

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

ШАХОВАЛ Данило Олегович

Психологічні умови використання ігротерапії як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів / Psychological conditions for the use of game therapy as a means of developing the creative abilities of younger schoolchildren

спеціальність: 053 – Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконав студент групи
ПСМ-21
Д.О. Шаховал

Науковий керівник:
д.психол.н., професор А.Н.
Гірняк

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«___» _____ 20__ р.

Завідувач кафедри

_____ **А.Н. Гірняк**

ТЕРНОПІЛЬ-2025

АНОТАЦІЯ

Шаховал Д.О. Психологічні умови використання ігротерапії як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів. Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 053 Психологія. Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2025. 51 с.

У магістерській роботі вивчені психологічні умови використання ігротерапії як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів. Зокрема, досліджена онтологія гри та її вплив на розвиток творчих здібностей, проаналізовані підходи до визначення психологічних умов розвитку творчих здібностей, проведено емпіричне дослідження феномену продуктивності у вирішенні дивергентних завдань у формі гри. Також сформована програма психолого-педагогічного супроводу із застосуванням ігротерапії та дані науково-практичні рекомендації.

ANNOTATION

Shakhoval D.O. Psychological conditions for the use of game therapy as a means of developing the creative abilities of younger schoolchildren. Manuscript.

Research for obtaining the educational and qualification level of a master's degree in the specialty 053 Psychology. West Ukrainian National University. Ternopil, 2025. 51 p.

The master's thesis studies the psychological conditions for using play therapy as a means of developing the creative abilities of younger schoolchildren. In particular, the ontology of the game and its influence on the development of creative abilities are studied, approaches to determining the psychological conditions for the development of creative abilities are analyzed, an empirical study of the phenomenon of productivity in solving divergent tasks in the form of a game is conducted. A program of psychological and pedagogical support using play therapy is also formed and scientific and practical recommendations are given.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ІГРОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ	
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	
1.1. Онтологія гри та її вплив на розвиток творчих здібностей	7
1.2. Визначення та діагностика творчості молодших школярів із сюжетно-ігрової позиції	11
Висновки до розділу 1	15
РОЗДІЛ 2	
ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ	
У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....	
2.1. Аналіз підходів визначення психологічних умов розвитку творчих здібностей.....	17
2.2. Емпіричне дослідження феномену продуктивності у вирішенні дивергентних завдань у формі гри	23
Висновки до розділу 2	30
РОЗДІЛ 3	
ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ	
ШКОЛЯРІВІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІГРОТЕРАПІЇ	
3.1. Програма психолого-педагогічного супроводу із застосуванням ігротерапії.....	33
3.2. Науково-практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із застосуванням ігротерапії.....	36
Висновки до розділу 3	41
ВИСНОВКИ.....	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	47

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. За нинішніх умов поступу освітянської науки особливої ваги набуває пошук інноваційних підходів до формування творчих здібностей молодших школярів. Адже у початковій школі закладається фундамент подальшого інтелектуального, емоційного та соціального розвитку особистості. Саме в цьому віковому періоді проявляється найбільша чутливість до впливу педагогічних і психологічних засобів, що стимулюють уяву, креативність, гнучкість мислення, здатність до самовираження. Одним із таких ефективних засобів є ігротерапія, яка, життєдайно поєднуючи елементи гри та терапевтичного впливу, створює безпечне довкілля для розвитку дитини та всебічно сприяє розкриттю її творчого потенціалу. Гра є провідним видом діяльності молодшого школяра. Вона виконує багатofункціональну роль: 1) пізнавальну, 2) комунікативну, 3) розвивальну, 4) виховну та 5) діагностичну. Її використання в освітньому процесі дає змогу не лише підвищувати рівень засвоєння знань, але й формувати внутрішню мотивацію до навчання, розвивати здатність до співпраці та самостійного прийняття рішень. Особливого значення гра набуває тоді, коли вона організується із урахуванням психолого-педагогічних закономірностей, трансформується у спеціально підібрану ігротерапію, котра сприяє цілеспрямованому впливу на емоційно-вольову сферу дитини та стимулює її творчість.

Актуальність дослідження сутнісно зумовлюється тим, що, по-перше, у сучасному освітньому просторі простежується тенденція до стандартизації навчання, а це нерідко знижує індивідуальну креативність учнів. Тут ігротерапія постає засобом подолання одноманітності та забезпечення особистісно зорієнтованого підходу. По-друге, актуальність підсилюється соціальною потребою у творчих особистостях, котрі здатні до адаптації за умовах швидких змін. Формування творчих здібностей є стратегічним завданням сучасної школи, адже саме креативність визначає

конкурентоспроможність людини в соціумі. По-третє, психологічні умови використання ігротерапії досі недостатньо досліджені саме у контексті розвитку творчих здібностей молодших школярів. Таким чином, проблема дослідження полягає в необхідності обґрунтувати та емпірично перевірити психологічні умови використання ігротерапії як дієвого засобу розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці. Розв'язання цієї проблеми дозволить не лише підвищити якість освітнього процесу, а й забезпечити психолого-педагогічний супровід становлення креативної особистості на початковому етапі її розвитку.

Стан дослідження проблематики. Питання ігротерапії сформулювали зарубіжні науковці Ерік Берн, Джо Гілфорд, Еліс Торренс, які довели терапевтичний і розвивальний потенціал гри (див. [39-49]). Проблема гри та її ролі в розвитку дитини висвітлювалася у класичних працях знаних вітчизняних психологів Лева Виготського, Олексія Леонтьєва, Григорія Костюка, Анатолія Фурмана, які підкреслювали значення ігрової діяльності для розвитку психіки. Новітні дослідження значну увагу приділяють питанням формування творчих здібностей, використанню ігрових технологій у навчанні (О. Фурман, С. Шандрюк, А. Гірняк, Т. Яценко, Т. Вісковатова, О. Синиця, С. Кузіковата ін.) (див. [1-38]). Однак вивчення психологічних умов ефективного застосування ігротерапії саме для розвитку творчих здібностей молодших школярів досі не повновагоме, що й спричинило потребу цього дослідження.

Об'єктом дослідження постав процес формування творчих здібностей молодших школярів, **предметом** – психологічні умови використання ігротерапії як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Мета дослідження: вивчити психологічні умови ефективного застосування ігротерапії для розвитку творчих здібностей молодших школярів.

Завдання дослідження:

1) проаналізувати психолого-педагогічні підходи до проблеми розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку;

2) дослідити сутність ігротерапії та її можливості як засобу психологічного впливу;

3) визначити психологічні умови використання ігротерапії для розвитку творчих здібностей школярів;

4) провести емпіричне дослідження та розробити програму і науково-практичні рекомендації щодо супроводу молодших школярів із застосуванням ігротерапії.

Методи дослідження. Застосовувалися теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури), емпіричні (педагогічний експеримент, спостереження, психодіагностичні методики); статистичні (кількісний та якісний аналіз отриманих даних).

Наукова новизна. Досліджено історію постання проблематики і визначено психологічні умови ефективного застосування ігротерапії для розвитку творчих здібностей молодших школярів. Зокрема, уточнено зміст поняття у контексті розвитку креативності та розроблено програму психолого-педагогічного супроводу із застосуванням ігротерапії. Також виявлено динаміку розвитку творчих здібностей за умов системного використання ігротерапевтичних методів.

Теоретичне значення. Дослідження розширює наукові уявлення про взаємозв'язок ігротерапії та розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці, поглиблюючи розуміння механізмів, через які ігрова діяльність впливає на формування у дітей здатності до творчого мислення, уяви, ініціативності та самовираження. Воно доповнює психолого-педагогічну теорію новими положеннями щодо психологічних умов стимулювання креативності дітей. Отримані результати мають не лише теоретичне, а й практичне значення, оскільки сприяють розробленню ефективних програм психолого-педагогічного супроводу, спрямованих на розвиток творчого потенціалу молодших школярів засобами ігротерапії.

Практичне значення. Результати можуть бути використані практичними психологами, вчителями початкової школи для створення спеціальних програм ігрових занять, спрямованих на розвиток творчих здібностей дітей. Надані рекомендації можуть стати підґрунтям для впровадження ігротерапевтичних технологій у систему початкової освіти та позашкільної роботи.

Структура дослідження. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку 49 використаних літературних джерел. Загальний обсяг становить 51 сторінку, із них 44 сторінки складає основний текст роботи. Результати дослідження відображені в двох авторських публікаціях (тези).

РОЗДІЛ 1

ІГРОТЕРАПІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1. Онтологія гри та її вплив на розвиток творчих здібностей

Проблема дослідження різних аспектів творчого мислення належить до найбільш значущих і фундаментальних для людського ставлення до світу та винаходу різноманітних способів взаємодії з ним. Найбільш популярними навичками в найближчі п'ять років постануть наступні (див. рис. 1.1).

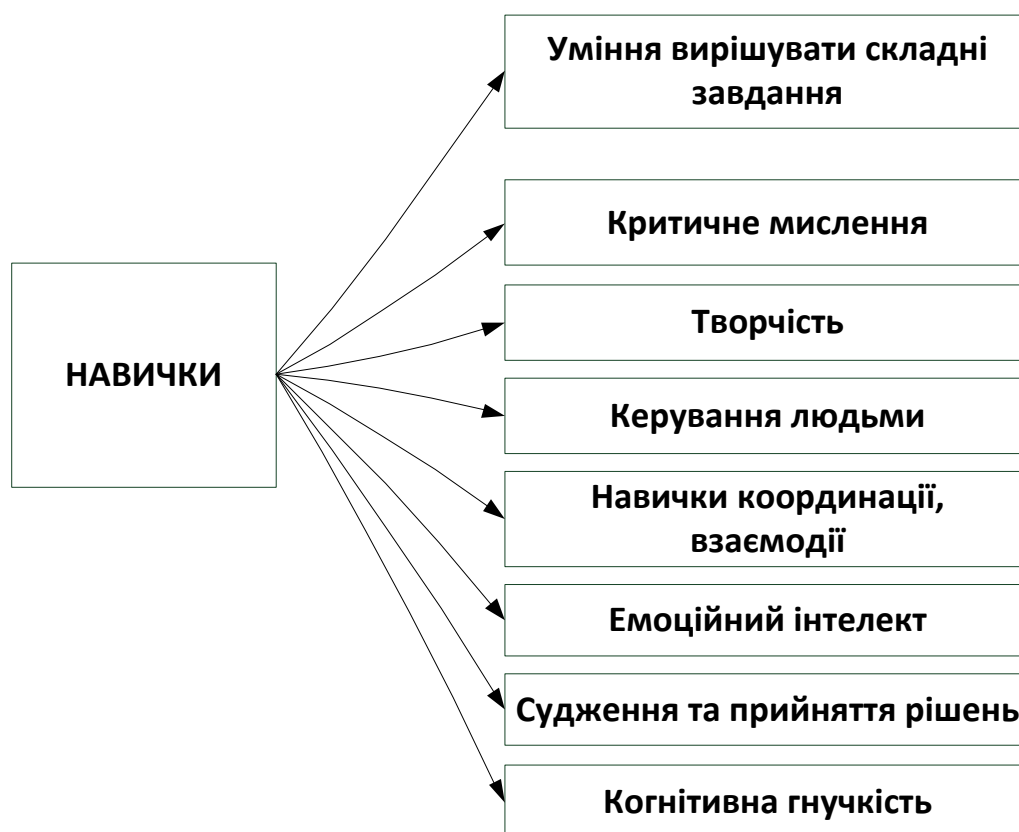


Рис. 1.1. Найзатребуваніші навички людини в XXI столітті.

