

**Міністерство освіти і науки України**  
**Тернопільський національний педагогічний університет**  
**імені Володимира Гнатюка**  
**Факультет педагогіки і психології**  
**Кафедра педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**  
**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У**  
**МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Спеціальності 013 Початкова освіта, 053 Психологія**  
**Освітньо-наукова програма «Початкова освіта. Дитяча психологія»**

Здобувача вищої освіти

освітнього рівня «магістр»

**Комаринського Юрія Вікторовича**

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:

доктор психологічних наук, професор

**Шпак Марія Мирославівна**

РЕЦЕНЗЕНТ:

кандидат психологічних наук, доцент

**Кізь Ольга Богданівна**

**Тернопіль – 2026**

## АНОТАЦІЯ

**Комаринський Ю.В.** Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у молодших школярів. Кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня «магістр» зі спеціальностей 013 Початкова освіта, 053 Психологія. ТНПУ ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2026. 96 с.

У магістерській роботі проаналізовано поняття творчих здібностей у психологічній науці, розкрито їх сутність, структуру та компоненти; охарактеризовано психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра як передумову становлення творчих здібностей; визначено чинники та умови, що сприяють їхньому розвитку в дітей молодшого шкільного віку. Емпірично досліджено рівень розвитку творчих здібностей у молодших школярів та здійснено аналіз результатів діагностики. Розроблено та впроваджено психолого-педагогічну програму розвитку творчих здібностей, ефективність якої підтверджено за результатами формувального експерименту.

**Ключові слова:** творчі здібності, молодші школярі, психологічні особливості, психолого-педагогічна програма, формувальний експеримент.

## ANNOTATION

**Komarinskyi. Y.V.** Psychological Peculiarities of Creative Abilities Development in Primary School Students. Master's thesis to obtain the degree of Master in the specialty 013 Primary education, 053 Psychology. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Ternopil, 2026. 96 p.

The master's thesis examines the concept of creative abilities in psychological science, revealing their essence, structure, and components; describes the psychological peculiarities of primary school students' personality development as a prerequisite for the formation of creative abilities; identifies the factors and conditions that foster their development in primary school-age children. The level of creative abilities development in primary school students is empirically investigated and the diagnostic results are analysed. A psychological-pedagogical programme for developing creative abilities is designed and implemented, with its effectiveness confirmed through a formative experiment.

**Keywords:** creative abilities, primary school students, psychological peculiarities, psychological-pedagogical programme, formative experiment.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ І СКОРОЧЕНЬ.....</b>	<b>5</b>
<b>ВСТУП.....</b>	<b>6</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ.....</b>	<b>10</b>
1.1. Поняття про творчі здібності у психологічній науці: сутність, структура, компоненти.....	10
1.2. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра як передумова становлення творчих здібностей.....	18
1.3. Чинники та умови розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку.....	26
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>34</b>
2.1. Організація та методи дослідження творчих здібностей у молодших школярів.....	34
2.2. Аналіз результатів діагностики рівня розвитку творчих здібностей у молодших школярів.....	44
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....</b>	<b>58</b>
3.1. Зміст та структура психолого-педагогічної програми розвитку творчих здібностей у молодших школярів.....	58
3.2. Аналіз ефективності впровадження програми: порівняльний аналіз результатів формульованого експерименту.....	67
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>75</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>80</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>86</b>

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ І СКОРОЧЕНЬ

**ЗВО** – заклад вищої освіти

**ЗНЗ** – заклад загальної середньої освіти

**КМУ** – Кабінет Міністрів України

**МОН** – Міністерство освіти і науки України

**НАПН** – Національна академія педагогічних наук України

**НУШ** – Нова українська школа

**ООН** – Організація Об'єднаних Націй

**ТНПУ** – Тернопільський національний педагогічний університет імені  
Володимира Гнатюка

**ТЗ** – творчі здібності

**УНТ** – усна народна творчість

**ФПП** – факультет педагогіки і психології

**ЮН** – юний науковець

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасна психолого-педагогічна наука характеризується посиленою увагою до проблеми розвитку творчого потенціалу особистості на ранніх етапах її становлення. В умовах стрімких суспільних трансформацій, технологічного прогресу та впровадження концепції Нової української школи особливого значення набуває формування у підростаючого покоління здатності до нестандартного мислення, продуктивної уяви та творчого розв'язання проблем. Саме молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку творчих здібностей, оскільки в цей час відбувається інтенсивне становлення пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери та формується індивідуальний стиль діяльності дитини. Однією з найважливіших проблем сучасної педагогіки і психології є питання про те, яким чином освітнє середовище початкової школи може стати простором, що не лише не гальмує природну творчу активність дитини, а й цілеспрямовано розвиває її засобами психолого-педагогічного впливу.

