

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ ГУМАНІТАРНОЇ ГІМНАЗІЇ**В. В. Воронєцька**

У статті аналізуються результати впровадження експериментальної методики розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії. Розроблена методика спрямовувалася на реалізацію у виховному процесі комплексу педагогічних умов: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливостей для оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу. Методика реалізації педагогічних умов розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії передбачала послідовну реалізацію чотирьох етапів (мотиваційно-цільового, змістово-пізнавального, діяльнісного, оцінно-результативного) та використання відповідних форм і методів виховання. Результати дослідно-експериментальної роботи засвідчили, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов і розробленої методики забезпечує розвиток усіх структурних компонентів творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії: когнітивного, мотиваційно-ціннісного, особистісно-рефлексивного, діялісно-результативного. В експериментальній групі на статистично значущому рівні збільшилася кількість учнів з високим (суб'єктно-креативним) і середнім (наслідувально-креативним) рівнями розвитку творчого потенціалу, водночас зменшилася кількість учнів з низьким (залежно-репродуктивним) рівнем розвитку творчого потенціалу. В контрольній групі за час проведення дослідно-експериментальної роботи теж відбулися позитивні зрушення в рівнях розвитку творчого потенціалу учнів, однак вони не досягають рівня статистичної значущості.

Ключові слова: творчий потенціал, розвиток творчого потенціалу, компоненти творчого потенціалу, рівні сформованості творчого потенціалу, педагогічні умови розвитку творчого потенціалу, учні, гуманітарна гімназія, позакласна робота.

ANALYSIS OF THE RESULTS OF IMPLEMENTING AN EXPERIMENTAL METHODOLOGY FOR DEVELOPING THE CREATIVE POTENTIAL OF STUDENTS OF A HUMANITARIAN GYMNASIUM**V. V. Voronetska**

The article analyzes the results of implementing an experimental methodology for developing the creative potential of students of a humanitarian gymnasium. The developed methodology was aimed at implementing a complex of pedagogical conditions in the educational process: inclusion of schoolchildren in the life activity of communities of children and adults organized on the basis of humanistic values; creation of situations of social choice, creative self-determination, success in order to build an individual trajectory of life-creation by each student; providing opportunities for students to master the experience of independent versatile socially significant activities that have a creative basis. The method of implementing pedagogical conditions for the development of creative potential of students of the humanitarian gymnasium provided for the consistent implementation of four stages (motivational-target, content-cognitive, activity-based, evaluation-effective) and the use of appropriate forms and methods of Education. The results of experimental work showed that the implementation of reasonable pedagogical conditions and the developed methodology ensures the development of all structural components of the creative potential of students of the humanitarian gymnasium: cognitive, motivational-value, personal-reflexive, activity-effective. In the experimental group, the number of students with high (subject-creative) and medium (imitative-creative) levels of creative potential development increased at a statistically significant level, while the number of students with low (dependent-reproductive) levels of creative potential development decreased. In the control group, during the experimental work, there were also positive changes in the levels of development of students' creative potential, but they do not reach the level of statistical significance.

Keywords: creative potential, development of creative potential, components of creative potential, levels of formation of creative potential, pedagogical conditions of development of creative potential, students, humanitarian gymnasium, extracurricular work.

Соціальне замовлення орієнтує вітчизняну педагогіку та шкільну практику на виховання творчої особистості, розвиток творчого потенціалу учнів. У зв'язку з цим виникає проблема переосмислення традиційного розуміння виховання як процесу відтворення і засвоєння досвіду попередніх поколінь. Спостереження свідчать, що традиційний освітній процес у загальноосвітніх школах наповнений переважно репродуктивною діяльністю учнів, орієнтованою на осмислення, запам'ятовування і відтворення одержаної інформації. Це може призвести до зниження творчого потенціалу молоді, адже репродуктивна освіта формує переважно споживача, який може виявитися безпорадним і неідеальним, потрапивши в нові умови або

обставини. Вихід із ситуації ми вбачаємо в такій організації шкільної освіти, що сприяла б вихованню кожного учня як суб'єкта власного життя, здатного до самовизначення і самостійної творчої діяльності.

Варто відзначити, що впродовж останніх років спостерігається збільшення кількості нових типів загальноосвітніх закладів (ліцеїв, гімназій, коледжів), в яких значна увага приділяється розвитку творчого потенціалу учнів. У кожного з цих закладів зазвичай є своя конкретна, унікальна місія. Вагомий потенціал розвитку творчих здібностей школярів має гуманітарна гімназія, що спрямовує свою діяльність на вирішення проблем виховання, формування в школі комплексної виховної системи, що забезпечує особистісне становлення учнів як суб'єктів життєдіяльності. Така виховна система передбачає змістове збагачення соціокультурного й освітнього середовища закладу, завдяки чому відкриває широкі можливості для вияву й розвитку різноманітних здібностей учнів, сприяє їхньому особистісному становленню в середовищі однолітків, дає змогу розвивати їхнє мислення, креативність, уміння розв'язувати нестандартні завдання.