Інноваційна практика у сфері навчання показує, що найбільш ефективно перераховані ці навички розвиваються за допомогою ігрових методів, однак, специфічно адаптованих для кожного віку та виду діяльності. Ці форми навчання мають такі сутнісні характеристики:

1) у них дається системне уявлення про зміст професійних знань, які у традиційно побудованому викладі «рознесені» з різних навчальних дисциплін;

2) вони наближають обстановку навчального процесу до реальних умов виникнення потреби у знаннях та їх прямого застосування;

3) в них моделюється цілісна професійна діяльність з усіма її структурними та функціональними компонентами, що дозволяє залучати до процесу пізнання всю особистість учня та дає сукупний навчальний та виховний ефект.

Ігрові методи мають глибоке та давнє онтологічне обґрунтування, яке відроджується на новому рівні його осмислення в союзі із сучасною наукою. Варіантом такої інтегральної картини світу є сюжетно-ігрова концепція реальності, що побудована та розвивається на основі найдавнішого образу світу. Вона інтегрує як тисячолітні духовні традиції, так і сучасні наукові та філософські дослідження [1; 2; 6; 8; 20; 23; 28; 30; 33; 34; 35; 38; 43; 48; 49]. Приміром, в античній філософії роль граючої людини розглядалася як найбільш адекватна її місцю в космічному порядку. «Так, приміром, Паллад в IV столітті стверджував, що все життя – сцена та гра, в якій треба або вміти грати, відклавши серйозне, чи зносити болю. Геракліт уподібнював мудреця дитині, що грає, Платон вважав людину вигаданою іграшкою богів, вважаючи слідування цієї ролі кращим її призначенням. Уявлення про гру як сакральну основу Платонова держави є одним із ключових моментів, що відкривають шлях до глибшого розуміння пізнього Платона, у текстах якого наявні понад сто вживань поняття гри» [44, с. 52]. Зібравши які у систему з 12 антиномічних пар, розподілимо за чотири ступенями:

1) основні властивості гри та її адекватність людині;

- 2) мистецтво як гра, що трансформує душу людини;
- 3) літературні та наукові ігри, що сприяють переходу у вищі стани;
- 4) найвищий духовний стан, до якого призводять аскеза та Ігри-Містерії.

«Вітчизняні мислителі зацікавилися концепцією гри, щовідобразилася у теорії пізнання: світ одухотворений і, хоча його впорядковують закони, їхнє джерело – душа світу, Софія» [25, с. 64]. Онтологічні аспекти гри досліджуються у працях сучасних дослідників. Вивчалась причетність до гри різних форм людської діяльності: політики, державної діяльності, ідеології, мистецтва, моралі, закінчуючи щоденним побутом, поширюючи буття гри і на космічний універсум, стверджуючи, тим самим, її онтологічний характер. Інколи гра розглядається як експеримент з буттям, що спрямований на з'ясування світоулаштування, котре супроводжується трансформацією обох сторін: граючи, людина творить те, чого ще не було, здійснює істину, розподіляє і розкриває буття. Дослідження пов'язані як з психологією та філософією, так і з суфійською традицією, зорієнтованою на тих людей, для яких головним завданням є розуміння світу через пізнання себе.

«Ще більш близькі до трактування теми гри, як універсалії, роботи відомих вчених психологів і філософів С. Грофа і К. Вілбера, а також літературні та філософські праці Г. Гессе» [5, с. 92]. Перший займається дослідженнями структури несвідомого, зміненими станами свідомості, і, головне, розглядає гру як втілення космічного творчого принципу. Другий у своїх працях розвиває думку про те, що весь Всесвіт має духовний характер, а феноменальний світ фізики є зовнішнім проявом тонкої реальності, яка вся в цілому є духовною ієрархією – від атомів до Твірного начала Всесвіту, суть же людського життя у сходженні по цих щаблях. Третій у своїх творах поєднує духовні ідеї Сходу та Заходу, укладаючи, що часи минають, а мудрість у всіх народів, зрештою, залишається та сама. Методологічною основою нашого дослідження постали відомі в науці теоретичні та практичні результати в психології творчості і сюжетно-ігрова концепція реальності, що поєднує

сучасні системний і трансдисциплінарний підходи з найдавнішою картиною світу.

Претензії матеріалістичної парадигми на звільнення від міфологічної свідомості, на об'єктивність знання, на суворість та однозначність наукових понять, на прозорість мислення аргументовано проблематизуються вже досить тривалий час. Можна розпочати з того, що історія культури традиційно представляється як прогресуючий процес емансипації розуму чи деміфологізації, як становлення теоретичного способу світорозуміння – аналітичного, рефлексивного звільнення від догм та забобонів. Однак сучасність внесла істотні корективи до такого роду прочитання історії– з ХХ століття в культурі та філософії набирає сили «деміфологізація деміфологізації», себто таке розуміння історії, в якій самодеміфологізація постає як міф. Людська свідомість рухлива, звужується чи розширюється, зосереджується одному чи розсіюється. Створення особливого світогляду, часто ілюзорного світогляду, залежно від спрямованості свідомості, має прагматичний характер, якого немає пізнання істинної реальності. Криза класичного ідеалу самопрозорості суб'єктивності, осмислюваного нині як ідеологему європоцентризму, призводить і до перегляду традиційних уявлень про єдину і єдину історію, про заснування справжнього, неспотвореного сенсу буття, що, очевидно, наближає такий посткласичний підхід до сюжетно-ігрової поліпозиційної картини світу, з якої, очевидно, випливає заперечення метафізичних претензій на володіння істиною, однією – для всіх поспіль, та розвінчання ідеалів самопрозорості суб'єкта [6; 18; 33; 34].

Новим магістральним поворотом постає усвідомлення неминучості деформацій, що привносяться міфологією та ідеологією в надра будь-якої онтології, а неможливість позбутися цих деформацій змушує осмислювати міру та пропорційність тотожного та іншого-себе, межі і трансформуючий потенціал рефлексивного, аналітичного. Глибинний зв'язок наукових концепцій із міфологічними уявленнями досліджували відомі мислителі минулого століття,

які дійшли висновку, що філософія не зможе здійснити свою місію з осмислення нового світорозуміння, залишаючись в ізоляції від серйозної науки, відмистецтва, релігії та містичних уявлень.

Більшість філософського етосу відповідно до того факту, що вихідна модель раціоналізму застаріла і настав момент критичного узгодження гетерогенних даних, приведення в систему різнорідних методологій, осмислення та перевірки отриманих результатів, з'ясування наскрізних понять, обґрунтування фундаментальних принципів. Проблема продуктивних дискурсів із приватної справи методологів стає суттю філософського процесу сучасної науки. Оскільки обмеженість ідеолого-раціоналістичного підходу не влаштовувалатодішне наукове співтовариство, то рамки дискурсу розсуваються, що й вплинуло на вивчення психологічних умов використання ігротерапії у роботі із молодим поколінням.

1.2. Визначення та діагностика творчості молодших школярів із сюжетно-ігрової позиції

Сюжетно-ігрова парадигма ґрунтується на уявленні про те, що будь-які, якимось організовані, частини реальності, елементи, є індивідами з двоєдиною психофізичною природою і мають суб'єктність, тобто мають здатність проявляти свою активність у взаємодії. Гра починається щоразу, коли люди (як і будь-які інші суб'єкти) якимось намагаються взаємодіяти один з одним. Поняття індивід, гра, сюжет і сценарій у сюжетно-ігровій концепції мають категорійний статус і онтологічний характер, оскільки лежать в основі уявлень про буття. Світовияв як становлення, здійснення буття відбувається виключно через взаємодію різних, у тому числі, і різнорівневих частин та фрагментів. Таким чином, поняття сюжету та гри – саме філософські, тобто універсальні, що розкриваються у тих цілісного, єдиного світобуття. Через них представимо

будь-яке явище, тому їх загальність цілком можна порівняти, наприклад, з універсалізмом категорії матерія. Як із матерії в субстанційній картині світу складена уся реальність, так і в цій концепції вся реальність виткана із сюжетно-ігрової матерії. У ряді сучасних наукових концепцій вводяться поняття, дедалі ближчі до сюжетно-ігрової мови, наприклад, у ситуаційній семантиці ситуацією називається сукупність деяких реальних, можливих чи неможливих положень справ, існуючих спільно чи мислимих як спільні, Себто сутнісно сюжет, що схоплюється або конструюється індивідом (когнітивним агентом у цій концепції) в цій ситуації класифікується когнітивним агентом залежно від присутності в структурі певних об'єктів, властивостей та відносин, які цей агент здатний розпізнати. З одного боку, спостерігачі маркують ситуацію (сюжет) тим, хто її сприймає, відмовляючись від об'єктивістського тлумачення питання про те, чи існує якесь суще саме по собі, поза можливості бути сприйнятим яким би то не було когнітивним агентом, і виходить за межі ситуаційної семантики не розглядається в ній. З іншого боку, йдеться про майже повну нездатність ситуаційної семантики відрізнити сам світ від його опису, що вже передбачає певну об'єктивістську позицію в ситуації ігротерапії з юнню.

Істотна частина єдиної реальності вирішальним чином впливає на становлення за допомогою спроб зреалізації молодим індивідом своїх сценаріїв життя, що формуються швидко і в основному автоматично за допомогою шаблонів, закладених генетично і нових, що формуються з самого народження. Цей процес перетворення сценаріїв у фізичну реальність за допомогою взаємодії всіх її учасників і постав основою сюжетно-ігрової парадигми, названий поєднанням сценарного та сюжетного потоків через кожного індивіда та співорганізація їх у цілісний сюжетно-сценарний потік. З позицій сюжетно-ігрової парадигми також переосмислюються поняття «факту» та «істини», які ситуаційна семантика перестала розглядати як якісь абстракції на кшталт речень мови і почала занурювати в конкретну ситуацію з конкретними

просторово-часовими рамками та іншими параметрами. Себто сутнісно наближаючись до поняття ігрового сюжету, що сприймається конкретним юним індивідом у певній обстановці. Так сюжетно-ігрове моделювання органічно поєднується з новою глобальною діяльністю молоді людини і все ширше використовується в наукових дослідженнях, сприяючи більш творчому засвоєнню багаті спадщини практичної науки, більш глибокого розуміння єдності природи, розкриття нових істотних зв'язків між різними сферами знання.

