ф. Вільямса, дозволили визначити дві групи: учнів з особливостями опосередкованого розвитку (ООП) і середнім рівнем розвитку творчих здібностей, а також учнів з ООП та початковим рівнем розвитку творчих здібностей.

Результати діагностики за цією методикою, в першій та другій групі, представлені на рисунку 2.1.

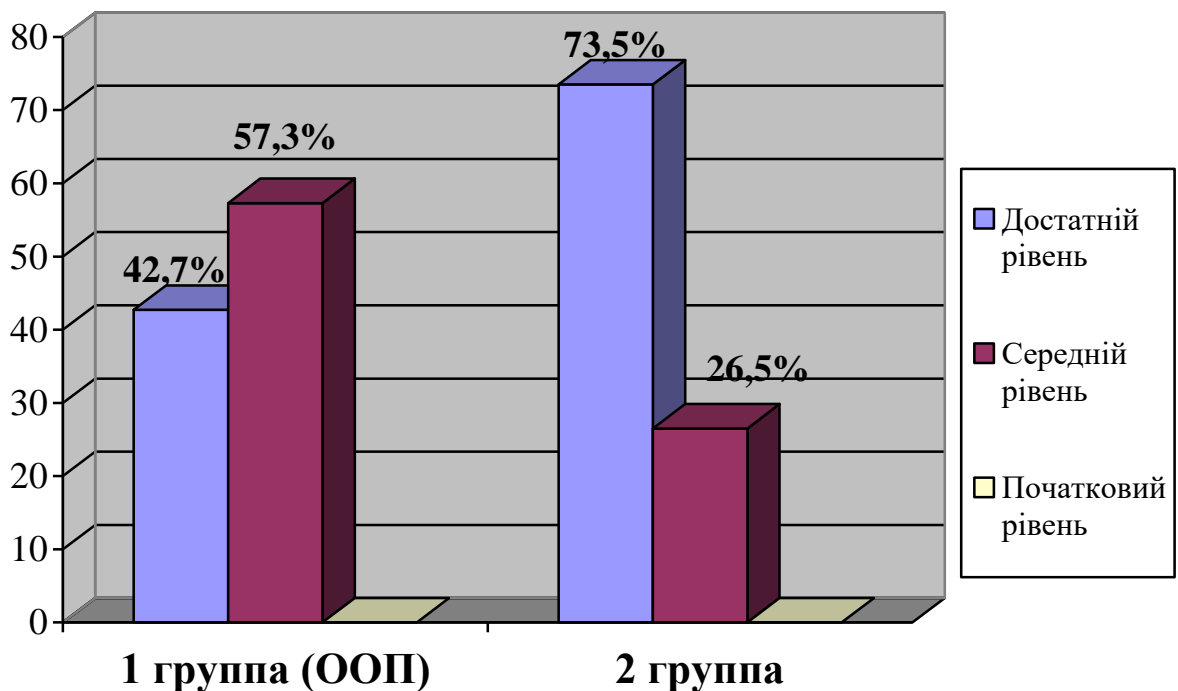


Рисунок 2.1 - Порівняння результатів аналізу творчих здібностей учнів за допомогою модифікованого «Тесту креативності Ф. Вільямса», представлені школярами обох груп

Загальний підсумок оцінки балів підтвердив, що жоден з учнів, що брали участь у дослідженні, не досяг достатнього рівня розвитку творчих здібностей.

З учнів з особливими освітніми потребами, практично 60% продемонстрували середній рівень творчих здібностей. Ці учні виявляли інтерес до експериментальної роботи, дотримувалися інструкцій та ставили уточнюючі питання, але їх завдання та малюнки не вражали креативністю і часто були схожими.

Щодо приблизно 40% учнів з ООП середнього шкільного віку, вони продемонстрували низький рівень розвитку творчих здібностей. Завдання мало цікавили цю групу, іноді відповіді були випадковими, навіть неусвідомленими. Деякі з них мали уповільнене сприйняття і виконання завдань, що негативно позначалося на якості діяльності через порушену моторику.

Результати тестування педагогів і батьків, а також бесіди з ними, підтвердили виявлені тенденції та необхідність системної роботи над розвитком творчих здібностей цих учнів.

Методика визначення шкільної тривожності Б. Філіпса (див. ДОДАТОК В), призначена для вивчення рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого та підліткового віку. Тест включає 58 запитань, які можуть бути зачитані школярам або пропонуватися у письмовому вигляді. Кожному запитанню учні повинні відповісти однозначно «Так» чи «Ні». Запитання спрямовані на виявлення різних аспектів тривожності, пов'язаної із шкільним середовищем.

Наприклад, деякі із запитань можуть стосуватися того, чи важко учневі триматися на одному рівні з класом, чи він хвилюється перед перевіркою знань, чи йому складно працювати відповідно до вимог вчителя. Під час обробки результатів виділяються питання, на які відповіді не збігаються із ключем тесту, і ці відмінності вказують на прояв тривожності.

Оцінюючи результати дослідження, було встановлено, що критерії розподілу у відсотках отриманих результатів були такі: 0-20% - низький рівень тривожності; 21-51% - середній рівень; 52-80% - високий рівень; 81-100% - дуже високий рівень.

Виходячи з кількісного аналізу, результати що були виявлені в першій групі (діти з особливими освітніми потребами), продемонстрували: низький рівень тривожності був виявлений у 13% учнів, середній рівень тривожності констатований у 38% респондентів, високий рівень тривожності спостерігався у 43% учнів а дуже високий рівень тривожності був виявлений у 6% досліджуваних.

Показники які були виявлені в другій групі, продемонстрували: низький рівень тривожності був виявлений у 18% учнів, середній рівень тривожності констатований у 44% респондентів, високий рівень тривожності спостерігався у 38% учнів, високий рівень тривожності не був виявлений у жодного досліджуваного.

Узагальнюючі результати діагностики тривожних підлітків 1-ї та 2-ї груп показали, що 14% мають загальну тривожність і соціальний стрес; 20% виявили фрустрацію в реалізації потреби досягати успіху та проблеми у відносинах з учителями; в 7% був виявлений страх самовираження; 27% виражали страх у ситуаціях контролю знань. Крім того, 34% тривожних підлітків мали страх не відповідати очікуванням інших.