Проблема розвитку творчого потенціалу особистості розглядалася багатьма психологами і педагогами, які з різних концептуальних позицій досліджували особливості творчого процесу та розвитку творчих здібностей у різних видах діяльності (О. Акімова, В. Андрієвська, Г. Балл, О. Губка, Л. Долинська, Г. Костюк, З. Огороднійчук, О. Проскура, О. Скрипченко та ін.). Положення щодо формування творчої активності особистості знайшли висвітлення у працях Д. Богоявленської, Н. Вишнякової, Р. Гуревича, В. Дружиніна, М. Кісіль, А. Коломієць, Ю. Мороз, В. Романенко, С. Олійника, Я. Пономарьова, В. Фрицок, В. Шахова, В. Штифурак та ін. Психологічні аспекти розвитку творчих здібностей особистості досліджувалися В. Афанасьєвим, Г. Буш, Л. Виготським, Г. Костюком, В. Крутецьким, В. Моляко, Б. Тепловим та ін.

У низці досліджень обґрунтовані педагогічні умови розвитку творчого потенціалу особистості (С. Бондаренко, І. Зайченко, С. Сисоєва та ін.). У контексті розвитку творчого потенціалу учнів важливе значення мають педагогічні дослідження, присвячені проблемі формування цілісної особистості в освітньому процесі (І. Зязюн, Л. Гордін, В. Ільїн, В. Роменець, Р. Сопівник, Н. Яремчук та ін.). Дослідники звертають увагу на значні можливості позакласної діяльності в розвитку творчого потенціалу школярів (Л. Василевська-Скупа, М. Веракса, Н. Литвинова, А. Лук, І. Прус, Треф'як, В. Разумовський, Л. Якубова та ін.). У дослідженнях Е. Веєра, О. Гіна, Б. Общадко розроблені різні типи творчих завдань і запропонована методика їх використання у розвитку творчих якостей учнів.

Водночас проведений нами аналіз досліджень показав, що в педагогічній науці не приділялося достатньої уваги обґрунтуванню методичних шляхів розвитку загального творчого потенціалу учнів. Більшість досліджень присвячено педагогічним умовам розвитку окремих видів творчих здібностей дітей (літературних, образотворчих, технічних тощо). Такі дослідження, як правило, базуються на функціональному підході до розуміння творчих здібностей особистості. Такий підхід відіграв важливу роль на початку досліджень проблеми творчості, однак у сучасних умовах він є однобічним і явно недостатнім. Творча активність, як і здатність до творчості не можуть формуватися окремо, у відриві від інших якостей особистості. Всі ці якості, включаючи і активність, і творчі здібності, знаходяться в органічному взаємозв'язку, у взаємопроникненні. В сучасній педагогічній науці, як і в інших галузях людських знань, все більш проявляється тенденція до цілісного підходу до людини і системного підходу до процесів навчання і виховання (Л. Берталанфі, І. Блауберг, Д. ван Гіг, В. Данчук, М. Садовий, Е. Юдін та ін.). Творчий потенціал ми розглядаємо як інтегральну характеристику особистості, що свідчить про її можливість створювати нове, оригінальне, неповторне. Ядром творчого потенціалу виступає здатність особистості до творення цього нового, оригінального, тобто здатність до творчості. В той самий час, творчий потенціал особистості не може бути зведений тільки до цієї здатності, останнє не існує як щось окреме, ізольоване від інших якостей особистості. Цей потенціал, разом з названою здатністю, передбачає сформованість системи інших, тісно пов'язаних з нею якостей особистості [7].

На основі врахування сутнісних характеристик творчого потенціалу школярів, а також особливостей організації освітнього процесу в гуманітарній гімназії нами була розроблена педагогічна модель розвитку творчого потенціалу учнів, що складається з чотирьох блоків: цільового, змістово-діяльнісного, організаційно-технологічного, оцінно-результативного. До складу цільового блоку ввійшли мета розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії, завдання дослідно-експериментальної роботи, функції моделі як структурної схеми, що відображає структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами процесу розвитку творчого потенціалу школярів. Змістово-діяльнісний блок розкриває методологічні основи створеної моделі, принципи та педагогічні умови процесу розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії. Організаційно-технологічний блок характеризує форми і методи діяльності, що стимулювали розвиток творчого потенціалу школярів, їх культури, лідерських здібностей, готовності до сприйняття інновацій, вміння знаходити оригінальні рішення творчих завдань. Оцінно-результативний блок розкриває зміст критеріїв, показників та рівнів сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, сучасної практики організації виховної роботи в загальноосвітній школі, а також власного досвіду дало змогу визначити педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії: включення школярів в організовану на основі гуманістичних цінностей життєдіяльність співтовариств дітей і дорослих; створення ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови кожним учнем індивідуальної траєкторії життєтворчості; забезпечення можливостей для оволодіння школярами досвідом самостійної різнобічної соціально значущої діяльності, що має креативну основу [3].

Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов і розробленої моделі розвитку творчого потенціалу учнів здійснювалась на базі «Гуманітарної гімназії №1 імені М.І. Пирогова Вінницької міської ради». Для експерименту було відібрано експериментальну і контрольну групу учнів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості творчого потенціалу. Всього у формувальному експерименті взяли участь 818 учнів (412 в експериментальній і 406 у контрольній групі). Дослідно-експериментальна робота здійснювалась у процесі організації позакласної роботи.

Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі позакласної роботи відбувався за чотирма етапами [4]. На першому, *мотиваційно-цільовому*, етапі розв'язувалися завдання апробування «спіралі розвитку творчого потенціалу учнів і «ступенів творчості» на прикладі співтовариств дітей і дорослих у гуманітарній гімназії. Такими співтовариствами стали навчально-пізнавальне і співтовариство класних друзів як такі, що мають найбільшу вірогідність для організації в школі. На цьому етапі використовувалися такі форми роботи: бесіда, читання і обговорення книги, перегляд телепередач, фільму або спектаклю з подальшим обговоренням, зустріч з цікавою людиною, екскурсія та її аналіз, спостереження за конкретними фактами, подіями, явищами життя, розмова-роздум, розмова-диспут, рольова гра.

На другому етапі, *змістово-пізнавальному*, ставилося завдання апробувати «спіраль розвитку творчого потенціалу учня» в співтовариствах дітей і дорослих, сформованих в установі додаткової освіти; виявити, чи має вона принципові відмінності і своєрідність у порівнянні з тим, як діє в «базовому» співтоваристві, організованому в гімназії. Перетворювальна практика здійснювалась в Палаці дітей та юнацтва Вінниці на прикладі декількох співтовариств за інтересами впродовж трьох років за умов науково-методичного супроводу з боку автора дослідження. Реалізація здійснювалась в різних формах діяльності: колективні творчі справи, виїзні творчі збори, творчі огляди, що проводилися в нетрадиційній формі. Продуктивним виявилось проведення тренінгу творчої психотехніки. Ігри-вправи тренінгу були спрямовані на розвиток уваги, спостережливості, вміння розуміти іншу людину, взаємодіяти з іншими людьми, вдосконалення комунікативних умінь, акторської майстерності.

На третьому, *діяльнісному*, етапі розв'язувалося завдання апробування ідеї створення в освітній установі різноманіття творчих співтовариств дітей і дорослих і забезпечення права їх вибору дитиною. В гімназії були організовані творчі співтовариства дітей і дорослих різних видів, в яких відбувалась змістовна повсякденна дієва життєдіяльність; створені умови для різнобічної взаємодії між ними; здійснювалось індивідуальне сприяння дитині у виборі співтовариства і освоєнні нею досвіду творчого життя в різних соціальних статусах (позиціях). Це дозволило уточнити види педагогічно організованих співтовариств дітей і дорослих, цілісно використати можливості скоординованих професійних дій команди педагогів-однодумців для розвитку творчої індивідуальності кожної дитини. На цьому етапі використовувались такі форми роботи: розмови-дискусії, творчі ігри, прес-конференції, марафони думок, телеестафети, проєктивна діяльність.

На четвертому, *оцінно-результативному*, етапі ставилося завдання пілотного апробування ідеї створення в освітній установі різноманіття творчих співтовариств дітей і дорослих і забезпечення права їх вибору дитиною. Перетворювальна практика з розв'язування цього завдання здійснювалась у низці освітніх установ. На цьому етапі відбувалося моральне самовизначення дитини, її робота з творчого самовдосконалення, збагачення досвіду творчого життя. Школярі проявляли себе в якісно новій за змістом і сенсом діяльності – передусім у творчій, навчально-пізнавальній, спілкуванні. Завдання цього етапу передбачали підсумкову діагностику рівнів сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії з використанням підібраного діагностичного інструментарію, проведення коригувальних заходів на основі педагогічного моніторингу і прогнозування подальшого використання розробленої методики.

Оцінюючи рівень розвитку творчого потенціалу учнів, ми орієнтувалися на виокремлені критерії та показники: мотиваційно-ціннісний, що відображає спрямованість учнів на творчу діяльність та самореалізацію в творчості; когнітивний, що відображає сформованість в учнів пізнавально-орієнтувальної основи творчої діяльності; особистісно-рефлексивний, що відображає сформованість в учнів особистісних якостей, необхідних для творчої самореалізації; діяльнісно-результативний, що відображає сформованість креативних умінь, необхідних для продукування творчих ідей і створення творчих продуктів [2]. Ураховуючи зазначені критерії, ми визначили й оцінили динаміку розвитку творчого потенціалу учнів у процесі позакласної роботи в гуманітарній гімназії. Визначення рівня розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії здійснювалось за допомогою комплексу методів педагогічної діагностики: включене і

пряме педагогічне спостереження, бесіда, опитування (анкетування, інтерв'ювання), тестування, метод експертних оцінок [6].

Для визначення динаміки розвитку творчого потенціалу учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм ми використовували метод експертних оцінок. П'ять експертів, якими виступили класні керівники та вчителі, котрі безпосередньо взаємодіяли з учнями і спостерігали за їхньою діяльністю в різних обставинах, оцінювали розвиток творчого потенціалу учнів контрольної та експериментальної групи за наступними показниками: 1) спрямованість на творчу самореалізацію; 2) сформованість внутрішньої мотивації творчої діяльності; 3) сформованість пізнавальної потреби, допитливості як прагнення до нового та незвичайного; 4) прагнення до успіху під час розв'язання творчих дослідницьких завдань; 5) потреба в самодетермінації; 6) переконаність у громадській значущості творчої діяльності, активна життєва позиція.