Поняття творчості (від лат. *creao* – творення) уведено Е. Торренсом в процесі подальшої розробки концепції конвергентного і дивергентного мислення [48; 49]. Такий тип мислення асоціюється із тестом рівня інтелекту IQ та класичним методом викладання. Під дивергентним мисленням розуміється віялоподібний пошук у всіх напрямках, що часто призводить до оригінальних рішень, націлений на пошук інноваційних шляхів, нетрадиційних пропозицій, що використовувалося науковцями для створення тестів творчих здібностей, де враховувалися кількість сформульованих ідей досліджуваних. Саме цей аспект став основою створення тестів визначення творчих здібностей дітей. На першому етапі тренувалося конвергентне мислення, де досліджуваному пропонували вербальні завдання на рішення анаграм, де той повинен був виділити єдиною вірною гіпотезу і сформулювати правило, що веде до вирішення проблеми. На наступному етапі йому пропонували картинки, де він описував усі ймовірні та неймовірні обставини, що призвели до ситуації, зображеної на картинці, та прогнозував її можливі наслідки. Потім пропонували різні предмети та просили перерахувати можливі способи їх застосування.

Такий підхід до тренінгу здібностей дозволяє звільнити людину від заданих ззовні рамок, і вона починає мислити творчо та нестандартно, сутнісно граючи різноманітними сюжетними формами. Творчість пов'язується із здатністю до загостреного сприйняття недоліків, прогалин у знаннях, дисгармонії і т. ін. Творчий акт ділиться на сприйняття проблеми, пошук

вирішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їх модифікацію за допомогою дванадцяти тестів, згрупованих у три серії: 1) вербальну, 2) образотворчу та 3) звукову, що діагностують відповідно словесне творче мислення, образотворче творче мислення та словесно-звукове творче мислення.

Популярним є набір тестів для вивчення творчого мислення, що сформований, використовуючи модифікацію тестів Дж. Гілфорда і Е. Торренса, спираючись також на великий масив вітчизняних і зарубіжних досліджень з проблем здібностей, обдарованості, творчого мислення. Різними авторами були встановлені у творчих суб'єктів такі специфічні здібності [40; 42; 45; 47]: використання широких категорій, синтетичність сприйняття навколишнього та високий рівень когнітивної гнучкості. Сутнісно це вміння розуміти та утворювати метафори, вільне асоціювання смислів, інтерпретацій будь-якого тексту, картини, явища, що виявляється проявом ігрового ставлення до будь-якої реальності. Цікавою особливістю творчої особистості є також здатність виробляти творчі продукти стійкі в часі, що розкривають нові сторони предмета, що розглядається, і поєднують у собі простоту і складність, що зумовлено суперечливим поєднанням когнітивних та емоційних якостей. Це означає, що такий індивід близький до звільнення від неконтрольованої влади. Така якість відображена в трьох основних характеристиках творчої особистості: 1) оригінальності (що представляє собою здатність пропонувати свій, незвичайний спосіб мислення), 2) чутливості та 3) інтеграції. Остання інтерпретується як здатність одночасно враховувати та поєднувати кілька протилежних умов, передумов або принципів, що в ігровому поданні реальності перетворюється на протиставлення антагоністів, рушійний розвиток подій.

Ще однією особливістю творчих індивідів є те, що вони часто ідентифікують себе з іншими особистостями та легко змінюють ролі, що, очевидно, означає їхню готовність до сюжетно-ігрового сприйняття світу – з

позицій актора, сценариста, режисера. Високоінтелектуальні діти брали за ідеал досягнення, стандарти, норми дорослих, а високотворчі воліли вирізнятися особливими досягненнями, котрі відмінні від загальноприйнятих, при цьому виявляючи конфліктність, бунтарство. Творчі діти люблять фантазії та гумор, виявляючи його у відповідях при дослідженні неструктурованої ситуації, вважають за краще йти в нових напрямках.

Висновки до розділу 1

У процесі навчання, як і в будь-якому виді продуктивної діяльності, важливим психологічним принципом є підтримання динамічного балансу між дотриманням усталених норм і шаблонів – своєрідних «правил гри» природи та суспільства – і проявом індивідуальної творчості, інтелектуальної самостійності та гнучкості мислення. Такий баланс забезпечує цілісний розвиток особистості, поєднуючи раціональне й інтуїтивне, структуроване й спонтанне у процесі пізнання. Засвоєння основ сюжетно-ігрової світоглядної парадигми постає ефективним засобом розвитку когнітивної гнучкості, оскільки сприяє формуванню здатності до дивергентного мислення, оригінального бачення ситуацій та пошуку нестандартних шляхів їх вирішення. У цьому контексті новий погляд на проблему перестає бути лише інтелектуальним прийомом чи навичкою, а набуває характеру внутрішньої потреби, іманентної рушійної сили творчої думки. Саме така установка формує психологічну готовність до самостійного мислення, ініціативності та креативної активності.

Роль наставника у такому підході полягає не лише у трансляції знань, визначених навчальною програмою, а у створенні соціально-психологічних умов для активізації внутрішньої пізнавальної мотивації учнів. Научитель виконує функцію фасилітатора – спрямовує процес мислення, підводить до самостійних висновків, допомагає відчувати радість відкриття, що має важливе емоційно-мотиваційне значення. Відмова від прямого подання готових рішень,

зокрема доказів, і перехід до спільного пошуку сприяє формуванню у молодших школярів упевненості у власних інтелектуальних можливостях та стимулює розвиток метакогнітивних навичок. Поєднання логічно-аналітичного підходу із елементами спонтанності мислення забезпечує ефективну взаємодію когнітивних і афективних процесів, формуючи навички емоційної саморегуляції, толерантності до невизначеності та готовності до інтелектуального ризику. Використання сюжетних завдань, інтерактивних ігор, творчих тренінгів у навчальному процесі сприяє розвитку емоційного інтелекту, а також формує психологічну установку на відкритість до нового досвіду. Не менш значущим чинником формування творчих здібностей є психологічна атмосфера навчання. Доброзичлива поведінка педагога, гумор, емпатійність, щирість і прийняття сприяють створенню емоційно безпечного довкілля, у якому дитина може вільно проявляти ініціативу, фантазію й нестандартне мислення. Така взаємодія забезпечує розвиток не лише когнітивного, а й особистісного потенціалу молодших школярів, що є підґрунтям становлення їхньої творчої самореалізації у майбутньому.

РОЗДІЛ 2

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

2.1. Аналіз підходів визначення психологічних умов розвитку творчих здібностей

За умов цілеспрямованого поетапного формування на більш ранніх вікових періодах у дитини можна виробити дуже складні окремі розумові дії, не тотожні віковому розвитку, але які можуть ставати передумовами нового вікового рівня розвитку свідомості дітей. На цій лінії розвитку дитина накопичує нові дії, а потім уже здійснює перехід на нову стадію, коли для цього будуть готові умови. Вважається, що найефективніше перехід від виконання окремих дій у матеріальному плані в план уявлень та уяви в психіці молодшого школяра відбувається під впливом провідної діяльності – гри та близьких до неї за характером форм образотворчої діяльності.

У всьому світі дослідники відзначають кризу творчості в дитячому віці, значне її зниження на всіх вікових етапах, виявлене за допомогою Мінесотських тестів творчого мислення (ТТСТ). Вважається, що зниження показників творчого мислення у молодших школярів зумовлене значною мірою сучасним домашнім середовищем. У ній, з одного боку, домінують форми форсованого розвитку з величезним переважанням навчання над вільної творчої грою з елементами накопиченого досвіду, з другого, вони досить багато часу проводять у розвагах з допомогою електронних девайсів. Подальше накопичення знань у школі призводить до утворення сутнісно емпіричних абстракцій, які не сприяють повновагомій реалізації творчої активності та знижують інтерес до навчання творчих дітей. Недостатня розробка науково зорієнтованих програм навчання, що підтримують інтерес до нестандартних

завдань, зайва стандартизація в оцінках шкільних досягнень, постійний поспіх і відсутність у розкладі часу для розвитку вільної мисленнєвої діяльності школярів не створюють умови для розвитку рефлексивної абстракції у дітей. А на її основі, як вважав Ж. П'яже, народжуються нові ідеї.

Так, у дослідженні А. Кармілофф-Сміт 50-ти дітям від 4-х до 11 років було запропоновано спочатку намалювати звичайний предмет (наприклад, «будинок»), а потім зробити незвичайний малюнок («будинок, якого не існує», «кумедний будинок») [46]. Те саме пропонувалося і щодо зображення людини та тварини. Експеримент показав, що, якщо від дитини вимагається використання нових навичок у ситуації вирішення нестандартних завдань, відбувається звернення до імпліцитних (неявних) пізнавальних репрезентацій. У цьому створюються умови у розвиток експліцитних (явних) уявлень, тобто неявно виражені навички, помилкові спроби починають «переписуватися» більш рівні з орієнтацією на нестандартні критерії. Діти 4-х років стихійне виникнення новизни пов'язують швидше з некомпетентністю, аніж із творчістю, а й у 11-річних – із контрольованою гнучкістю, з допомогою свідомої саморефлексії, що становить результат багаторівневих оцінок своїх нових ідей, тобто. оцінок свого розуму.

Дослідження розвитку інтелекту та творчості у дитини протягом усього минулого століття і в даний час здійснюється головним чином на основі використання психометричного тестового підходу в рамках стратегій спостереження та констатації наявного рівня розвитку. Воно дозволяє виявити та кількісно виміряти індивідуально-психологічні відмінності прояву творчості при масовому обстеженні великої популяції дітей у різних країнах світу. Обмеженість такого підходу полягає в тому, що поглибленому та різнобічному аналізу піддаються лише зовнішні симптоми феномена творчості, а внутрішні механізми явища залишаються прихованими. Широке поширення такого підходу та ставлення до нього як до єдиного можливого способу дослідження цього явища ускладнює пошук відповіді на питання про механізми формування

різних аспектів творчості, причини значного зниження її показників у сучасній дитини.

Бурхливе дослідження творчості почалося після відкриття в 1950 роках Дж. Гілфордом дивергентного фактора в моделі інтелекту, що отримав за згодом назву «мислення в різних напрямках» [43]. Вчений виділив завдання дивергентного типу, відмінною особливістю яких є їхній «відкритий» характер з безліччю рішень, кожне з яких є правильним. Його праці започаткували новий цикл досліджень інтелекту. У них, поряд із відомими функціями, було виділено творчість як здатність до творчого вирішення проблем, основу якої склала дивергентна продуктивність, яка вимірюється на основі таких загальних критеріїв, як кількість запропонованих варіантів вирішення проблеми, розробленість ідеї, нестандартність, оригінальність та гнучкість думки.