Аналізуючи наше дослідження, можна зробити висновок, що підлітки з високим рівнем тривожності не досягають високих успіхів у навчанні. Дані анкетування вказують на те, що ці діти демонструють надмірну тривожність під час уроків, важко відповідають на вимоги вчителя, бояться висловлювати свої думки, надто сумніваються у правильності своїх відповідей. У таких підлітків можливі прояви тремтіння під час відповіді на уроках, і вони не впевнені, що їх робота буде такою самою успішною, як у інших однолітків.

Результати діагностики за цією методикою, в першій та другій групі, представлені на рисунку 2.2.

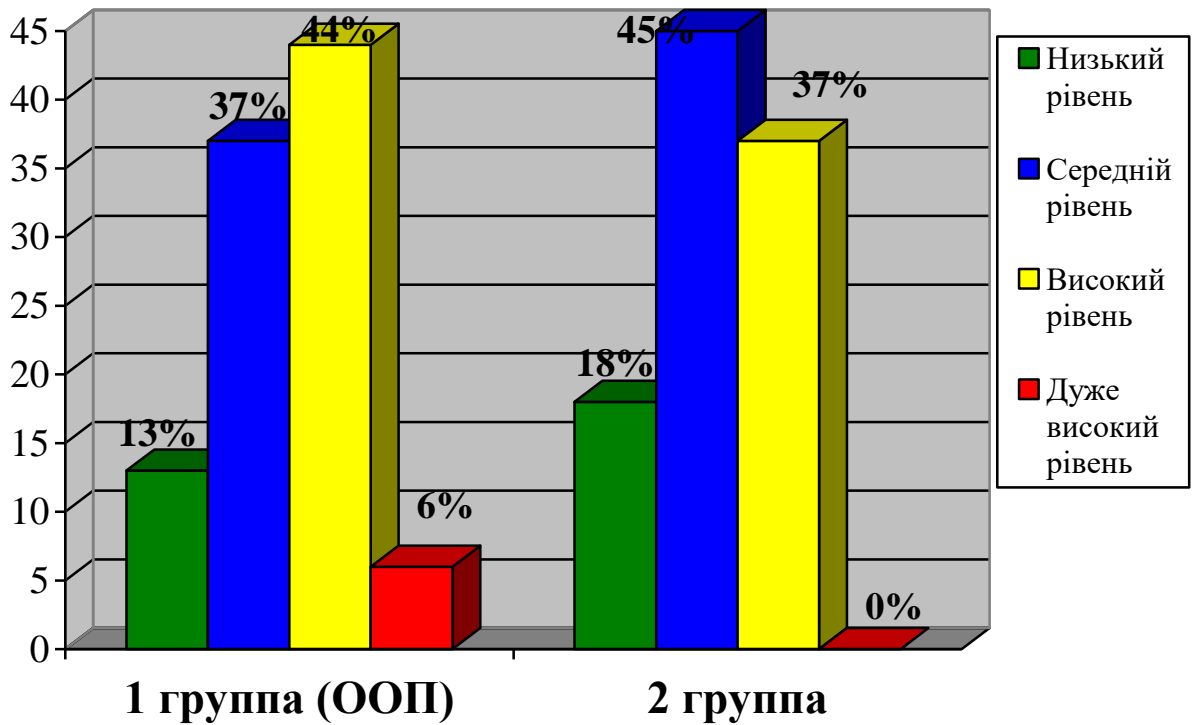


Рисунок 2.2 - Порівняння результатів аналізу шкільної тривожності учнів за допомогою методики «Шкільної тривожності Б. Філіпса», представлені школярами обох груп

Під час експериментального дослідження було визначено рівень розвитку творчих здібностей та рівень тривожності учнів. За результатами виділено переважання низького рівня «оригінальності» креативного мислення. Емпіричне дослідження також оцінило психологічні особливості підлітків з різним рівнем особистісної тривожності, виявляючи середній рівень тривожності у більшості випадків. Висока тривожність була виявлена у 15 учнів. Загальний результат підтверджує необхідність розробки та впровадження розвивальної програми та рекомендацій педагогам та батькам для сприяння креативному розвитку учнів.

У зв'язку із сучасними тенденціями соціального розвитку країни, освіта стикається з новими викликами. Існуюча необхідність відмічається переорієнтацією від уваги до «середнього учня» на підтримку та розвиток талановитих і обдарованих дітей. Особливий акцент робиться на виявленні та

розвитку їхніх здібностей під час навчання та виховної діяльності у шкільному, позашкільному та сімейному середовищі.

2.3 Методичні рекомендації щодо розвитку творчих здібностей школяра з особливими освітніми потребами

Після узагальнення результатів проведеного психологічного дослідження та їх аналізу приходимо до висновку, що наявні умови виховно-освітнього процесу не є оптимальними для розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами. Отримані результати свідчать про середні показники розвитку творчого мислення та уяви учнів, а також про недостатній рівень психологічної та педагогічної культури батьків. Педагогічний колектив орієнтується на культуру корисності, замість акцентування на творчій індивідуальності кожного учня.

Виходячи з цього, можна зазначити необхідність визначення оптимальних педагогічних умов, в яких здійснювався б плідний розвиток творчого потенціалу дітей з особливими освітніми потребами, а також розробки моделі розвитку їх творчих здібностей.

Педагогічні умови є комплексом взаємодіючих компонентів, спрямованих на цілеспрямований процес розкриття та реалізації творчого потенціалу учнів, а також на розвиток їхньої креативності. Зазначені умови включають творчий характер діяльності, поєднання зусиль педагогів та батьків, створення атмосфери творчої співпраці та забезпечення високого рівня креативності самого вчителя [32].

Це передбачає те, що навчально-виховний процес повинен мати творчий характер і будуватися з урахуванням «зони найближчого розвитку». Матеріал, вибраний для учнів, повинен мати оптимальну складність, щоб не гальмувати розвиток дитини.

Поєднання зусиль школи та сім'ї визначається як важливий чинник розвитку творчого потенціалу дітей з особливими освітніми потребами.