Отримані результати засвідчують, що на початку експерименту між рівнями розвитку мотиваційно-ціннісного аспекту творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної груп не було суттєвих відмінностей. У більш ніж половини учнів було виявлено середній рівень розвитку творчого потенціалу учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм. Відсоток учнів з високим рівнем був майже однаковим в експериментальній (19%) і контрольній (20%) групах. Для четвертої частини учнів характерним є низький рівень розвитку творчого потенціалу за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Аналіз динаміки розвитку творчого потенціалу учнів за мотиваційно-ціннісним критерієм свідчить про вагоме збільшення в експериментальній групі відсотку школярів з високим рівнем (з 19% до 35%). На відміну від цього, у контрольній групі відсоток учнів з високим рівнем зріс з 20% лише до 25%. Як у контрольній, так і в експериментальній групах майже не змінилася кількість учнів з середнім рівнем розвитку творчого потенціалу за мотиваційно-ціннісним критерієм. Однак у випадку експериментальної групи це зумовлено тим, що учні, яким був властивий низький рівень, піднялися на середній рівень і компенсували зменшення кількості учнів з середнім рівнем, які, в свою чергу, перейшли на високий рівень. Важливо зазначити, що в експериментальній групі, як свідчать бесіди й анкетування, проведені на підсумковому етапі, суттєво підвищився інтерес учнів до творчої діяльності. Це дозволяє стверджувати, що організація позакласної діяльності відповідно до визначених педагогічних умов сприяє формуванню мотивації творчої самореалізації школярів. Створення у процесі позакласної роботи виховного середовища, що забезпечує можливості для прояву творчої активності школярів, їх включення в організовану на основі гуманістичних цінностей взаємодію з дорослими, моделювання ситуацій соціального вибору, творчого самовизначення, успіху з метою побудови індивідуальної траєкторії життєтворчості сприяє розвитку мотивації творчої діяльності учнів, посилює їхній інтерес до творчого пошуку. Психологічний мікроклімат, що формується за цих умов, активізує творчу уяву і мислення учнів, стимулює їхню діяльність, спрямовану на творчу самореалізацію.

Аналізуючи розвиток творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної груп за когнітивним критерієм, ми звертали увагу на динаміку рівнів сформованості у них якостей дивергентного мислення. Для цього застосовувалася фігурна форма діагностичної методики Е. Торранса [5]. Указана методика дає змогу визначити сформованість невербального аспекту творчого потенціалу учнів і простежити динаміку його становлення. Творча діяльність, на думку Е. Торранса, починається з відчуття проблем, суперечностей, недоліків, дисгармонії, незавершеності тощо. Тест містить завдання, що пропонують учням графічно доповнити незакінчені фігури таким чином, щоб одержати завершені малюнки.

Результати тестування ми оцінювали за такими параметрами: швидкість генерування ідей, гнучкість (різноманітність ідей), оригінальність (новизна ідей), розробленість (деталізація ідей). На підставі результатів виконання тесту всі учні були розподілені на три групи відповідно до рівнів розвитку якостей дивергентного мислення: високого, середнього і низького.

На початку експерименту між учнями експериментальної і контрольної груп не було виявлено суттєвих відмінностей за показниками деталізованості ідей: в експериментальній групі у 23% учнів було виявлено високий рівень, у 41% – середній, у 36% – низький; в контрольній групі, відповідно, у 22% – високий, у 40% – середній, у 39% – низький. Більшість учнів на початковому етапі дослідно-експериментальної роботи, виконуючи графічний тест Е. Торранса, не змогли перевищити рівень сюжетної картини, що засвідчує низький рівень розробленості ідей та відсутність асоціативних стрибків як свідчення креативності.

Після завершення формувального етапу експериментальної роботи ситуація відчутно змінилася: відсоток учнів, яким властивий високий рівень розробленості творчого мислення в експериментальній групі зріс з 23% до 34%, з середнім – з 41% до 52%, водночас з 36% до 14% зменшилася кількість учнів, яким властивий низький рівень розвитку вказаної якості. Використання статистичного критерію χ^2 свідчить, що зазначені зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,23$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). На відміну від експериментальної, в контрольній групі зміни в рівнях розробленості (деталізованості) креативного мислення учнів не є статистично значущими: відсоток учнів з високим рівнем збільшився з 21% до 24%, з середнім – з 40% до 43%, з низьким – зменшився з 39% до 33%.