Значну увагу проблемі творчих здібностей приділяли вітчизняні та зарубіжні вчені. Теоретичні засади психології творчості розробляли такі відомі українські психологи, як: В.О. Моляко, О.Л. Музика, В.А. Роменець та ін. Психологічні особливості творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку досліджували К. В. Дубич, І. О. Луценко, О. М. Катюжинська, О. О. Хващевська; педагогічні умови їхнього розвитку вивчали О. Я. Митник, Н. В. Іщенко, Т. В. Гордієнко. Проблему розвитку творчого мислення в контексті загальної обдарованості висвітлювали А. Бандура та Дж. Рензуллі, а дослідження у сфері дивергентного мислення як основи творчості здійснювали Дж. Гілфорд і П. Торренс.

Водночас, попри значний науковий доробок у цій галузі, цілісного психологічного дослідження, присвяченого вивченню психологічних особливостей розвитку творчих здібностей у молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору України, на сьогодні недостатньо. Залишається низка нерозв'язаних питань щодо психологічних механізмів становлення творчих здібностей у дітей 6–10 років, зокрема – взаємозв'язку між особистісними характеристиками молодшого школяра

та рівнем розвитку його творчого потенціалу, а також щодо ефективності цілеспрямованих психолого-педагогічних програм у цій сфері. Проведене дослідження дасть можливість виявити провідні психологічні закономірності розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці та розкрити умови, за яких психолого-педагогічний вплив є найбільш результативним.

Поняття «творчі здібності» в психологічній науці тлумачиться неоднозначно. У широкому розумінні творчі здібності – це індивідуально-психологічні особливості людини, що відображають її готовність до породження принципово нових ідей, нестандартних рішень і оригінальних продуктів діяльності та є умовою успішного виконання творчої діяльності. У більш вузькому трактуванні творчі здібності розглядаються як сукупність таких психічних властивостей, як дивергентне мислення, оригінальність, гнучкість, допитливість, відкритість до нового досвіду та здатність до перетворення наявних знань у нові структури. Деякі дослідники, зокрема Дж. Гілфорд, ототожнюють творчі здібності передусім із дивергентним мисленням – здатністю продукувати множину різноманітних відповідей на одне запитання, на відміну від конвергентного мислення, що передбачає пошук єдино правильного рішення. К. В. Дубич визначає творчі здібності молодшого школяра як динамічне психічне утворення, що інтегрує когнітивні, емоційні та мотиваційні компоненти й реалізується у продуктивній діяльності дитини за умови сприятливого психологічного середовища.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості розвитку творчих здібностей у молодших школярів, а також розробити і апробувати психолого-педагогічну програму, спрямовану на їхній цілеспрямований розвиток у навчально-виховному процесі початкової школи.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати поняття творчих здібностей у психологічній науці, розкрити їхню сутність, структуру та основні компоненти.
2. Охарактеризувати психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра як передумову становлення творчих здібностей.

3. Визначити чинники та умови, що сприяють або перешкоджають розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку.
4. Підібрати та обґрунтувати методичний інструментарій для діагностики рівня розвитку творчих здібностей у молодших школярів.
5. Емпірично дослідити рівень розвитку творчих здібностей у молодших школярів та здійснити аналіз одержаних результатів.
6. Розробити та апробувати психолого-педагогічну програму розвитку творчих здібностей у молодших школярів, перевірити її ефективність за результатами формувального експерименту.