Інформаційна взаємодія між вчителем та батьками є ключовою для забезпечення ефективної педагогічної взаємодії. Це включає в себе обмін інформацією про дітей, їхні особливості та потреби, а також отримання порад щодо ефективних методів навчання та розвитку творчості.

Створення атмосфери творчої співпраці передбачає утворення гуманістично спрямованих відносин у системі «вчитель-учень» та «учень-учень». Це включає формування позитивного емоційного настрою на взаємодію та сприяє організації успішних взаємин. Безумовно, використання проблемних методів навчання сприяє розвитку творчого мислення та уяви, створює мотивацію до досягнень та розвиває здатність учнів до пошуку альтернативних рішень [39].

Важливим є той факт, що тільки креативний вчитель, який самостійно вдосконалюється та активно формує творчу особистість молодшого школяра, може успішно виховати творчу особистість. Саме творчий характер діяльності вчителя є визначальним у формуванні позитивного авторитету вчителя та впливає на моральні принципи та вчинки учнів.

Отже, організація діяльності вчителя-класовода повинна ґрунтуватися на гуманістичних принципах, щоб сприяти повноцінному, гармонійному та творчому розвитку його вихованців. Важливо дотримуватися цих принципів для зміцнення авторитету вчителя на початковому етапі шкільного навчання, коли дитина сприймає вчителя як значущого дорослого, який впливає на її формування та розвиток.

Системний підхід у педагогіці спрямований на виявлення цілісності різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину діяльності [18]. За такого підходу навчання та розвиток школярів розглядаються як організований, планомірний та свідомо керований процес з визначеними елементами, такими як мета, зміст, методи, прийоми та засоби психолого-педагогічної взаємодії, які керують цим процесом.

Процес розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами слід розглядати як єдиний та органічний, що базується на

учнівській діяльності, формах участі учнів, їхню активну позицію та способи взаємодії в психолого-педагогічному процесі. Суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє спрямовувати психолого-педагогічну взаємодію на розвиток особистості дитини, виявлення її здібностей та врахування індивідуальних особливостей [57].

Методика розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами, яку ми пропонуємо, включає *три напрямки діяльності*: роботу з учнівським колективом, роботу з педагогічним колективом та роботу з батьками.

Роботу з учнями з особливими освітніми потребами ми розглядаємо з точки зору:

- роботи під час уроків;
- роботи у позаурочний час;
- проведення психотренінгових занять [46].

Під час уроків використання розвиваючих завдань є важливим, оскільки вони сприяють розвитку творчого мислення та уяви учнів з особливими освітніми потребами. Надто важливо зацікавлювати учнів, забезпечуючи різноманітність та інтерес до навчального процесу. Під час позаурочного часу та психотренінгових занять можна ефективно розвивати творчі здібності дітей з особливими освітніми потребами.

Використання вправ, ігор та завдань допомагає дитині з особливими освітніми потребами переключитися на цікавіші аспекти, відмінні від навчального матеріалу. У той же час вона розвиває своє мислення, пам'ять, спостережливість та уяву. Вчитель може подавати завдання у формі ігор, що полегшує їх сприйняття.

Позакласна та позаурочна виховна робота може стати ще одним напрямком роботи з учнями особливими освітніми потребами. Рекомендується організовувати гуртки різної направленості, такі як інтелектуальний, спортивний та мистецько-художній. Це допомагає оптимізувати навчально-виховний процес, сприяє кращому засвоєнню

матеріалу та розвитку потенціалу дитини з особливими освітніми потребами, полегшуючи та якісно збагачуючи процес учіння [4].

Розвиток творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами включає в себе важливий аспект - психологічний тренінг, спрямований на розвиток уяви та творчого мислення. Мета цього тренінгу - розвивати у дітей здатність реалізовувати свої задуми, створювати та оперувати уявними образами.

Для досягнення цієї мети використовується ряд вправ, ігор та завдань. Тренінгова група повинна складатися з п'яти до п'ятнадцяти дітей для досягнення оптимального ефекту. Забезпечення атмосфери співпраці, безпеки та доброзичливості є ключовим для успішності тренінгу. Важливо не примушувати дітей до чого-небудь та не нав'язувати їм ідеї.

Один з принципів тренінгу - чергування емоційної та інтелектуальної взаємодії, а також фізичних активностей. Це важливо, оскільки молодші школярі швидко втомлюються, і чергування видів взаємодії допомагає зберегти розвиваючий характер тренінгу.

На додаток до цього, для звільнення накопиченої енергії, пропонуються фізичні ігри [27].

У тренінгу дотримання правил є стандартним: добровільна участь, збереження конфіденційності, акцент на «тут і зараз», можливість відмовитися, рівноправність учасників тощо. Вправи тренінгу можна організувати на різні етапи, можливо використовувати їх у різних розвиваючих заходах або включати їх до запропонованого тренінгу.

Ми визначили три основні напрямки роботи практичного психолога з розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами [28].

Наступним етапом є *співпраця з педагогічним колективом*. Важливо визначити причини, які можуть заважати творчості педагогів.

Деякі з таких причин включають недостатньо розвинуті мотиваційні стимули для творчості, обмежений педагогічний досвід, відсутність навичок у пошуку ефективних методів рішення завдань, несприятливий морально-

психологічний клімат у колективі, недоліки у професійній підготовці вчителів для творчої діяльності та невпевненість педагогів у власних силах та творчих здібностях.

Отже, ми визначили негативні чинники, які можуть перешкоджати творчому розвитку педагогічного колективу. Для нейтралізації цих факторів пропонуємо різні види та форми взаємодії:

Групові та індивідуальні консультації: Спрямовані на психолого-педагогічну освіту педагогів, допомагають вчителям в реалізації диференційованого, розвивального навчання та вирішенні проблемних ситуацій.

Відвідування уроків і обговорення результатів: Відмінна форма взаємодії, яка дозволяє психологу спостерігати за роботою вчителів на уроках і обговорювати отримані результати [27].

Конференції по обміну досвідом: Важливий елемент розвитку педагогічного колективу, на яких обговорюються передовий педагогічний досвід, набуваються нові знання та удосконалюються методи роботи.

Психотренінг: Важливий компонент роботи з вчителями, спрямований на розвиток їхньої творчості та психологічного комфорту [29].