В експериментальній групі відбулися позитивні зміни в розвитку такої якості творчого мислення учнів, як швидкість. Під час початкового зрізу між експериментальною і контрольною групою не було виявлено статистично значущих відмінностей у розвитку цієї якості: в контрольній групі високий рівень діагностовано у 27% учнів, середній – у 40%, низький – у 33%; в експериментальній групі, відповідно – у 26% учнів, середній – у 39%, низький – у 35%. Після завершення педагогічного експерименту рівні розвитку швидкості дивергентного мислення учнів в експериментальній групі суттєво змінилися: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 26% до 35%, середній – з 39% до 48%, одночасно з цим суттєво зменшився відсоток учнів, що характеризуються низьким рівнем, – з 35% до 17%. В учнів контрольної групи теж відбулися певні позитивні зрушення, однак мають менш виражений характер: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 27% до 30%, середній – з 40% до 43%, з низьким – зменшився з 33% до 27%.

Позитивна динаміка спостерігається також у розвитку гнучкості творчого мислення учнів експериментальної групи. Під час першого зрізу між учнями експериментальної і контрольної груп не було виявлено статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку гнучкості мислення: в експериментальній групі високий рівень виявлено у 31% учнів, середній – у 44%, низький – у 25%; в контрольній групі, відповідно, високий – у 32% учнів, середній – у 42%, низький – у 26%. Порівняно з першим під час другого діагностичного етапу в експериментальній групі відбулися вагомні зміни у співвідношенні рівнів розвитку гнучкості творчого мислення учнів: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 31% до 40%, середній – з 44% до 47%, одночасно суттєво зменшилася кількість учнів, що демонструють низький рівень, – з 25% до 13%. На відміну від експериментальної зміни у контрольній групі мають менш виражений характер і не досягають рівня статистичної значущості: відсоток учнів, для яких характерний високий рівень гнучкості мислення, збільшився з 32% до 36%, середній – з 42% до 44%, водночас з 26% до 20% зменшився відсоток учнів з низьким рівнем гнучкості мислення.

Під час аналізу результатів формуального експерименту ми враховували також динаміку розвитку такої якості креативного мислення школярів, як оригінальність. На початку формуального етапу дослідження між експериментальною і контрольною групою не було виявлено статистично значущих відмінностей у розвитку оригінальності мислення: серед учнів експериментальної групи 32% демонстрували високий рівень, 47% – середній, 21% – низький; в контрольній групі, відповідно, високий – 34% учнів, середній – 45%, низький – 21%. Після завершення формуального етапу педагогічного експерименту співвідношення рівнів розвитку оригінальності мислення учнів в експериментальній групі суттєво змінилося: відсоток учнів, яким властивий високий рівень, збільшився з 32% до 42%, середній – з 47% до 49%, низький – зменшився з 21% до 9%. Для учнів контрольної групи теж характерні позитивні зрушення, однак вони не досягають рівня статистичної значущості: відсоток школярів, у яких виявлено високий рівень оригінальності мислення, збільшився з 34% до 37%, середній – з 40% до 43%, низький – зменшився з 21% до 16%.

Отже, одержані результати засвідчують суттєве зменшення кількості учнів експериментальної групи, яким властивий низький рівень оригінальності мислення. Якщо на початковому етапі їх було 21%, то на заключному стало лише 9%. В контрольній групі кількість таких учнів зменшилася лише на 5%. Одночасно серед учнів експериментальної групи суттєво збільшився відсоток тих, хто демонструє високий рівень оригінальності мислення.

Загалом, узагальнення одержаних за допомогою фігурного тесту Е. Торранса даних свідчить, що в експериментальній групі порівняно з контрольною учні на завершальному етапі формуального експерименту демонструють вищі показники розвитку таких якостей творчого (дивергентного) мислення, як розробленість, швидкість, гнучкість та оригінальність.

Аналізуючи розвиток творчого потенціалу учнів експериментальної та контрольної групи за особистісно-рефлексивним критерієм, ми враховували такі раніше визначені показники, як: позитивна самооцінка, впевненість у собі, переконаність у можливості досягнення успіху в творчій діяльності; толерантність до незрозумілого; міжособистісна толерантність; комунікабельність; цілеспрямованість, наполегливість у реалізації творчих задумів; працелюбність; самоконтроль і саморегуляція в творчій діяльності; організованість; оптимізм, життєва цілеспрямованість.

На наш погляд, важливим показником особистісно-рефлексивного критерію сформованості творчого потенціалу учнів є їхня здатність до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності, що характеризується прагненням і готовністю здійснювати управління творчим процесом та відчувати відповідальність за його результати. В зв'язку з цим, оцінюючи динаміку розвитку творчого потенціалу учнів за вказаним показником, ми звертали увагу на формування в них таких умінь, як уміння визначати завдання і прогнозувати результат творчої діяльності, організовувати власну творчу діяльність, здійснювати рефлексію її процесу та проміжних результатів, коригувати свої дії з метою підвищення їх ефективності.