Що стосується дітей, Є.П. Торренс запропонував Мінесотські тести творчого мислення (The Torrance Tests of Creative Thinking – ТТСТ), що засновані на дивергентній продуктивності [48; 49]. Вони складаються з нестандартних вербальних і невербальних завдань, які вимагають пошуку різних шляхів і варіантів вирішення, а в пізнішій редакції включають п'ять субшкал: 1) легкість мислення, 2) оригінальність, 3) розробленість ідеї, 4) абстрактність назви, 5) опір замиканню та б) диференціюючий оцінковий лист творчої сили. Широкого розвитку набула також практика нормування тестових оцінок, визначення високої прогностичної валідності батареї ТТСТ, застосування більш доказових методів лонгітюдного дослідження у дуже широкому віковому діапазоні. Розробка надійних тестів на творче мислення викликала до життя велику кількість експериментальних досліджень, проведених на дошкільниках і молодших школярах. Вони стосувалися таких проблем, як співвідношення творчості зі сприйняттям, емоціями, інтелектом та іншими психічними процесами; особливості розвитку особистості творчої дитини; соціальні, культурні та ситуаційні фактори, що впливають на розвиток творчого мислення в дитячому віці.

Тести Є.П. Торренса на творче мислення – це найбільш популярні методики виміру творчого потенціалу в юному віці. В даний час також широко використовується багато інших методик виміру творчості у дітей та дорослих. До них відносяться тести Р. Стернберга щодо вивчення інсайту (процеси розуміння проблемної ситуації, що призводять до творчого відкриття), тести Ф. Баррона на генерацію метафори, тест віддалених асоціацій (RAT) С. Медніка. Для дітей віком від 5 до 17 років пропонуються образні тести та опитувальник творчості Ф. Вільямса, для дітей від 4 до 11 років – малюнковий тест творчого мислення К. Урбана. Крім цього, щодо творчості застосовуються:

- 1) стандартні особистісні опитувальники, що використовуються для побудови профілю творчої особистості;
- 2) біографічні опитувальники, що аналізують домашнє оточення, досвід освіти, сімейну історію, соціальні інтереси тощо;
- 3) аналіз установок та інтересів у творчій діяльності;
- 4) аналіз рейтингів вчителів, спеціалістів у даній галузі творчості;
- 5) рейтинг соціального та професійного становища ;
- 6) самозвіти про високі досягнення;
- 7) рейтинг творчого продукту.

«Аналіз показує, що донедавна це була відносно маргінальна тема у світовій психології. Так, лише 0,5 % статей у великих міжнародних журналах стосувалися проблеми творчості, і лише два психологічні журнали, що виходять англійською мовою, були присвячені творчості («Handbook of creativity», 1999 року заснування; «The Creativity Research Journal», 1988 року заснування). Останній має дослідницьку спрямованість, у ньому представлені психоаналітичні, прагматичні, психометричні, когнітивістські та особистісно зорієнтовані концепції творчості. Автори досліджень, що розглядаються в цьому журналі, використовують різні мультидисциплінарні підходи. Аналіз змісту журналу «The Journal of Creative Behavior» (заснований у 1967 році)

показує, що тема, котра найчастіше обговорюється, – «научіння творчості» [44, с. 51].

Емпіричні дослідження творчості в дитячому віці мають чотири магістральні теми: 1) творчість/творча обдарованість, 2) досягнення/відставання, 3) ідентифікація, 4) розвиток таланту. Дослідники зазначають, що зазначені категорії та концептуальні довшілля ще доволі слабо зорганізовані, не пов'язані і тому не можуть розглядатися з погляду парадигми дослідження [3; 12; 33; 36; 42; 44]. Крім того, серед актуальних методологічних трендів домінують дескриптивні підходи (порівняльні та кореляційні). Лише чверть від загальної кількості становлять якісні дослідження. Передбачається, що велика систематичність у побудові програми вивчення творчих процесів і координація між дослідниками дозволять згладити розриви між теорією та практикою навчання творчості обдарованих дітей, тобто між психологічним розумінням того, як розвивати дітей та як організувати практику освіти.

У останні чверть століття значна увага приділяється проблемам розвитку творчості дітей та вивчення розв'язання нестандартних завдань – задач із невизначеними відповідями. З'явилися докладні описи окремих тестів та шкал на творчість, їх аналіз та мовна адаптація. Але більшість дослідників, відповідно до світової традиції, розглядають проблему творчості в контексті вивчення обдарованих та талановитих дітей. Однак за допомогою методології формуальної стратегії творчий потенціал виявляється у будь-якої нормально розвивається дитини, подібно до того, як при планомірному формуванні розумових дій і понять «феномени П'яже» у дітей не спостерігаються. Наукова школа, що досліджувала проблему творчого мислення в рамкових межах культурно-історичного підходу запропонувала наукову програму вивчення розвитку мисленнєвої діяльності в онтогенезі. При цьому було розглянуто розвиток різних засобів формування способів вирішення нестандартних завдань: 1) орієнтаційних, 2) евристичних, 3) дивергентних та 4) рефлексивних. Отже, методологія формування розумових дій дозволила не лише обґрунтувати

концепцію орієнтування як предмета психології, а й застосувати її до вирішення нестандартних завдань. З'явилися і нові концепції культурного опосередкування – концепції евристики, рефлексивності, дивергентності [5; 7; 14; 19; 23; 36; 40].

Традиційно вивчення мислення дитини з допомогою методу планомірного формування розумових дій і понять велося на матеріалі конвергентних – типових математичних, фізичних, лінгвістичних завдань, тобто задач із єдиною правильною відповіддю. Однак досвід вирішення подібних завдань не формує таких важливих якостей творчого мислення, як дивергентність, навичка уникнення звичних, відомих відповідей, оригінальність, гнучкість думки. Великі можливості вивчення продуктивних розумових процесів людини розкриваються у процесі вирішення нестандартних завдань – завдань на міркування, відмінна риса яких у тому, що суб'єкту щоразу необхідно самостійно відкривати принцип отримання відповіді.

Підвищення продуктивності розв'язання таких завдань дослідники пов'язували із використанням підказки, навідних питань, позиції стороннього спостерігача, перебудови звичного бачення об'єкта через перехід необхідного результату до складу даної умови, рефлексивних способів вирішення. Проте дослідження, у яких переважно вивчаються конструктивні процеси – творчі, тобто сам феномен виникнення припущення, як правило, стикаються із величезними труднощами. Нині основна увага спрямована не так на дослідження «осаяння» (здогадки), а у спеціальну організацію підготовчої, аналітичної частини процесу, під час якої відбувається упорядкування хаотичної думки при висуванні різних припущень під час вирішення молодшими школярами завдань «на міркування».

2.2. Емпіричне дослідження феномену продуктивності у вирішенні дивергентних завдань у формі гри

У проведеному нами дослідженні, що ґрунтується на основі методу планомирного формування розумових дій вивчався один із аспектів творчості – феномен продуктивності у вирішенні дивергентних завдань молодшими школярами. За гіпотезу нами висунуто припущення, що використання нових завдань, а саме завдань відкритого типу, може стати експериментальною моделлю для вивчення умов, за яких учні зможуть висувати різні творчі ідеї. Найбільш продуктивним цієї мети виявився підхід дослідження творчого мислення. Дослідження складалося з двох частин: констатуючої та формувальної, а також двох додаткових серій дослідження.

У констатуючій частині дослідження взяло участь 12 дітей віком від 6 до 9 років із початкової школи ЗОШ №16 м. Тернополя. Як стимульний матеріал використовувалася форма «В» образного тесту Picture Construction Test (Е. Торренс [47-49]) у дивергентній модифікації. Учневі пропонувалося створити якомога більше різних оригінальних малюнків, використовуючи як їхню складову частину яскраво-жовту тестову фігуру (за формою нагадує плід квасолі). При цьому підтримувалася дуже доброзичлива атмосфера спілкування з кожною дитиною, що дозволяє їй вільно і без будь-якої боязні «невірних» рішень повідомляти все, що вдається придумати. Оцінювалися основні показники творчого вирішення проблем: легкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідеї.

Загалом, відзначено незначну позитивну вікову динаміку за всіма показниками виконання цього завдання, що наближає до кривої зростання з «насиченням» на рівні середньої кількості створених малюнків близько 2,7. Статистично достовірними виявилися міжгрупові відмінності між дітьми середньої групи (2 клас) та дітьми решти всіх вікових груп ($p < 0,05$ за тестом Манна-Вітні). При якісному аналізі було виявлено різні помилкові варіанти

виконання завдання, залежно від віку дітей – від повної відсутності рішення (1 клас) до спроб впоратися із завданням у старшому віці, використовуючи неадекватні рішення: невключення тестової фігури в сюжет малюнка, малювання всередині форми, зафарбовування навколо неї тощо.

У формувальній частині дослідження ми прагнули не спостерігати і констатувати формування дії, а будувати його і створювати умови, які для цього необхідні. На перший погляд здається, що використання методу керованого планомірного формування розумових дій та понять несумісне з вирішенням творчих завдань. Проте цілеспрямоване створення умов для продуктивного вирішення завдань відкритого типу не означає розробку лише жорстко алгоритмізованих розумових дій, а вказує на принцип наукового вивчення, згідно з яким необхідно зробити, створити психологічне явище для того, щоб зрозуміти його механізм. Основа методу планомірного формування розумових дій полягає у визначенні системи об'єктивних вимог до психічного процесу, що формується – «ідеальної формі» як найбільш розвиненої формі дії (табл. 2.1).

У нашому дослідженні в такій якості виступили способи вирішення дорослими нестандартної – дивергентної задачі з відкритими кінцями Picture Construction Test. Студентам та аспірантам соціально-гуманітарного факультету Західноукраїнського національного університету (всього 10 осіб) пропонувалося створити якомога більше різних оригінальних малюнків, використовуючи як їх складову частину тестову фігуру, а потім дати суб'єктивний звіт про процес виконання завдання. Аналіз 48 малюнків дорослих показав наявність двох тактик включення тестової постаті у підсумкову картинку: опредметнення і доповнення та його різні варіанти (всього 21 прийом) (табл. 2.2).

Порівняння результатів експериментів, проведених на молодших школярах та на дорослих, вказує на існування двох рівнів розв'язання дивергентної задачі. У дорослих ми спостерігали створення безлічі рішень

(швидкість), легкість у використанні різних способів домальовування (гнучкість), переходи від тривіальних до рідкісних відповідей (оригінальність). У школярів ми бачили невелику кількість рішень, застрягання на одному знайденому прийомі та відмову від пошуків інших способів і сюжетів малювання, помилки непорозуміння інструкції тощо.