Крім того, запропоновані форми обміну досвідом, такі як круглі столи, диспути, психолого-педагогічні консилиуми, семінари-практикуми, сприяють аналізу та узагальненню знань, отримання нових ідей та переоцінці психолого-педагогічних підходів. Зокрема, тренінг креативності може бути ефективним засобом для стимулювання творчого мислення вчителів.

Увага шкільного психолога має бути спрямована на підтримку творчості педагогічного колективу та стимулювання усвідомлення мотивації розвитку вчителів.

Важливо відзначити, що наведені види робіт висвітлюють значення застосування творчого підходу у виховному процесі та наголошують на важливості проведення подібних заходів не лише з педагогічним колективом,

але й з батьками. Такий підхід створює можливість для батьків виявити ініціативу та активно долучитися до розвитку своїх дітей [28].

Останнім етапом нашої методики стосовно участі у подібних розвивальних заходах є *співпраця з батьками*. Це завдання вважається досить специфічним, оскільки власний досвід показує, що батьки можуть бути не дуже схильними до втручання у справи своїх сімей та сприймати пропозиції виконати запропоновані завдання обережно. Таким чином, наша робота з батьками повинна обмежуватися такими формами, як:

Бесіди, міні-лекції, індивідуальні та групові консультації (за бажанням): Це надає батькам можливість збагатити свій багаж психолого-педагогічних знань та отримати рекомендації спеціалістів [31].

Анкетування: Збір інформації від батьків для подальшого вдосконалення підходів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Елементи психотренінгової роботи: Спрямовані на підтримку батьків у вирішенні проблем та покращенні взаємодії із дітьми з особливими освітніми потребами [36].

Рекомендації для батьків з розвитку творчої активності їх дітей з особливими освітніми потребами:

- Надайте дитині час для роздумів і самовираження.
- Сприяйте розвитку інтересів дитини у різних сферах.
- Утримуйтеся від порівнянь своєї дитини з іншими.
- Дозвольте дитині експериментувати і знаходити рішення без страху помилок.
- Підтримуйте її у цінуванні власних оригінальних думок та вчіться на власних помилках.
- Заохочуйте ініціативу та самостійність.
- Допомагайте забезпечити хорошу організацію роботи та розподіл часу.

- Сприяйте активному ставленню до постановки питань та допомагайте знаходити відповіді.
- Забезпечте можливість отримання дитиною різноманітного життєвого досвіду.
- Заохочуйте інтереси в різних областях знань.
- Пам'ятайте, що зайва критика може підірвати творчий потенціал та самооцінку.
- Допомагайте у самовираженні, однак заохочуйте спільні заняття з іншими дітьми.
- Утримуйте баланс між заохоченням та реалістичною оцінкою успіхів.
- Обмежуйте використання дитини як помічника чи консультанта.
- Запам'ятовуйте, що такі діти не завжди позитивно реагують на строго регламентовані, репродуктивні та повторювані завдання [27, 29].

Підбиваючи підсумки вище сказаного, можна зробити висновок, що лише в комплексній роботі, що охоплює три напрямки – роботу з дітьми, батьками та вчителями, можливий повноцінний розвиток творчих здібностей молодших школярів. За умови врахування індивідуальних та вікових особливостей у процесі організації навчально-виховного процесу може гармонійно розвиватись особистість кожного учня.

Розвиток творчих здібностей дітей шляхом використання сендплея

Американський педагог С. Куломзіна відзначає важливість розвитку творчого потенціалу дітей з особливими освітніми потребами через використання пісочниці. Цей метод не лише сприяє розвитку просторової уяви та моторики руки, але також покликаний поступово формувати моральні уявлення дітей про добро і зло, допомагаючи їм збудувати гармонійне сприйняття світу [67].

У сучасному світі багато батьків, у зв'язку із великим робочим навантаженням, дозволяють дітям проводити занадто багато часу перед

телевізором і комп'ютером, що може негативно впливати на їхнє фізичне і психічне здоров'я. Таким чином, педагоги та психологи активно шукають нові форми роботи, серед яких вирізняється технологія сендплею, або гри з піском.

Пісок, який завжди був улюбленим матеріалом для ігор дітей, є відмінним засобом розвитку та саморозвитку. Гра з піском, використовуючи технологію сендплею, позитивно впливає на емоційний стан дітей, активізує їхню творчість та допомагає взаємодіяти один з одним [42].

Чарівні властивості піску оживають казки, де дитина стає не лише учасником, але і режисером власних творів, спостерігаючи за результатами своєї творчості. Гри з піском спрямовані на розвиток різних аспектів дитячої особистості:

- 1) Сенсорний розвиток: Розширення сприйняття кольору, форми та величини.
- 2) Розвиток мовлення: Сформування мовного висловлювання та підготовка органів мови і слуху до правильного звуку та артикуляції.
- 3) Розвиток мислення, уваги, пам'яті та уяви: Зміцнення когнітивних навичок та творчого мислення.
- 4) Розвиток дрібної моторики: Тренування рухових навичок та координації рухів.
- 5) Естетичне виховання: Сприяння розвитку художнього смаку та сприйняття краси.
- 6) Розвиток емоційної сфери: Стимулювання емоційного вираження та взаємодії.
- 7) Розвиток творчих здібностей: Виявлення та розкриття творчого потенціалу.
- 8) Соціальний розвиток: Навчання навичкам спілкування та взаємодії з іншими [15].

Пісочна анімація перетворює гру дитини в захопливий процес, розкриваючи її можливості. Гра з піском сприяє розвитку фантазії, дрібної

моторики, пам'яті та образного мислення, допомагаючи розвинути творчий потенціал. Важливо відзначити, що пісок допомагає «заземлити» негативну енергію, піднімає настрій та сприяє позитивній комунікації дітей. Організація ігор з піском передбачає створення спеціального просторового середовища.