З метою діагностування сформованості цих умінь ми застосовували адаптований варіант методики В. Андреева [1, с.90-93]. Спочатку учням пропонувалося ознайомитися із завданнями та результатами виконання творчого проєкту. Після чого вони відповідали на низку питань: Які проблеми і чому виникали у

виконавців на різних етапах роботи? Як можна було б їх усунути? Як ви оцінюєте ефективність запропонованого виконавцями способу виконання проєкту? Чи є перспектива продовження роботи над ним? Запропонуйте власну програму реалізації творчого проєкту. Аналіз отриманих результатів показує, що на початковому етапі для значної частини учнів контрольної (33%) й експериментальної (31%) груп був властивий низький рівень готовності до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності. Вони відчували суттєві труднощі під час постановки завдань і прогнозування результатів творчої діяльності, генерування нових ідей і визначення способів їх реалізації, рефлексії процесу і результатів творчих зусиль. Більшість учнів мала репродуктивну спрямованість і орієнтувалась на копіювання чужого досвіду творчої діяльності без його осмислення й аналізу. Лише для п'ятої частини учнів властивий був високий рівень здатності до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності. Підсумковий діагностичний зріз виявив суттєві зміни в рівнях розвитку здатності учнів експериментальної групи до самоконтролю і саморегуляції творчої діяльності: суттєво зменшилась кількість учнів, яким властивий низький рівень (з 31% до 14%), водночас збільшився відсоток учнів з високим рівнем (з 23% до 36%). Використання χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,78$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Позитивні зміни спостерігаються також у контрольній групі, проте вони мають порівняно незначну вираженість та не досягають статистичної значущості.

Оцінюючи результати формувального етапу дослідження за особистісно-рефлексивним критерієм, ми враховували також динаміку розвитку особистісних якостей учнів експериментальної та контрольної груп. Висока й адекватна самооцінка, впевненість у собі, міжособистісна толерантність, комунікабельність, цілеспрямованість, організованість, налаштованість на співпрацю та об'єднання зусиль у спільній творчій діяльності є важливими складовими творчого потенціалу особистості. Участь у спільній творчій діяльності під час позакласної роботи сприяє формуванню в учнів досвіду колективної творчості, розвиває комунікативні якості та вміння конструктивної міжособистісної взаємодії, здатність узгоджувати свої дії з діями партнерів по спільній діяльності. Завдяки цьому в учнів розвиваються такі необхідні для спільної творчості якості, як толерантність, емпатійність, цілеспрямованість, організованість, ініціативність, товарицькість, комунікабельність тощо.

З метою оцінювання динаміки розвитку особистісних якостей учнів, важливих у контексті спільної творчої діяльності, ми застосовували адаптовану діагностичну методику В. Андрєєва [1]. В експериментальній групі відбулися вагомі позитивні зрушення в розвитку особистісних якостей, важливих у контексті спільної творчої діяльності учнів: відсоток учнів з високим рівнем розвитку таких якостей збільшився за час проведення експерименту з 21% до 35%, водночас суттєво зменшився відсоток учнів з низьким рівнем (з 34% до 13%). Використання χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$ ($T_{\text{емп.}} = 6,86$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). На відміну від експериментальної, в учнів контрольної групи менш виражена позитивна динаміка розвитку особистісних якостей, важливих у контексті спільної творчої діяльності: відсоток учнів з високим рівнем розвитку таких якостей збільшився з 23% до 27%, з середнім – з 46% до 48%, з низьким – зменшився з 31% до 25%. Застосування χ^2 -критерію свідчить, що вказані зміни не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 5,64$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$). Одержані результати дають підстави стверджувати, що підвищення рівня сформованості в учнів експериментальної груп особистісних якостей, важливих у контексті спільної творчої діяльності, а також їх здатності до самоконтролю та саморегуляції творчої діяльності забезпечується визначеними й впровадженими під час формувального експерименту педагогічними умовами й методикою розвитку творчого потенціалу школярів у позакласній роботі.

Ми враховували також динаміку розвитку творчого потенціалу учнів за діяльнісно-результативним критерієм, що відображає сформованість креативних умінь, необхідних для генерування творчих ідей і створення творчих продуктів. Розвиток творчого потенціалу школярів не можливий без організації їхньої самостійної творчої активності. Важливо сформуванню в учнів прагнення до самореалізації у творчій діяльності, до досягнення творчих успіхів, розвитку власних творчих можливостей і нахилів, оволодіння стратегіями та прийомами творчої діяльності. Учні повинні не просто оволодіти вміннями творчого пошуку, а з'ясувати особистісний сенс творчої діяльності як важливого засобу самореалізації. Оцінюючи динаміку розвитку творчого потенціалу учнів за діяльнісно-результативним критерієм, ми використовували метод експертних оцінок. П'ятьом експертам, у ролі яких виступили вчителі та класні керівники, пропонувалося за п'ятибальною шкалою оцінити учнів за такими показниками: здатність генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці; уміння самостійного перенесення раніше засвоєних знань, умінь, способів діяльності в нову ситуацію; уміння бачити альтернативу та знаходити різні способи вирішення творчих завдань; уміння цілеспрямованого систематичного спостереження; уміння аналізувати, висувати й обґрунтовувати оптимальний варіант рішення; уміння імпровізувати, здатність швидко змінювати прийоми дій відповідно до нових умов діяльності; уміння пошуку додаткової інформації з різних джерел; уміння конструктивно взаємодіяти в процесі колективної творчої діяльності; уміння презентувати продукти творчої діяльності.