Таблиця 2.1

Результати молодших школярів за тестом ТТСТ (до і після експерименту)

№ з/п	Ім'я досліджуваного	Індекс оригінальності до експерименту	Індекс унікальності до експерименту	Індекс оригінальності після експерименту	Індекс унікальності після експерименту
1	Мирослав-1	0,66	3	0,73	4
2	Ірина	0,82	2	0,88	4
3	Соломія	0,59	2	0,74	3
4	Надія	0,61	3	0,68	3
5	Остап	0,86	4	0,88	4
6	Омелян-Вільям	0,63	1	0,68	2
7	Мар'ян	0,73	1	0,82	3
8	Мирослав-2	0,68	2	0,70	3
9	Тетяна	0,74	2	0,76	3
10	Ніка	0,84	1	0,88	4
11	Василь	0,82	2	0,84	4
12	Оксана	0,54	3	0,62	3
Середнє арифметичне		0,71	2,17	0,77	3,33

Таблиця 2.1

Результати студентів за тестом ТТСТ (до і після експерименту)

№ з/п	Ім'я досліджуваного	Індекс оригінальності до експерименту	Індекс унікальності до експерименту	Індекс оригінальності після експерименту	Індекс унікальності після експерименту
1	Володимир	0,86	3	0,92	4
2	Ірина	0,82	3	0,94	4
3	Тетяна	0,89	4	0,90	4
4	Єлизавета	0,71	2	0,84	3
5	Андрій-1	0,86	3	0,88	3
6	Макар	0,73	2	0,68	2
7	Степан-1	0,88	3	0,92	4
8	Марія	0,74	2	0,88	3
9	Степан-2	0,68	1	0,86	3
10	Андрій-2	0,73	2	0,88	4
Середнє арифметичне		0,79	2,5	0,87	3,4

Маючи уявлення про більш високу форму розвитку дивергентності (демонструється дорослими), ми поставили завдання – створити умови для просування молодших школярів у цьому напрямку. Як іншу підставу методу керованого формування розумових дій виступила система умов, що забезпечують виконання цих вимог. Згідно із вихідними методичними принципами, молодші школярі мають бути забезпечені новим знаряддям розумової діяльності, що допомагає вирішувати завдання певного типу. У нашому випадку це знаряддя має опосередкувати процес пошуку і

систематизувати досвід дитини для вичерпування з неї безлічі ідей. Зазвичай цю функцію виконують орієнтовні картки.

Як орієнтовні картки використовувався комплект «Чарівних вікон», розроблених для дітей та акумулюючих звернення в матеріалізованому плані до 7-ми різних сфер дитячого досвіду: просторових, візуальних, перцептивних, емоційних, ситуативних, казкових та ігрових уявлень. Кожне «Чарівне віконце» складалося з двох кіл діаметром 14см кожне, з'єднаних між собою в центрі так, що верхнє коло могло обертатися щодо нижнього. Верхнє коло мало проріз у формі сектора (віконце), а нижнє коло – розділений на сектори, в яких у словесній або символічній формі позначалися різні ситуації, що лише вказують можливі напрямки пошуку рішення. У першому «віконці» показувалися намальовані зменшені фігурки квасолі, по-різному розташовані у просторі, у другому – слова: «смачне», «велике», «маленьке», «важке», «легке», «тепле», «холодне», «гучне», «тихе». Третє «віконце» звертало увагу дитини на емоційні переживання – показувалися слова: «веселе», «сумне», «добре», «зле», «добре», «погане». Четверте «віконце» як би пропонувало подумати, на що тестова фігурка може бути схожа в різних звичайних ситуаціях: «у тебе вдома», в «Дитячому світі», «на річці», «на прогулянці», «взимку», «влітку»; п'яте – включало назви казок про тварин, про чарівні перетворення, про пригоди казкових чоловічків. Сектори шостого віконця були зафарбовані різними кольорами (блакитним, зеленим, рожевим). Заглядаючи сьоме, молодші школярі брали на себе ролі ведмедика, лисички, зайчика, вовка та ін.

Таким чином, сім «Чарівних вікон» містили 58 різних ситуацій, що дозволяють максимально зорієнтувати дитину у сферах втілення різних ідей. Отже, чисельність відповідей виявлялася потенційно заданою з допомогою нових засобів аналізу завдання. Завдяки спрямованому експериментатором переходу від однієї ситуації до іншої (в межах одного «віконця») і від одного «віконця» до іншого, дії дитини набували організованого та цілеспрямованого характеру».

У цій частині дослідженні взяло участь 16 молодших школярів. З кожною дитиною було проведено 16 занять. Дитина щоразу отримувала аркуш паперу та заздалегідь заготовлену тестову форму у вигляді квасолі, яку вона за своїм бажанням мала приклеїти, а потім домалювати її до оригінальної картинки, використовуючи «Чарівне віконце». Йшлося також, що картинок можна придумати і домалювати стільки, скільки осередків у всіх віконцях. Якщо дитина не справлялася з якоюсь ситуацією, то вона обертала віконце далі, поки не вигадувала рішення. Заняття проходили індивідуально один-два рази на тиждень. Контрольне оцінювання отриманих результатів показало, що в ході занять діти змогли намалювати з тестової форми від 24 до 47 малюнків. З 21 прийому домальовування фігури, виділених у малюнках дорослих, у дітей виявилися 20. Таким чином, за умов відпрацювання та освоєння опосередкування у творчому процесі при створенні безлічі рішень дивергентного завдання було зафіксовано зростання показників продуктивності її вирішення молодшими школярами у напрямку наближення до встановленої заздалегідь. Було виявлено якісно різні типи поведінки дітей, створені задля зростання таких властивостей їх дій під час занять, як ініціативність, рефлексивність, керованість.

Проведення двох додаткових серій дослідження на основі виміру психометричного та конкретно-операційного інтелекту дозволили уточнити розбіжність між типами поведінки дошкільнят та успішністю виконання завдання Picture Construction Test. У додаткових серіях взяли участь 16 школярів, з якими було проведено формувальну частину дослідження.

У 1-й серії застосовувався дитячий варіант (WISC) методики вимірювання інтелекту, результати якого зіставлялися з даними констатуючої частини дослідження під час виконання Picture Construction Test. Було виявлено прямий значний помірний кореляційний зв'язок між загальним показником інтелекту (IQ) та коефіцієнтом продуктивності, запропонованим для оцінки

успішності виконання завдання Picture Construction Test (Spirmen's $r=0,43$; $p<0,05$).

У нашому дослідженні показано, що основні розбіжності у групах учнів, що відрізняються за рівнем продуктивності, були отримані для трьох вербальних субтестів (WISC), таких як: «Поінформованість», «Розуміння», «Подібність» і невербального субтесту «Відсутні деталі». Крім того, у всіх учнів експериментальної групи були виявлені труднощі у виконанні трьох невербальних субтестів: «Кубики Косса», «Складання фігур», «Лабіринти». Таким чином, загальна поінформованість молодшого школяра, здатність діяти у знайомій конкретній ситуації, планування, орієнтація на змістовні аспекти логічних завдань виявили зв'язок із успішністю розв'язання дивергентних завдань.

У 2-й серії застосовувалися завдання Ж. П'яже для діагностики розуміння зі збереження (на збереження довжини, кількості твердої речовини та ін.) і проводилося зіставлення отриманих даних з даними констатувальної частини дослідження під час виконання Picture Construction Test. Результати свідчили про те, що багато дітей демонстрували доопераційний рівень інтелекту, відсутність оборотності, гнучкості думки. «Феномени П'яже» було виявлено у 70% школярів зі зниженим рівнем продуктивності розв'язання дивергентного завдання. Досягнення конкретно-операційного рівня розвитку інтелекту дозволяє школяреві виявити суттєві властивості об'єктів, здійснити легко перехід від одного образу уявлень до іншого, і навіть перехід від способу до способу під час вирішення дивергентних завдань. Контрольне оцінювання результатів двох додаткових серій показало, що якісні розбіжності в типах продуктивності розв'язання дивергентної задачі молодшими школярами пов'язані також з рівнем їхньої інтелектуальної готовності.

Таким чином, створення безлічі різних варіантів вирішення дивергентної задачі в експериментально-генетичних умовах забезпечувалося важливими психологічними механізмами функціонального розвитку психіки:

моделюванням розгорнутої форми дії, завданням засобів його перетворення, проведенням через ряд етапів шкали планомірного формування. Створення опосередкованого плану виконання завдання дозволило кожній дитині експериментальної групи продемонструвати високу продуктивність у вирішенні об'єктивно складного для молодших школярів творчого завдання. Це були необхідні моменти, завдяки яким створювалися умови для накопичення нових дій: різнобічного обговорення завдання, високого ступеня її аналізу та усвідомленості, а також бачення об'єкта з різних позицій.

За цих умов у ході розв'язання дивергентного завдання створювалася також можливість налаштування (праймінг) на творчий процес, децентрація та стан широкого фокусу уваги, що зазвичай призводить до генерування більш оригінальних відповідей. Ідеї про зону найближчого розвитку в умовах співробітництва дорослого з дитиною, на яких базується метод керованого планомірного формування розумових дій, відкривають перед дослідниками шлях культурного (функціонального) перетворення слабкості дитини в психологічну силу, недоліків – у здібності.

Висновки до розділу 2

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна зробити висновок, що феномен продуктивності у процесі вирішення дивергентних завдань молодшими школярами має складну психологічну природу та формується внаслідок поєднання індивідуальних і середовищних чинників. Його виникнення спричинене створенням спеціальних психолого-педагогічних умов, які сприяють впорядкуванню хаотичної дитячої думки, активізації довільних психічних процесів і поступовому переходу від імпульсивного, ситуативного мислення до свідомо регульованого, рефлексивного. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, засвоєння дитиною

опосередкованих способів розв'язання нестандартних завдань передбачає поетапне оволодіння орієнтовною основою дії, внутрішнє планування, формування мисленнєвих операцій та поступовий розвиток внутрішньої мови як засобу саморегуляції. Саме через такі механізми забезпечується становлення творчого мислення, уяви, когнітивної гнучкості та здатності до рефлексії.

Доведено, що рівень актуального розвитку учня – зокрема його пізнавальна обізнаність, емоційно-пізнавальні реакції, розвиток уяви та здатність до образної трансформації – безпосередньо впливають на результативність у вирішенні дивергентних завдань. Продуктивна уяває не лише наслідком інтелектуальної діяльності, а й її передумовою: саме через формування уяви як особливої розумової дії вибудовується структура творчого мислення, яка розвивається за лінією функціонального розвитку. Теоретичне значення полягає у розширенні уявлень про механізми розвитку творчого мислення та уяви як взаємопов'язаних психічних процесів, що забезпечують формування цілісної когнітивно-емоційної системи молодшого школяра. Визначення генетичного зв'язку між цими процесами дає змогу глибше зрозуміти закономірності вікового розвитку психіки та конкретизувати уявлення про роль функціонального розвитку у становленні інтелектуальної активності. Із прикладного погляду результати дослідження відкривають широкі перспективи для вдосконалення освітніх і розвивальних практик. Виявлена закономірність щодо ефективності поетапного формування творчих дій може бути використана у виховному процесі навчальних закладів, у родинному вихованні, а також у системі початкової школи. Такі підходи сприяють не лише розвитку інтелектуальних здібностей, а й формуванню внутрішньої мотивації, самостійності мислення, емоційної включеності у пізнавальний процес, зниженню проявів навчальної тривожності та кризових станів.