Поради для педагогів у роботі з дітьми, які мають особливі потреби:

- стимулюйте активний рух, оскільки це сприяє гармонійному фізичному та психічному розвитку;
- забезпечте дитині безпечне місце для спостереження за іншими та підтримки у групових заняттях;
- використовуйте позитивне підкріплення, таке як посмішки чи поглажування по плечу;
- акцентуйте увагу на зусиллях дитини, а не лише на результаті;
- обмежте рівень шуму та візуальних стимулів для сприяння кращому концентруванню;
- надавайте чіткі вказівки та вчіться контролювати свої дії;
- розміщуйте акцент на процесі навчання та встановлюйте реальні цілі;
- сприяйте самостійній діяльності дитини з особливими освітніми потребами;
- застосовуйте індивідуальний та диференційований підхід;
- сприяйте участі дітей у колективних видах діяльності для підтримки їх соціального розвитку [27, 28].

Ось кілька підходів та факторів, які можуть сприяти творчому розвитку дітей з особливими потребами:

1) Індивідуальний підхід: Ключовим аспектом творчого розвитку є особливий підхід до кожної дитини з особливими потребами. Розуміння унікальних потреб і здібностей допомагає забезпечити відповідну підтримку та стимулювати творчу активність [29].

2) Розширений спектр можливостей: Важливо надати різноманітні можливості для творчого вираження, такі як мистецтво, музика, танець, література та рукоділля, щоб розвинути таланти та виявити творчий потенціал.

3) Розширені можливості для самовираження: Створення безпечного середовища, де дитина може вільно виражати свої творчі ідеї та емоції, є ключовим. Участь у виставках чи проектах разом з іншими дітьми сприяє їхньому творчому розвитку [28].

4) Підтримка та похвала: Визнання та підтримка з боку вчителів, батьків та співробітників є важливою для зміцнення мотивації та розвитку творчої активності.

5) Співпраця зі спеціалістами: Взаємодія із фахівцями в різних галузях, такими як художники, музиканти та письменники, може надати дітям додаткове джерело натхнення та навчання для розвитку їхніх творчих здібностей.

У нашому розумінні, в педагогічному контексті творчість слід розглядати як ключову характеристику особистості. Для вирішення цих завдань потрібно вживати комплексні заходи. Перш за все, необхідно забезпечити адекватну підготовку вчителів, включаючи спеціалізовану інструкцію з інклюзивної освіти.

Також важливо створити адаптоване навчальне середовище, що враховує потреби дітей з особливими освітніми потребами, забезпечити необхідне обладнання та матеріали. Крім того, необхідно активно працювати над формуванням позитивного соціального середовища, де діти з особливими потребами відчують підтримку та прийняття. Програми протидії дискримінації, тренінги для учнів і вчителів щодо розуміння особливих потреб дітей, а також сприяння взаєморозумінню та співпраці можуть ефективно поліпшити ситуацію [27].

Загалом, інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами повинна бути головним пріоритетом в Новій українській школі.

Це вимагає системних змін, підтримки вчителів, створення належних умов та сприяння позитивному соціальному середовищу для всіх учнів, незалежно від їхніх потреб.

Загальні рекомендації щодо розвитку творчого потенціалу учнів:

1. Під час вирішення творчих завдань важливо утримуватися від висловлення осуду та сприяти обґрунтуванню ідей учнів, навіть якщо це обґрунтування не є повністю логічним.

2. Позитивні емоції є ефективним інструментом для підвищення творчої активності. Зокрема, сміх допомагає зняти напругу та відкриває простір для нових думок.

3. Схильність до ризику та авантюризму є ключовими рисами творчої особистості, тому важливо підтримувати схильність до ризикованої поведінки.

4. Розвинена уява вважається важливим елементом творчого мислення. Педагогам слід заохочувати учнів до фантазування та розвитку креативної уяви.

5. Протиріччя в розумовій діяльності можуть служити джерелом нових питань і гіпотез. Вчителям важливо формувати учнівську чутливість до протиріч та навчати їх переформулюванню та уточненню.

6. Тренування в продукуванні можливих рішень істотно поліпшують швидкість, гнучкість та оригінальність мислення. Вчителі повинні використовувати завдання відкритого типу для розвитку у учнів навичок генерації ідей [29].

Ці рекомендації спрямовані на підвищення рівня творчого розвитку учнів та активізацію їх творчого потенціалу.

Отже, розроблені рекомендації спрямовані на розвиток творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами через тріаду напрямків: роботу з учнями із особливими освітніми потребами, педагогічним колективом і батьками. Основні форми взаємодії включають розвивальні

вправи, тренінгові заняття, гурткову роботу, лекції, бесіди, консультації, психолого-педагогічні конференції, диспути тощо. Використання цих рекомендацій передбачає розвиток творчого мислення, уяви та пам'яті у дітей з особливими освітніми потребами, а також формування мотивації досягнення успіху. Педагогам пропонується свідомо використовувати творчі методи, стимулювати активність та ініціативу учнів, а також постійно самовдосконалюватися. Батькам інформується про ефективні методи впливу на дітей, наголошується на ролі сім'ї та прикладі батьків у формуванні творчої особистості дитини з особливими освітніми потребами, спонукаючи їх до реалізації власного творчого потенціалу.

Висновки до другого розділу

У розділі здійснено аналіз емпіричного дослідження креативності серед учнів з особливими освітніми потребами, на підставі чого сформульовано низку положень, зокрема:

1. Констатовано, що мета експериментального дослідження полягала у вивченні особливостей виявлення інтелектуальної та творчої обдарованості у дітей з особливими освітніми потребами, теоретичному обґрунтуванні та визначенні відмінностей між звичайно обдарованими дітьми та обдарованими дітьми із особливими освітніми потребами. Зауважено, що завдання експериментального дослідження передбачали: оцінку рівня розвитку мислення, спрямованого на виявлення різних напрямків ідей; аналіз рівня тривожності серед учнів як фактору, впливаючого на їх творчий самовираз; дослідження оцінки творчого потенціалу учнів; здійснення диференціації учнів в залежності від рівня розвиненості їх творчих здібностей.

Наголошено на тому, що для оцінки психічного стану використовувалися такі методи психодіагностики, як: тести вербальної та невербальної креативності П. Торенса (модифікація Е. Туник), оціночна

шкала Ф. Вільямса, тест на визначення тривожності в школі, розроблений Філіпсом.