На початку експерименту між учнями контрольної та експериментальної груп не було статистично значущих відмінностей у розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм. Для більшості учнів експериментальної (57%) і контрольної (54%) групи був властивий середній рівень розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм. Такі учні можуть генерувати творчі ідеї, однак не завжди здатні без допомоги педагога або більш здібних ровесників втілювати їх у життя, здатні знаходити різні способи вирішення творчих завдань, але відчувають труднощі під час вибору найбільш оптимального з них. У 18% учнів експериментальної групи та 19% контрольної на початковому етапі було виявлено високий рівень розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм. Такі учні можуть самостійно генерувати творчі ідеї й реалізовувати їх на практиці, використовувати раніше засвоєні знання й способи діяльності у нових ситуаціях, бачити альтернативні способи розв'язання творчих завдань, обирати найбільш оптимальний із них. Низький рівень розвитку творчого потенціалу за діяльнісно-результативним критерієм було виявлено у 25% учнів експериментальної і 27% учнів контрольної групи. Такі учні були зорієнтовані на репродуктивну діяльність за відомим зразком, не здатні самостійно генерувати нові ідеї та реалізовувати їх на практиці, переносити раніше засвоєні знання та способи діяльності в нові ситуації, продукувати різні способи вирішення творчих завдань. Вони відчували значні труднощі, коли від них вимагалось імпровізувати, знаходити нестандартні способи розв'язання завдань, планувати й аналізувати результати своєї діяльності.

Після завершення дослідно-експериментальної роботи відбулися суттєві зміни в рівнях розвитку творчого потенціалу учнів експериментальної за діяльнісно-результативним критерієм: значно збільшився відсоток учнів, які демонструють високий (з 18% до 34%) рівень; водночас з 25% до 10% зменшився відсоток учнів з низьким рівнем. Практично не змінилася кількість учнів з середнім рівнем за рахунок того, що частина з них перейшла на вищий рівень. Це компенсувалося підвищенням до середнього рівня творчого потенціалу учнів з низьким рівнем. У контрольній групі, на відміну від експериментальної, не відбулося суттєвих змін у рівнях розвитку творчого потенціалу учнів за діяльнісно-результативним критерієм: відсоток учнів з високим рівнем зріс з 19% до 23%, з середнім – з 54% до 57%, з низьким – зменшився з 27% до 20%. Незважаючи на позитивну динаміку, вказані зміни відповідно до χ^2 -критерію не досягають рівня статистичної значущості ($T_{\text{емп.}} = 5,79$ при $T_{\text{кр.}} = 5,991$).

Загалом, одержані результати засвідчують, що в експериментальній групі за період проведення дослідно-експериментальної роботи відбулися статистично значущі зрушення за усіма критеріями розвитку творчого потенціалу учнів: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, особистісно-рефлексивним і діяльнісно-результативним. У підсумку це знайшло вияв у загальній позитивній динаміці рівнів розвитку творчого потенціалу учнів (рис. 1).

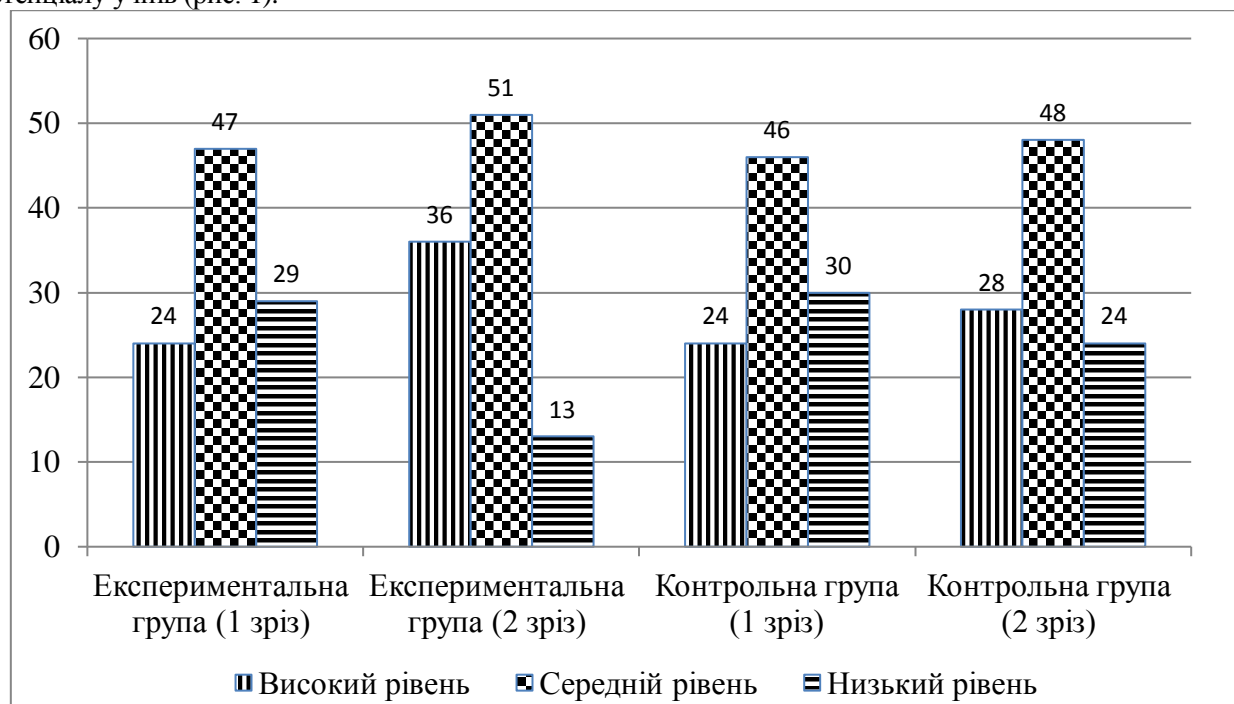


Рис. 1. Динаміка рівнів розвитку творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної груп (у %).