Із огляду на генетичний підхід до розвитку творчості, доцільним є подальше впровадження означених принципів у сучасну психолого-педагогічну

практику. Це може включати створення науково обґрунтованих освітніх програм, зорієнтованих на культурне опосередкування пізнавальної діяльності дитини, розвиток евристичного мислення, рефлексивності та дивергентності. Такі програми повинні не лише навчати дитину розв'язувати нестандартні завдання, а й формувати у неї внутрішні засоби для усвідомлення власного мислення, оцінки власних ідей і результатів творчої діяльності.

Проведене дослідження засвідчило, що формування творчого мислення у молодшому шкільному віці є процесом, який потребує системного наукового підходу, спрямованого на цілеспрямоване створення умов для функціонального розвитку інтелекту та уяви. Застосування описаної методології дозволяє розглядати цей процес не як спонтанний, а як закономірний і керований, що відкриває перспективи для подальшого розвитку як дитячої, так і загальної психології творчості.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІГРОТЕРАПІЇ

3.1. Програма психолого-педагогічного супроводу із застосуванням ігротерапії

Результатом дослідження постала сформована програма психолого-педагогічного супроводу із застосуванням ігротерапії, що спрямована на гармонізацію емоційно-поведінкової сфери молодшого школяра, розвиток когнітивних, соціальних і творчих здібностей, формування навичок саморегуляції та позитивної Я-концепції. Вона ґрунтується на ідеї, що гра є провідною діяльністю дошкільного та молодшого шкільного віку, а отже, саме через ігрову взаємодію дитина найповніше виражає свої внутрішні переживання, емоційні конфлікти, уявлення про світ і саму себе. Ігротерапія у межах психолого-педагогічного супроводу розглядається не лише як корекційний, а й як розвивальний, профілактичний і діагностичний інструмент, який дозволяє в безпечній, прийнятній для дитини формі здійснювати глибокий вплив на її психіку.

Метою програми є створення сприятливого розвивального довкілля, у якому дитина зможе вільно проявляти свої емоції, розвивати здатність до самовираження, співпереживання та соціальної взаємодії, а також опанувати навички конструктивного подолання труднощів. Важливим завданням є формування в дитини позитивного емоційного досвіду, відновлення почуття безпеки, довіри до дорослого, а також стимулювання когнітивних і комунікативних процесів через творчу гру.

Психолого-педагогічний супровід реалізується поетапно. Перший етап (діагностико-аналітичний) – здійснюється всебічне обстеження емоційного

стану, особистісних особливостей і соціальної взаємодії дитини. Використовуються методи спостереження, проєктивні техніки, бесіда, аналіз продуктів творчості, а також включене спостереження під час вільної гри. Результати діагностики дозволяють виявити актуальні проблеми – наприклад, підвищену тривожність, агресивність, емоційну закритість, труднощі у спілкуванні або навчальній діяльності – і визначити індивідуальні цілі ігротерапевтичного впливу. Другий (корекційно-розвивальний) – безпосереднє проведення ігротерапевтичних занять. Програма базується на поєднанні різних напрямів ігротерапії: недирективної, директивної (когнітивно-поведінкової), арт-ігрової, казко-терапевтичної та рухової. Недирективний компонент дозволяє дитині самостійно вибирати ігрові сюжети, персонажів, предмети, що стимулює розвиток самостійності, відповідальності та внутрішнього контролю. Директивна частина, у свою чергу, передбачає включення спеціально підібраних ігор і вправ, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних навичок, подолання тривожності чи імпульсивності.

Зміст корекційного блоку охоплює такі напрями:

1) емоційно-релаксаційний (використання ігор на зниження емоційної напруги, розвиток тілесної усвідомленості, навчання самозаспокоєнню через гру, музику чи дихальні вправи);

2) соціально-комунікативний (ігри на співпрацю, розвиток емпатії, розуміння емоцій інших, формування навичок конструктивної взаємодії);

3) когнітивно-креативний (ігри, спрямовані на розвиток мислення, уваги, пам'яті, здатності до вирішення нестандартних завдань);

4) ціннісно-моральний (казкові або сюжетно-рольові ігри, у яких дитина через символічні дії засвоює соціальні норми, моральні цінності, переживає ситуації добра, вибору, співчуття).

Важливим аспектом програми є співпраця з педагогами та батьками, оскільки психолого-педагогічний супровід дитини передбачає єдність усіх суб'єктів виховного процесу. Консультативні зустрічі з дорослими дозволяють

підвищити їхню психологічну компетентність, навчити конструктивних способів реагування на дитячі емоційні стани, сформувати у них розуміння значення гри як провідного засобу розвитку особистості. Батькам рекомендується створювати вдома «простір гри» – безпечне, емоційно тепле середовище, де дитина може експериментувати, фантазувати, виражати почуття без страху осуду.

Третій етап (рефлексивно-оцінковий) – проводиться аналіз ефективності реалізованих заходів, оцінюється динаміка змін у поведінці, емоційній сфері, самооцінці дитини. У процесі цього етапу застосовуються повторні діагностичні методики, а також залучаються педагогічні спостереження, відгуки батьків і самої дитини (у доступній формі). Особливу увагу приділяють формуванню в дитини здатності до усвідомлення власних емоцій, до вираження їх у соціально прийнятній формі, розвитку внутрішньої мотивації до самопізнання та самовдосконалення.

Науково-методичне підґрунтя програми базується на культурно-історичній теорії Л. Виготського, концепції поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, теорії емоційного розвитку К. Роджерса, ігротерапевтичних підходах В. Екслейна, Г. Лендретта, а також сучасних дослідженнях дитячої психології, що підкреслюють роль гри як механізму інтеграції когнітивної, емоційної та соціальної сфер особистості.

Таким чином, програма психолого-педагогічного супроводу з використанням ігротерапії є комплексною системою психолого-педагогічного впливу, спрямованою на підтримку гармонійного розвитку дитини, формування її внутрішніх ресурсів, позитивного ставлення до себе та світу, а також на створення умов для вільного розкриття творчого потенціалу. Її реалізація забезпечує не лише профілактику емоційних і поведінкових порушень, але й сприяє зміцненню психологічного здоров'я, становленню цілісної, адаптованої, відкритої до взаємодії особистості.

3.2. Науково-практичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу молодших школярів із застосуванням ігротерапії

Психолого-педагогічний супровід молодших школярів є фундаментальною складовою сучасної освітньої системи, спрямованою на створення оптимальних умов для їхньої успішної адаптації, навчання та гармонійного особистісного розвитку. Молодший шкільний вік, що охоплює період від 6 до 10 років, є надзвичайно важливим та сенситивним. У цей час відбувається кардинальна зміна соціальної ситуації розвитку: дитина опановує нову соціальну роль учня, а її провідною діяльністю стає навчання. Згідно з теорією Ж.П'яже, відбувається перехід від доопераційного до конкретно-операційного мислення, що дозволяє дитині виконувати логічні операції з конкретними об'єктами. Водночас, за Е.Еріксоном, дитина проходить психосоціальну кризу «працелюбність проти почуття неповноцінності», де успіхи в навчанні та соціальній взаємодії формують почуття компетентності, а невдачі можуть призвести до формування комплексу меншовартості. Саме в цьому віці закладаються основи навчальної мотивації, самооцінки, соціальних навичок та емоційної стійкості. Проте цей перехідний етап часто супроводжується значними психологічними труднощами: шкільною тривожністю, страхом невдачі, проблемами у комунікації з однолітками та вчителями, агресивністю як формою захисту, а також труднощами саморегуляції та концентрації уваги. У цьому контексті ігротерапія виступає не просто як набір технік, а як цілісна філософія та один із найефективніших, екологічних та науково обґрунтованих методів психологічної допомоги, оскільки вона апелює до природної мови дитини – гри. Гра залишається життєво важливою діяльністю, через яку дитина продовжує осмислювати світ, виражати складні переживання, моделювати соціальні взаємини та знаходити творчі рішення для своїх внутрішніх конфліктів. Дані розширені рекомендації призначені для глибокого розуміння та системного впровадження

ігротерапевтичних методів у практику практичних психологів, соціальних педагогів та вчителів.

Теоретико-методологічні засади ігротерапії сягають корінням у провідні психологічні школи. Психоаналітичний підхід, започаткований М.Кляйн та А. Фройд, розглядає гру як еквівалент вільних асоціацій у дорослих, як «королівську дорогу» до несвідомого дитини. Через гру та вибір іграшок дитина символічно виражає свої несвідомі фантазії, страхи, бажання та внутрішні конфлікти, що дозволяє терапевту їх інтерпретувати. На противагу цьому, гуманістичний, клієнт-центрований підхід, найяскравіше представлений В.Екслейн та Х.Лендретом, акцентує увагу не на інтерпретації, а на створенні унікальних терапевтичних стосунків. Перша сформулювала вісім базових принципів, серед яких:

- побудова теплих, дружніх стосунків;
- безумовне прийняття дитини такою, яка вона є;
- створення атмосфери дозволеності, щоб дитина відчувала свободу для самовираження;
- віддзеркалення почуттів дитини для сприяння її самоусвідомленню.

Тут терапевт вірить у внутрішній потенціал дитини до самоцілення, а його роль – створити безпечні умови для цього процесу. Існує також когнітивно-поведінкова ігротерапія (КПТ), яка використовує гру більш директивно – для моделювання бажаної поведінки, навчання соціальних навичок (наприклад, через розігрування сценки), релаксаційних технік та корекції дезадаптивних думок у доступній для дитини формі. Ключові психологічні механізми ігротерапії поєднують:

- 1) катарсис (емоційне очищення через безпечне вираження гніву, смутку, страху);
- 2) символізацію (наділення іграшок та ігрових дій символічним значенням, що дозволяє опрацювати складні теми опосередковано);

3) екстерналізацію (винесення проблеми назовні, наприклад, «не я боюся, а цей зайчик»);

4) десенсибілізацію (зниження чутливості до тригерів страху через їх багаторазове програвання в безпеці); та формування нових, адаптивних моделей поведінки шляхом їх апробації в ігровому світі.

Діагностичний потенціал ігротерапії є надзвичайно широким. Спостереження за вільною грою дає значно більше інформації, ніж вербальне опитування. Важливо аналізувати не окремі дії, а патерни та динаміку гри. Наприклад, дитина, яка постійно будує високі стіни навколо однієї фігурки в пісочниці, може виражати почуття ізоляції або потребу в захисті. Дитина, яка раз у раз програє сцени аварій та руйнувань, можливо, опрацьовує травматичний досвід або внутрішнє відчуття хаосу. Символічна інтерпретація має бути вкрай обережною і завжди перевірятися через гіпотези, а не сприйматися як остаточна істина. Наприклад, гра з водою може символізувати потребу в емоційному очищенні, а гра з глиною чи пластиліном – бажання контролювати щось аморфне та надавати йому форми. Важливо фіксувати не лише сюжет, а й те, як дитина долає труднощі в грі, чи здатна вона доводити задум до кінця, як реагує на фрустрацію.