Зауважено, що за допомогою вказаних діагностичних інструментів можна виявити основні перешкоди у розвитку креативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Серед цих перешкод можуть бути низький рівень самооцінки особистості, високий рівень тривожності, соціальний стрес, фрустрація у задоволенні потреби в досягненні успіху, страх самовираження та страх не відповідати очікуванням значущих дорослих, знижений фон настрою, чутливість до стресогенних впливів і нерішучість.

2. Констатовано, що під час проведення експериментального дослідження було визначено рівень розвитку творчих здібностей та тривожності учнів. За отриманими результатами виявлено переважання низького рівня «оригінальності» креативного мислення. Емпіричний аналіз дозволив оцінити психологічні особливості підлітків з різним рівнем особистісної тривожності, та експериментально підтвердити наявність середнього рівня тривожності у більшості випадків.

Також було наголошено, що у зв'язку із сучасними тенденціями соціального розвитку України, освіта стикається з новими викликами. Наголошено на тому, що перерозподіл уваги з «середнього учня» на підтримку та розвиток талановитих та обдарованих дітей є актуальною потребою сьогодення. Тому особлива увага приділяється виявленню та розвитку їхніх здібностей під час навчання та виховної діяльності у школі, позашкільних закладах та сімейному оточенні.

Зауважено про важливість розробки та впровадження розвивальних програм та рекомендацій для педагогів і батьків з метою підтримки креативного розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

3. Наголошено на тому, що розроблені рекомендації спрямовані на розвиток творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами через триаду напрямків: співпрацю з учнями із особливими освітніми потребами,

педагогічним колективом і батьками. Визначено, що основні форми взаємодії включають розвивальні вправи, тренінгові заняття, гурткову роботу, лекції, бесіди, консультації, психолого-педагогічні конференції, диспути тощо. Застосування цих рекомендацій передбачає розвиток творчого мислення, уваги та пам'яті у дітей з особливими освітніми потребами, а також формування мотивації досягнення успіху. Зауважено, що педагогам пропонується свідомо використовувати творчі методи, стимулювати активність та ініціативу учнів, а також постійно самовдосконалюватися, наголошується на ролі сім'ї та прикладі батьків у формуванні творчої особистості дитини з особливими освітніми потребами, спонукаючи їх до реалізації власного творчого потенціалу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній дипломній роботі проведено теоретичне узагальнення наукових досягнень у вивченні актуальної проблеми - розвиток креативності дітей з особливими освітніми потребами.

Згідно з поставленими завданнями і проведеними дослідженнями було зроблено такі висновки:

1. Був проведений аналіз історичного контексту дослідженого явища, що виявив, що термін «креативність» з'явився в наукових публікаціях на початку 20-го століття. Дж. Гілфорд, вважаючись піонером у вивченні «креативності», у 50-х роках 20 століття визначив конвергентне і дивергентне (творче) мислення, вказавши на ключову роль останнього для розуміння креативності. Зазначено, що у 60-70-х роках 20 століття спостерігалось значне зростання наукових публікацій щодо креативності, і зазначено актуалізацію тенденції розширення досліджень творчості та поділу на аспекти творчого мислення та загальної креативності.

Також відзначено, що зміст і структура таких понять, як творчість, загальні та спеціальні здібності, творчі здібності, обдарованість, креативність, залишаються предметом наукових дискусій до сьогодні. Обговорюється не лише правильність вживання термінів, але й розбіжність у їхніх визначеннях та, відповідно, у понятійному полі в цілому. Відзначено, що деякі дослідники не визнають такого явища, як творчі здібності, замість цього визнаючи когнітивну обдарованість, чутливість до проблем та незалежність в складних ситуаціях як основні риси творчої особистості. Інший науковий підхід розглядає творчі здібності як самостійний феномен з власною структурою загальних і спеціальних здібностей.

Відзначено, що незважаючи на різноманіття визначень креативності, загальною характеристикою є її здатність до продуктивного, гнучкого та оригінального створення чого-небудь нового. Різноманітність підходів до розуміння креативності дозволяє розглядати її як самостійний феномен у

широкому розумінні, а також як загальну здатність до творчості в більш вузькому контексті, яка може мати потенційний, актуальний і розвивальний характер, виявляючись у конкретній діяльності.

Акцентується, що креативність, яка виступає як універсальна здатність серед інших, має три аспекти виявлення: 1) в процесі, 2) у результаті і 3) в характеристиках особистості. Зіставлення цих компонентів формує тріаду, що представляє цілісний феномен креативності.

2. Підкреслено, що при роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, важливо враховувати динаміку їхнього розвитку, виявляти особливості творчої активності і аналізувати умови, що впливають на цей процес. Все це сприяє формуванню творчих рис характеру, допитливості, організованості, цілеспрямованості, охайності та працьовитості у дітей з особливими освітніми потребами. Процес праці сприяє розвитку творчої самосвідомості та напрямку особистості.

Підкреслено, що ефективність розвитку творчих здібностей у дітей з особливими освітніми потребами залежить від різноманітних умов, таких як рівень розвитку пізнавальних здібностей, готовність до навчання, коливання працездатності та зміни у настроях, поведінці та рівні усвідомлення навчального матеріалу.

Зазначено, що для адекватної оцінки творчості дітей з особливими освітніми потребами важливо враховувати різноманітні фактори та ознаки, які визначають процес творення. Педагоги та психологи приділяють особливу увагу самому процесу творчої діяльності, вивчаючи підготовку до творчості, форми, методи та засоби її розвитку.

3. Визначено, що основна мета експериментального дослідження полягала у вивченні особливостей виявлення інтелектуальної та творчої обдарованості у дітей з особливими освітніми потребами, а також в теоретичному обґрунтуванні та визначенні відмінностей між звичайно обдарованими дітьми та обдарованими дітьми із особливими освітніми потребами. Зазначено, що завдання експериментального дослідження

включало в себе оцінку рівня розвитку мислення, спрямованого на виявлення різних напрямків ідей; аналіз рівня тривожності серед учнів як фактору, що впливає на їх творчий самовираз; дослідження оцінки творчого потенціалу учнів; здійснення диференціації учнів в залежності від рівня розвиненості їх творчих здібностей.

У дослідженні приймали участь 30 учнів, з них 15 учнів без особливих освітніх потреб та 15 учнів із особливими освітніми потребами з Загальноосвітньої школи № 22 м. Хмельницький.