Як бачимо, в експериментальній групі за час проведення дослідно-експериментальної роботи суттєво зменшився (з 29% до 13%) відсоток учнів з низьким (залежно-репродуктивним) рівнем розвитку творчого потенціалу. Водночас з 24% до 36% зріс відсоток учнів з високим (суб'єктно-креативним) і з 47% до 51% – з середнім (наслідувально-креативним) рівнями розвитку творчого потенціалу. Використання критерію χ^2

засвідчило, що відмінності в рівнях розвитку творчого потенціалу учнів експериментальної і контрольної групи, виявлені під час підсумкового діагностичного зрізу, є статистично значущими на рівні $p \leq 0,05$. Оскільки на початку формувального експерименту обидві групи не відрізнялися за рівнями розвитку творчого потенціалу школярів, то це дає нам підстави стверджувати, що виявлені наприкінці відмінності зумовлені впливом впроваджених в експериментальній групі педагогічних умов і розробленої методики розвитку творчого потенціалу учнів.

Висновок. Отже, аналіз одержаних результатів дає підстави стверджувати, що реалізація у процесі позакласної роботи визначених педагогічних умов і запропонованої методики активізує творче самовираження учнів і сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу.

Проведене дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів проблеми розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій у виховній роботі, визначенні шляхів інтеграції навчальної і виховної роботи, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду розвитку творчого потенціалу школярів.

Література

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества / В. И. Андреев. – Казань: Издательство Казанского университета, 1988. – 288 с.
2. Воронєцька В. В. Критерії і показники сформованості творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії / В. В. Воронєцька // Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. Випуск 189. Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – С. 45-51.
3. Воронєцька В. В. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії у процесі позакласної роботи / В. В. Воронєцька // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 62. – Вінниця, 2020. – С. 57-62.
4. Воронєцька В. В. Етапи впровадження моделі розвитку творчого потенціалу учнів гуманітарної гімназії / В. В. Воронєцька // Проблеми підготовки сучасного учителя: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Випуск 22. – Умань, 2020. – С. 84-88.
5. Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торранса) / А. Н. Воронин // Методы психологической диагностики. Вып. 2. – М., 1994. – С. 4-39.
6. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика: Курс лекцій / В. М. Галузяк, І. Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 164 с.
7. Сметанський М. І. Атестація загальноосвітніх шкіл / М. І. Сметанський, В. М. Галузяк, М. І. Слободянюк, В. І. Шахов. – Вінниця: РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
8. Холковська І. Л. Методика виховної роботи з обдарованими дітьми / І. Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 172 с.

References

1. Andreev V. I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti: Osnovy pedagogicheskogo tvorchestva / V. I. Andreev. – Kazan': Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta, 1988. – 288 s.
2. Voronetska V. V. Kryterii i pokaznyky sformovanosti tvorchoho potentsialu uchniv humanitarnoi himnazii / V. V. Voronetska // Naukovi zapysky / Red. kol.: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko ta in. Vypusk 189. Serii: Pedagogichni nauky. – Kropyvnytskyi: RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 2020. – S. 45-51.
3. Voronetska V. V. Pedagogichni umovy rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv humanitarnoi himnazii u protsesi pozaklasnoi roboty / V. V. Voronetska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykhohiia. Vypusk 62. – Vinnytsia, 2020. – S. 57-62.
4. Voronetska V. V. Etapy vprovadzhenia modeli rozvytku tvorchoho potentsialu uchniv humanitarnoi himnazii / V. V. Voronetska // Problemy pidhotovky suchasnoho uchytelia: Zbirnyk naukovykh prats Umanskooho derzhavnoho pedagogichnoho universytetu. Vypusk 22. – Uman, 2020. – S. 84-88.
5. Voronin A. N. Diagnostika neverbal'noj kreativnosti (kratkij variant testa Torransa) / A. N. Voronin // Metody psihologicheskoi diagnostiki. Vyp. 2. – M., 1994. – S. 4-39.
6. Haluziak V. M. Pedagogichna diahnostyka: Kurs lektsii / V. M. Haluziak, I. L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. – 164 s.
7. Smetanskyi M. I. Atestatsiia zahalnoosvitnikh shkil / M. I. Smetanskyi, V. M. Haluziak, M. I. Slobodianiuk, V. I. Shakhov. – Vinnytsia: RVV VAT Vinobl drukarnia, 2001. – 310 s.
8. Kholkovska I. L. Metodyka vykhovnoi roboty z obdarovanymy ditmy / I. L. Kholkovska. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – 172 s.