Корекційно-розвивальна робота засобами ігротерапії має бути спрямована на вирішення конкретних проблем молодшого школяра. При шкільній тривожності та фобіях ефективними є техніки лялькової терапії, де лялька-учень боїться відповідати біля дошки, а дитина допомагає їй знайти способи заспокоїтись. Можна створювати «терапевтичні казки» про сміливих героїв, які долали схожі труднощі. Для роботи з агресією та поведінковими проблемами застосовується чіткий алгоритм:

- 1) визнання та вербалізація почуття («Я бачу, що ти дуже злий»);
- 2) встановлення межі («Бити мене не можна»);
- 3) надання безпечного каналу для відреагування («Але ти можеш бити цю подушку щосили»).

Це вчить дитину розрізняти почуття та дію, дає їй соціально прийнятні способи вираження гніву. При труднощах соціалізації (сором'язливість, ізоляція) ефективною є групова ігротерапія. В іграх на кшталт «Чарівний магазин», де діти «купують» і «продають» такі якості, як «сміливість» чи «дружелюбність», відбувається обмін соціальним досвідом. Кооперативні ігри, де успіх можливий лише за спільних зусиль, вчать домовлятися та співпрацювати. У випадках роботи з травмою та втратою ігротерапія дозволяє дитині в безпечному темпі та на символічному рівні відтворити травматичну подію, що дає змогу відновити почуття контролю та інтегрувати цей досвід у свою історію життя.

Організація ігротерапевтичного довкілля вимагає ретельного підходу. Кожна категорія іграшок має свою функцію. Лялькові сім'ї та ляльковий будиночок дозволяють досліджувати сімейні стосунки та динаміку. Фігурки тварин (диких та свійських) допомагають виражати інстинктивні, природні імпульси. Конструктори (lego, кубики) дають змогу структурувати простір, створювати порядок із хаосу, що може символізувати побудову внутрішньої стабільності. Аморфні матеріали: пісок, вода, глина, фарби, надають унікальну можливість для вираження глибоких, довербальних почуттів. Наявність іграшкової зброї та солдатиків є важливою для безпечного відреагування агресивних імпульсів.

Роль фахівця та терапевтичний процес є центральними. Ефективність терапії визначається не стільки техніками, скільки якістю терапевтичного альянсу – довірливих, безпечних стосунків між дитиною та психологом. Процес терапії зазвичай проходить три фази. Початкова фаза присвячена встановленню контакту, знайомству з ігровою кімнатою та правилами. Середня фаза – це основний етап роботи, де дитина через гру глибоко досліджує свої проблеми, інтенсивно виражає почуття, експериментує з новими ролями. Завершальна фаза (термінація) є вкрай важливою і має бути спланованою. На цьому етапі

дитину готують до закінчення зустрічей, підбивають підсумки, закріплюють досягнуті результати та обговорюють почуття, пов'язані з прощанням.

Ігротерапія не може існувати у вакуумі, тому необхідний системний підхід із залученням батьків та вчителів. Робота з батьками включає регулярні консультації для інформування про загальну динаміку (без розкриття конкретного змісту сесій), надання рекомендацій щодо підтримки дитини вдома, корекції стилю виховання. Робота з вчителями передбачає співпрацю, де психолог може виступати консультантом, допомагаючи педагогу краще зрозуміти причини поведінки дитини та знайти індивідуальні підходи до неї в умовах класу, наприклад, порадити, як підтримати тривожну дитину під час контрольної роботи. При цьому надважливо дотримуватися етичних принципів, зокрема конфіденційності (інформація, отримана від дитини, не розголошується без її згоди, за винятком випадків загрози її життю чи здоров'ю), отримання інформованої згоди від батьків на проведення роботи та підтримання професійних меж.

Тож можемо констатувати, що ігротерапія є глибоким, багатограним та науково обґрунтованим методом, що вимагає від фахівця спеціалізованої підготовки, високого рівня емпатії та особистісної зрілості. Це не «просто гра», а цілеспрямований терапевтичний процес, який використовує природну мову дитини для зцілення, зростання та розвитку. Інтеграція ігротерапії в систему психолого-педагогічного супроводу є потужною інвестицією в психічне здоров'я, академічну успішність та соціальне благополуччя молодших школярів, що закладає фундамент для їхнього подальшого повноцінного життя.

Висновки до розділу 3

Узагальнюючи результати аналізу проблеми розвитку творчих здібностей дітей засобами ігротерапії, можна зробити ряд висновків. Передусім, гра виступає природним і найефективнішим середовищем для формування творчого потенціалу дитини, адже саме в ігровій діяльності вона найповніше виявляє себе як активний, ініціативний, мислячий і емоційно вільний суб'єкт. Ігротерапія, поєднуючи елементи символічного моделювання, уявної діяльності та емоційної розрядки, створює оптимальні умови для розвитку основних компонентів творчості – уяви, гнучкості мислення, асоціативності, здатності до фантазування та оригінального бачення світу. Розвиток творчих здібностей у процесі ігротерапії має виразну психологічну закономірність: емоційна безпека, відчуття прийняття і підтримки з боку дорослого стимулюють у дитини внутрішню свободу, знімають бар'єри страху помилки чи осуду, а це, своєю чергою, відкриває простір для спонтанної самореалізації та креативного самовираження. Психолого-педагогічний супровід у цьому контексті сприяє інтеграції когнітивних, емоційних і соціальних сфер особистості, забезпечуючи гармонійне поєднання інтелектуального розвитку з формуванням емоційного інтелекту, емпатії та позитивного самоусвідомлення.

Ігротерапія виконує не лише розвивальну, а й корекційну функцію: вона допомагає долати внутрішні конфлікти, тривожність, агресивність, невпевненість, сприяє формуванню стійких емоційних зв'язків і позитивних моделей поведінки. Через гру дитина опановує нові способи спілкування, вчиться розуміти себе та інших, експериментує з різними соціальними ролями, що поглиблює її здатність до рефлексії, гнучкості та адаптивності. Такий досвід є ключовим у розвитку творчої особистості, оскільки дозволяє дитині поєднувати уяву з реалістичним баченням, а емоції – з раціональним осмисленням ситуацій. Ефективність ігротерапевтичного підходу у формуванні творчих здібностей значно підвищується за умов системності та науково

обґрунтованого психолого-педагогічного супроводу. Планомірне впровадження ігор різних типів – сюжетно-рольових, арт-терапевтичних, рухливих, казкових, пізнавальних – сприяє розвитку різних рівнів креативності: від елементарних форм образного мислення до усвідомленого створення нових ідей, способів і продуктів діяльності. Важливо, щоб ігровий простір залишався відкритим, ненасильницьким і орієнтованим на ініціативу самої дитини, адже тільки в атмосфері довіри, прийняття та підтримки можливе справжнє розкриття творчого потенціалу.

Таким чином, ігротерапія є універсальним засобом активізації творчих здібностей, що поєднує розвиток когнітивних процесів з формуванням емоційно-вольової сфери. Вона постає дієвим інструментом психолого-педагогічного впливу, який не лише розкриває індивідуальні особливості дитини, а й сприяє становленню її як цілісної, гармонійної, самостійної особистості. Реалізація ігротерапевтичних методів у педагогічній практиці відкриває нові перспективи для підвищення ефективності освітнього процесу, формування мотивації до творчої діяльності та забезпечення психологічного благополуччя дітей. Отже, системне застосування ігротерапії є одним із найважливіших шляхів вдосконалення процесу розвитку творчих здібностей і формування гармонійно розвиненої, емоційно зрілої особистості.

ВИСНОВКИ

1. Молодший шкільний вік є найбільш сенситивним періодом для становлення креативності, оскільки саме в цей час активно формуються пізнавальні процеси, емоційно-вольова сфера, здатність до символізації та уяви. Важливою умовою ефективного розвитку творчих здібностей є створення безпечного психологічного простору, де дитина може експериментувати з образами, фантазіями, нестандартними рішеннями, не побоюючись оцінки чи покарання. Саме ігротерапія, базуючись на природному для дитини способі діяльності – грі, створює необхідне довкілля для вільного самовираження, що забезпечує розвиток креативних якостей.

2. Творчі здібності молодших школярів не є вродженою даністю, а формуються під впливом соціально-психологічних чинників, серед яких провідними є взаємодія з дорослими, групова динаміка, емоційний клімат у колективі та зміст організованих ігор. Ігротерапія, що спрямована на інтеграцію когнітивних, емоційних і поведінкових аспектів розвитку, виявилася особливо ефективною у формуванні таких компонентів творчості, як гнучкість мислення, оригінальність, здатність до асоціативних зв'язків і творча уява. Це дозволяє розглядати ігротерапію як універсальний психолого-освітнянський інструмент, що поєднує навчальні, виховні та розвивальні функції.

3. Застосування спеціально підібраних ігротерапевтичних методик сприяє підвищенню мотивації до творчої діяльності, розвитку внутрішньої свободи та формуванню позитивного ставлення до навчання. Діти, які брали участь у програмі, продемонстрували вищий рівень готовності до прийняття нових рішень, схильність до пошуку оригінальних шляхів вирішення завдань, здатність пропонувати нестандартні ідеї. Тож ігротерапія постає не лише корекційним, а й превентивним засобом, адже запобігає формуванню стереотипності мислення та конформізму.

4. Однією із ключових умов ефективності ігротерапії є активна позиція дорослого, який є фасилітатором, модератором і партнером у грі. Не авторитарний контроль, а співтворчість дорослого з дитиною забезпечує відчуття психологічної безпеки та довіри, що відкриває простір для прояву креативності. При цьому значення має не лише методичне забезпечення, а й особистісні якості педагога чи психолога, його емпатія, гнучкість і здатність підтримувати позитивний емоційний фон. Особливої уваги потребує врахування індивідуально-психологічних особливостей дітей. Ігротерапія виявляється найбільш ефективною тоді, коли завдання, сюжети та ігрові форми адаптовані до рівня розвитку дитини, її інтересів та емоційних потреб. Це підтверджує необхідність диференційованого підходу, адже уніфіковані ігрові методики можуть виявитися малоефективними або навіть блокувати прояв творчості. Таким чином, індивідуалізація є одним із провідних принципів у застосуванні ігротерапії.

5. Проведене дослідження засвідчило значення групових форм ігротерапевтичної роботи для стимулювання креативності. Саме в колективних іграх діти навчаються співпраці, розвивають навички комунікації, учаться враховувати позицію іншого і водночас відстоювати власні ідеї. Така взаємодія формує соціальний інтелект, розширює уявлення про можливості творчої діяльності та забезпечує більш стійкий ефект розвитку творчих здібностей. У процесі реалізації формувального етапу дослідження виявлено, що використання ігротерапії позитивно впливає не лише на когнітивну, а й на емоційну сферу дитини. Учасники експерименту ставали емоційно розкутішими, відкритими до взаємодії, у них знижувався рівень тривожності та невпевненості. Це дає підстави нам стверджувати, що розвиток творчих здібностей тісно пов'язаний із загальним емоційним станом і що гармонізація емоційної сфери є необхідною умовою креативного розвитку.