Виділено, що для оцінки показників використовувалися різноманітні методи психодіагностики, такі як тести вербальної та невербальної креативності П. Торенса (модифікація Е. Туник), оціночна шкала Ф. Вільямса, тест на визначення тривожності в школі, розроблений Філіпсом.

Виявлено, що за допомогою вказаних діагностичних інструментів можна виявити основні перешкоди у розвитку креативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Серед цих перешкод можуть виникати низька самооцінка особистості, висока тривожність, соціальний стрес, фрустрація у задоволенні потреби в досягненні успіху, страх самовираження та страх невідповідності очікуванням значущих дорослих, знижений фон настрою, чутливість до стресогенних впливів і нерішучість.

Констатовано, що під час проведення експериментального дослідження було визначено рівень розвитку творчих здібностей та рівень тривожності учнів. Отримані результати свідчать про переважання низького рівня «оригінальності» креативного мислення. Емпіричний аналіз дозволив також оцінити психологічні особливості підлітків з різним рівнем особистісної тривожності, підтверджуючи наявність середнього рівня тривожності у більшості випадків.

Зауважено, що враховуючи сучасні тенденції соціального розвитку України, освіта стикається з новими викликами, і перерозподіл уваги з «середнього учня» на підтримку та розвиток талановитих та обдарованих дітей стає актуальною потребою. Особлива увага приділяється виявленню та

розвитку їхніх здібностей під час навчання та виховання в школі, позашкільних закладах та сімейному оточенні.

Зазначено про важливість розробки та впровадження розвивальних програм та рекомендацій для педагогів і батьків з метою підтримки креативного розвитку учнів з особливими освітніми потребами.

4. Розроблені рекомендації націлені на сприяння розвитку творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами шляхом взаємодії в трьох напрямках: співпраця з самими учнями, взаємодія з педагогічним колективом і взаємодія з батьками. Визначено, що ключовими формами взаємодії є розвивальні вправи, тренінгові заняття, гурткова робота, лекції, бесіди, консультації, психолого-педагогічні конференції, диспути і інші. Застосування цих рекомендацій передбачає розвиток творчого мислення, уваги та пам'яті у дітей з особливими освітніми потребами, а також формування мотивації досягнення успіху. Звертається увага на те, що вчителям пропонується свідомо використовувати творчі методи, стимулювати активність та ініціативу учнів, а також постійно вдосконалювати свої навички. Також наголошується на важливості ролі сім'ї та впливу батьків у формуванні творчої особистості дитини з особливими освітніми потребами, що спонукає їх до реалізації власного творчого потенціалу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амацьєва О. П. Розвиток творчих здібностей дошкільників у театральній-ігровій діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 42-48.
2. Антонішева В. Л. Визначення сутності поняття креативності в психолого-педагогічній науці. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. 2010. Вип. 14, книга II. С. 11-18.
3. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі*: [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ім. І. Франка, 2012. С.14-41.
4. Бабій М. Ф. Розвиток та прояви творчості у сучасній школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. №11. С. 20-26.
5. Безрук Г. З досвіду проведення інтегрованих уроків. *Початкова школа*. 2000. № 10. С. 44.
6. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. №5. С. 5-6.
7. Богущ А. М. Дошкільне дитинство: його сьогодні і майбутнє. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*: науково-теор. збірник. 2008. Вип. 14. С. 27-30.
8. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–14.
9. Булка Н. І. Розвиток креативності у молодших школярів із порушенням соціальних зв'язків: автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2005. 19 с.

10. Василюк А. В. Педагогічні технології інклюзивного навчання : навчально-методичний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Вінниця, 2020. 175 с.

11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов.ред. Т. В. Бусел. Київ : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

12. Вознесенська О. Л. Творча взаємодія з дитиною. Методичні рекомендації. Київ : Ін-т соц. та політ. психології, 2009. 66 с.

13. Воробйова Т. В. Формування креативних здібностей молодших школярів у процесі розв'язання навчальних завдань: автореф. канд.пед. наук: 13.00.09. Тернопіль, 2014. 19 с.

14. Гончарова І. Розвиток креативних здібностей. *Відкритий урок*. 2010. № 1. С. 45-46.

15. Дардан Т. С. Комплексні, інтегровані уроки як засіб розвитку креативності школярів. *Обдарована дитина*. 2013. №5. С. 17-21.

16. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352с.

17. Демченко О. П. До проблеми використання понять «обдарована дитина» і «дитяча обдарованість» у психолого-педагогічному дискурсі. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук.пр. Випуск 51. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 137-143.

18. Демченко О. П. Формування соціальної компетентності дітей з особливими потребами у процесі використання виховних ситуацій. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова* : серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія : зб. наукових праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. С. 60-63.

19. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2008. 23 с.

20. Дусавицький О. Система розвивального навчання в дзеркалі шкільної практики. *Сучасні шкільні технології*. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. С. 85–94.

21. Жосан О. Е. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання: зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського. Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2015. 468 с.

22. Заболотна О. Як плекати креативність? Креативний учень. Риситворчого учня. *Відкритий урок*. 2013. № 3. С. 37-38.

23. Іванчук М. Інтегрований урок як специфічна форма організації навчання. *Початкова школа*. 2004. №5. С. 10-13.

24. Іванчук М. Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: навч. метод. посібник. Чернівці: Рута, 2001. 97 с.

25. Ільченко В. Р. Інтеграція змісту освіти як основа розвитку інтегративного мислення молодших школярів. *Розвиток мислення молодших школярів*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Полтава. 1996. С. 4-7.

26. Казьмірчук Н. С. Особливості підготовки вчителів початкових класів до реалізації принципу наступності дошкільної та початкової ланок освіти. *Наукові записки: зб. матеріалів науково-практичної конференції викладачів та студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв*. Серія «Мистецтво» / За ред.. Л. В. Старовойт. Вінниця, 2018. С. 89-93.

27. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

28. Колупаєва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.- метод. посіб. Київ, 2007. 128 с.

29. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене. наук. - метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПО», 2011. 274 с.