6. Ігротерапія сприяє формуванню в юні здатності до рефлексії та самовираження, адже у грі дитина отримує можливість досліджувати власні

емоції, переживати різні ролі й оцінювати результати своєї діяльності. Це підтверджує, що розвиток творчих здібностей нерозривно пов'язаний з формуванням психологічної зрілості, самопізнання та емоційного інтелекту. Вона має потенціал не лише у розвитку індивідуальної творчості, а й у розширенні соціально значущих форм креативності. Діти починають використовувати творчі підходи у спілкуванні, колективних проектах, вирішенні конфліктів, що свідчить про міждисциплінарний ефект ігротерапії як засобу формування гармонійної особистості. Вкотре підтверджена необхідність системного підходу до впровадження ігротерапії у практику початкової школи. Лише епізодичне застосування окремих ігор не дає стійкого результату, тоді як комплексна програма, інтегрована у навчально-виховний процес, створює умови для цілісного розвитку креативного потенціалу. Це дає підстави розглядати ігротерапію як важливу складову інноваційної освітянської політики.

7. Отримані результати підтвердили гіпотезу дослідження про те, що системне й цілеспрямоване застосування ігротерапії є дієвим засобом розвитку творчих здібностей молодших школярів. Ефективність визначається комплексом умов, серед яких провідними є створення атмосфери психологічної безпеки, активна співтворчість дорослого, індивідуалізація підходу та використання групових форм роботи. Саме поєднання цих чинників забезпечує гармонійний вплив на пізнавальну, емоційну та поведінкову сфери дитини. Дослідження окреслило перспективи подальшої наукової роботи. Зокрема, доцільним є вивчення впливу ігротерапії на розвиток креативності в різних вікових групах, дослідження гендерних аспектів застосування ігротерапевтичних методів, а також розробка інтегрованих програм, що поєднують ігротерапію з іншими психолого-педагогічними технологіями. Це створює підґрунтя для системного використання ігротерапії у практиці освіти та психологічного супроводу дітей.

8. Проведене дослідження дозволило комплексно розкрити психологічні умови використання ігротерапії як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів. Саме молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для становлення креативності, оскільки у цей період активно формуються когнітивні та емоційні процеси, а провідною діяльністю дитини виступає гра. Ігротерапія довела свою ефективність як засіб поєднання навчально-пізнавальних, емоційно-розвивальних і соціалізуючих функцій, забезпечуючи створення психологічно безпечного простору для вільного самовираження.

9. Розвиток творчих здібностей відбувається найбільш інтенсивно за умов індивідуалізації підходів, диференційованого підбору ігор та активної участі дорослого як фасилітатора процесу. Особливого значення набуває використання групових форм ігротерапевтичної роботи, що стимулюють комунікативну креативність і сприяють розвитку соціального інтелекту. Водночас дослідження показало, що ефективність ігротерапії проявляється не лише у сфері індивідуального розвитку, а й у соціально значущих формах взаємодії, що дозволяє розглядати її як комплексний інструмент розвитку особистості. Таким чином, ігротерапія може розглядатися не як допоміжний, а як системотвірний компонент сучасної освітньої практики, що сприяє формуванню цілісної, креативної та емоційно зрілої особистості, здатної до самовираження й успішної адаптації до викликів буремного сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / за ред. О. Тіунової, Т. Шейкіної. Київ-Тернопіль : ЕЕАТА, 2018. 200 с.
2. Базюк М. В., Герасимова, І. В. Ігрова терапія як метод практичної допомоги дітям. *Актуальні проблеми природничих і гуманітарних наук у дослідженнях молодих учених «Родзинка – 2019»*. 2019. С. 276-278.
3. Барановська Л. Досвід використання малюнкової терапії як методу подолання агресивності молодших школярів. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Сер. Педагогіка. Психологія*. 2020. Вип. 16. С. 144-151.
4. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
5. Васильченко О. Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми шкільного віку. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право*. 2013. № 3 (19). С. 90-94.
6. Вісковатова Т.П. Ігровий метод у корекції пізнавальної діяльності в дітей із ДЦП в умовах санаторно-курортного лікування. *Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фізичної культури та спорту*. 2007. Т. 2. Вип. 11. С. 71-78.
7. Городиська В.В. Упровадження арт-терапії як інноваційної технології у дошкільних закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Сер. Психологія*. 2020. Вип. 69. С.56-61
8. Гуменюк О.Є. Психологія впливу: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2003. 304 с.
9. Гурковська Т. Арт-терапія-чарівна паличка сучасного суспільства. *Практичний психолог. Сер. Психологія*. 2019. Вип 7. С.10-13
10. Данилюк І.В., Буркало Н.І. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дітьми. *Psychological Journal. Серія Психологія*. 2021. Вип. 9. С. 85-98.

11. Дубравська Д.М. Основи психології : навч. посіб. Львів: Світ, 2021. 280 с.
12. Євтушенко Т. Корекція агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку методами арт-терапії. *Мистецтво наукової думки : міжнародний мультидисциплінарний науковий журнал. Сер. Психологія.* 2019. Вип. 6. С. 62-67.
13. Зверєва І. Соціальна педагогіка: теорія і технології. Київ: Центр навч. л-ри, 2006. 316 с.
14. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт-терапії: навч. посіб. Львів : ЛДУВС, 2020. 232 с.
15. Карпенко Н.В. Діагностика психічного розвитку дитини в роботі педагога: навч. посіб. Київ: Каравела, 2008. 192 с.
16. Коваль Г., Малиновська Н. Ігрова терапія як метод соціальної роботи з дітьми. *Humanitas.* 2023. № 6. С. 8-13.
17. Коробко С.Л. Робота психолога з молодшими школярами : наук. посіб. Київ: Літера ЛТД, 2014. 416с.
18. Кузікова С. Теорія і практика вікової психокорекції. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 384 с.
19. Литвиненко С. А. Ігрова терапія як засіб психологічної допомоги. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти :* зб. наук. пр. 2008. Вип. 41. С. 21-24.
20. Мишкуленець О.О. Використання арт-терапевтичних методик. *Психологія: теорія і практика. Сер. Психологія.* 2018. № 2. С. 12-14.
21. Нагорна О., Крук І., Гамма Т. Ігротерапія як засіб ерготерапії дітей із затримкою рухового розвитку. *Rehabilitation and Recreation.* 2020. № 7. С. 7-14.
22. Назарець Л.І, Мартинюк І. В. Аналіз поведінкових реакцій у дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти. Сер. Педагогіка.* 2020. Вип. 7 (46). С. 149-151.
23. Педагогічні аспекти проблеми використання засобів арттерапії у роботі з дітьми шкільного віку. *Технології, інструменти та стратегії реалізації*

наукових досліджень: матеріали міжнарод. наук.-практ. конф., 10 квіт. 2020 р. Луцьк: МЦНД, 2020. Вип. 3. С. 75-77.

24. Сергійчук О. М., Багно Ю. М., Плужник О. В. Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. Переяслав : Видавництво, 2020. 224 с.

25. Середа І. В. Використання технології арт-терапії в корекційно-виховній роботі. *Інноваційна педагогіка. Сер. Педагогіка*. 2019. Вип. 10, С. 63-66.

26. Синиця В. Корекція страхів у дітей засобами арт-терапії. *Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості*:зб. матеріалів II загальноуніверситетської наук.-практ. конф. Переяслав-Хмельницький, 2018. С. 205-209.

27. Тараріна О.В. Практикум з арт-терапії в роботі з дітьми. Київ : Астамір-В, 2018. 265 с.

28. Тіунова О., Шейкіна О. Арт-терапія. *Інноваційні психологічні технології*. Серія: Психологія. 2018. Вип. 5. С. 200-202.

29. Турищева Л.В. Психологічні тренінги для школярів: наук. посіб. Харків: Основа, 2011. 124 с.

30. Шафранський В.В. Креативність як психологічне явище і його понятійна інтерпретація. *Психологія і суспільство*.2020. № 2.С. 99-101

31. Шафранський В.В. Предиктори розвитку творчих спроможностей майбутніх фахівців. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків. 2021. Вип. 64. С. 147-157

32. Шафранський В.В., Колісник М.І. Тренінг розвитку невербальної креативності. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Харків. 2022. Вип. 66. С. 376-388.

33. Фурман А.В. Теоретична модель гри як учинення. *Наука і освіта*. 2014. №5. С. 95-104.

34. Фурман О.Є., Шафранський В.В., Гірняк Г.С. Феномен спілкування як осереддя соціально-психологічної роботи. *Психологія і суспільство*. 2022. №2. С. 85-96.

35. Яремко О., Шафранський В. Право осіб з психічними розладами на соціальні послуги у контексті правової реальності України. Актуальні проблеми правознавства. *Збірник наукових праць Юридичного факультету Західноукраїнського національного університету у співпраці з НДІ приватного права і підприємництва імені академіка Ф. Г. Бурчака НАПрН України*. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. №3. С. 90-94.

36. Яценко Т. та ін. Пралогічність мислення психолога в контексті глибинно-корекційного пізнання. *Психологія і суспільство*. 2020. №4. С. 54-69.

37. Яценко Т.С. та ін. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків). Черкаси: Брама, 2003. 215 с.

38. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Київ, 2004. 679 с.

39. Berne E. GamesPeoplePlay – TheBasicHandBookofTransactionalAnalysis. NewYork: BallantineBooks, 1964.

40. Cohen A.K., Chaffee B.W. Therelationshipbetweenadolescents’civicknowledge, civicattitude, andcivicbehaviorandtheirsself-reportedfuturelikelihoodofvoting. *Education, citizenshipandsocialjustice*. 2013. V.8. P. 43-47.

41. Constant A., Zimmermann, K. Immigrants, EthnicIdentitiesandtheNation-State. *InternationalHandbookontheEconomicsofMigration*. 2012. P. 259-275.

42. Gerge A., Hawes J., Eklof L., Pedersen I. N. Proposedmechanismsofchangeinarts-basedpsychotherapies. *JamesMadisonUniversity*. 2019. Vol. 19. №31. P. 45-59.

43. Guilford J.P. Measurementofcreativity. Explorationincreativity. N.Y., 1967.

44. Hristova L., Cekik A. Betweenetheethnicandthecivicidentity – ontheperceptionsofthestudentpopulationintheRepublicofMacedonia.

NewBalkanPolitics. 2013. V.13. P. 45-70.

45. Hébert T. P., Cramond B., Neumeister K. L. S., Millar G., & Silvan, A. F. E. Paul Torrance: His life, accomplishments, and legacy. Storrs: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented (NRC/GT), 2002.

46. Karmiloff-Smith A. Constraints on representational change: evidence from children's drawing. *Cognition*, 1990. №34. P. 57–83.

47. Kim K. H. Can We Trust Creativity Tests? A Review of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT). *Creativity Research Journal*. 2006. 18 (1). p. 3-14.

48. Torrance E. P. The Torrance tests of creative thinking norms – technical manual figurai (streamlined) forms A & B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc., 1998.

49. Torrance E. P., & Ball O. E. The Torrance Tests of Creative Thinking Streamlined (revised) manual, Figurai A and B. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc., 1984.