30. Калягін Ю. М. Інтеграція шкільного навчання. *Початкова школа*. 2005. № 9. С. 28-31.
31. Капканець Т. С. Проблема розвитку креативної інноваційної особистості учня. *Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем* : зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції 26-27 квітня 2017 року. 2012. С. 408-412.
32. Куліченко Л. А. Інтегровані уроки як один із засобів підвищення активності учнів на уроках. *Таврійський вісник освіти*. 2016. №1(37). С. 250-254.
33. Липова Л., Ренський С. Інтеграція індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності. *Рідна школа*. 2012. №1. С.8-10.
34. Ліннік О. О. Методика викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» : навч. посібн. Київ : Видавничий Дім «Слова», 2018. 248 с.
35. Майтак Т. Вплив сучасної системи освіти на розвиток креативності. *Психолог*. №19. 2016. С. 34-36.
36. Макаренко Н. М. Освітнє середовище як передумова розвитку креативної особистості. *Теорія і практика проектування авторських педагогічних систем* : зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції 26-27 квітня 2012 року. 2012. С. 110-119.
37. Моляко В. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 8. С. 1-4.
38. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронне джерело] / МОН 27.10 2016 р. - Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
39. Носенко Е. Л. Картина світу як інтегруючий і гуманізуючий фактор у змісті освіти. *Педагогіка і психологія*. 2005. №1. С. 22-30.
40. Овчаров С. М. Інтегровані уроки – креативні учні: навч.-метод. посібн. Полтава: ТОВ «АСМІ», 2012. 72 с.

41. Овчаров С. М. Навчаємося творити: розвиток креативних здібностей школярів. Полтава: АСМІ, 2011. 108 с.

42. Олексієнко Л. Л. Розвиток креативності майбутнього фахівця за допомогою перетворення навчального матеріалу. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. 2008. Вип.20. С. 32-37.

43. Олійник В. Ф. Дитина відкриває світ. *Керівництво процесом створення соціокультурного простору в дошкільних навчальних закладах для розвитку загальної креативності учасників педагогічного процесу* : зб. наук. і наук.-метод. праць. 2015. № 3. С. 73-78.

44. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журнал] / академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 120-131.

45. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів як педагогічна проблема. *Проблеми освіти*: Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. Київ, 2015. Вип.85. С. 152-158

46. Павлова О. Д. Особливості та закономірності формування інтегрованих знань у учнів. *Інтеграція знань з предметів природничо-математичного циклу: проблеми та шляхи їх вирішення*. Збірник матеріалів інтернет-семінару. / Упорядник Замулко О. І. Черкаси, 2012.

47. Повстин О. В. Інтеграція знань як один з дидактичних принципів сучасної освіти. [Електронне джерело]. – Режим доступу: http://ldubgd.edu.ua/sites/default/files/files/povstyn_10.pdf

48. Понасенкова С. В. Обдаровані діти: формування та розвиток здібностей (психологічний аспект). *Проблеми виховання*. 2003. №2. С.21-35.

49. Проект Нового Державного стандарту початкової загальної освіти. Всеукраїнська серпнева конференція 2017 р. [Електронне джерело]. – Режим доступу: http://nus.org.ua/wpcontent/uploads/2017/08/NewSchool_Presentation-final_18-08-2017.pdf

50. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів : автореф. дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. Київ, 2007. 21 с.

51. Середа І. О. Розвиток творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку в процесі фізичного виховання: автореф. ...канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2011. 18 с.

52. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія]. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.

53. Смерчинська Л. Розвиток креативних здібностей педагога. Психолого-педагогічний тренінг професійного та особистісного зростання. Психолог. 2011. № 48. С. 18-21.

54. Смульсон М. Психологічні засади розвитку інтелекту дорослих. *Проблемисучасної психології*. 2013. № 1. С. 9-15.

55. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтегрованих знань. *Рідна школа*. 2002. № 5. С. 33-36.

56. Соловйова О. П. Творчість як стиль життя: креативний підхід до вирішення проблем. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. №8. С. 21-23.

57. Стахова І. А. Розвиток креативності молодшого школяра засобами природничо-екологічної проектної діяльності. *Розвиток особистості молодшого школяра : сучасні реалії та перспективи* : матеріали третьої науково-практичної Інтернет-конференції молодих науковців та студентів. Випуск 4 / упорядники : О. І. Кілініченко, Л. І. Хімчук. Івано-Франківськ, 2017. С. 91-93.

58. Ткаченко Л. І. Креативність і творчість: сучасний контент. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 9-10. С. 32-35.

59. Трофімчук В. М. Структурні компоненти творчих здібностей учнів та особливості їх прояву в дизайнерській діяльності. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2012. №7-8. С. 47-52.

60. Устименко С. Ф. Креативність як умова ефективності інноваційної діяльності педагога. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти* : зб. наук.праць. 2015. Вип. 5. С. 128-137.

61. Чуvasова Н. Креативність особистості : зміст і структура. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць. 2013. Вип. 38. С. 277-282.

62. Шадріна А. В. Формування креативного потенціалу майбутнього вчителя засобами загально-правових навчальних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 Теорія та методика професійної освіти. Харків, 2014. 20 с.

63. Якименко С. І. Інтегрований навчально-виховний комплекс у початковій школі. *Становлення шкіл нового типу: досвід, проблеми, перспективи*: наук.-метод. зб. За матеріалами між регіон. наук.-практ. конф. Вип. 2. Миколаїв, 1995. С. 7-8.

64. Ящук С. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності. *Рідна школа*. 2004. №4.

65. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality. *Ann. Rev. of Psychol.* V. 32. 1981. P. 439-476.

66. Sternberg R., T. Tardif (eds.) A three-facet model of creativity. *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 125–147.

67. Torrance E. P., Tardif T., Sternberg R. (eds.) The nature of creativity as manifest in hetesting. *The nature of creativity*. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 43-75.

68. Stein M.I. Creativity is people. *Leadership and Organizational Development Journal*. 1991. Vol. 12. P. 4-10.

69. Mumford M. D. Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*. 2003. № 15. P. 107–120.

70. Kakko I., Inkinen S. Homo Creativus. Aspects of Creativity and Serendipity Management. *Oxford Journals. Science and Public Policy*. Vol. 36. Issue 7. August 2009. P. 537-548.