**Об'єкт дослідження** – творчі здібності дітей молодшого шкільного віку.

**Предмет дослідження** – психологічні особливості розвитку творчих здібностей у молодших школярів.

**Гіпотеза дослідження.** Передбачається, що рівень розвитку творчих здібностей у молодших школярів є недостатнім за умов традиційної організації освітнього процесу, однак цілеспрямоване впровадження спеціально розробленої психолого-педагогічної програми, яка враховує вікові психологічні особливості дітей та передбачає систематичне використання творчих завдань, ігрових технік і методів розвитку дивергентного мислення, сприятиме суттєвому підвищенню показників творчих здібностей порівняно з дітьми, які не охоплені цілеспрямованим психолого-педагогічним впливом.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та реалізації завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

*теоретичні методи* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація та порівняння наукових джерел – застосовувалися для вивчення стану розробленості проблеми у вітчизняній і зарубіжній психолого-педагогічній літературі та формування теоретичної бази дослідження;

– *емпіричні методи* охоплювали спостереження за поведінкою учнів у процесі навчальної та ігрової діяльності, психодіагностичне тестування із застосуванням стандартизованих методик для визначення рівня розвитку творчих здібностей, а

також формувальний експеримент для перевірки ефективності розробленої програми;

– *методи математико-статистичної обробки даних*, зокрема критерій Вілкоксона, використовувалися для кількісного аналізу та статистичної інтерпретації отриманих результатів.

**Наукова новизна та теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що здійснено комплексне дослідження психологічних особливостей розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сучасного освітнього середовища України; поглиблено наукові уявлення про психологічні механізми становлення творчого потенціалу дітей 6–10 років; уточнено зміст поняття «творчі здібності молодшого школяра» з урахуванням сучасних підходів до розуміння творчості у психологічній науці; набуло подальшого розвитку теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток творчих здібностей в учнів початкової школи.

**Практичне значення** дослідження визначається тим, що розроблена психолого-педагогічна програма розвитку творчих здібностей може бути використана практичними психологами та вчителями початкової школи в повсякденній освітній роботі; результати діагностичного дослідження можуть слугувати орієнтиром для планування індивідуальної психологічної підтримки учнів із різним рівнем творчого потенціалу; теоретичні та методичні матеріали роботи можуть бути включені до навчальних курсів з педагогічної та вікової психології у закладах вищої освіти.

**Структура та обсяг роботи.** Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи – 96 сторінок, основний обсяг – 78 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

#### **1.1. Поняття про творчі здібності у психологічній науці: сутність, структура, компоненти**

Вивчення творчих здібностей людини належить до пріоритетних напрямів сучасної психологічної науки, адже саме здатність до творчого перетворення дійсності визначає не тільки траєкторію індивідуального розвитку особистості, а й культурно-науковий поступ суспільства як цілісної системи. Поняття «творчі здібності» охоплює широку сукупність психічних феноменів, пов'язаних із народженням нового оригінального продукту; воно не зводиться до жодного окремого пізнавального процесу та не є тотожним загальному інтелекту. У вітчизняній психологічній традиції творчі здібності трактуються як інтегральна якість особистості, що виявляється в різних видах діяльності й поєднує когнітивні та особистісно-мотиваційні складники. Концептуальне осмислення їхньої сутності неможливе без звернення до суміжних категорій – «творчість», «обдарованість», «креативність», – розмежування між якими лишається відкритою науковою проблемою [22, с. 78].

У найбільш загальному розумінні творчість – це діяльність, результатом якої постає якісно нове: річ, образ, спосіб дії або ідея, що виходять за межі засвоєних стандартів і шаблонів. Психологи диференціюють об'єктивну та суб'єктивну новизну творчого продукту: перша є принципово новою для людства загалом, тоді як друга є новою лише для самого суб'єкта. У педагогічній психології суб'єктивна творчість дитини кваліфікується як повноцінна форма творчої активності, оскільки для маленького автора самостійне відкриття вже відомої закономірності є справжнім творчим здобутком [4, с. 12].

Категорія «здібності» традиційно визначається у психологічній науці через три взаємопов'язані ознаки: вона відображає індивідуально-психологічні відмінності

між людьми; пов'язана з успішністю виконання певної діяльності або кількох діяльностей; не зводиться до наявних знань, умінь і навичок, а пояснює легкість і темп їхнього набуття. Сукупність цих характеристик дає підстави розглядати здібності як динамічні психічні утворення, що формуються в процесі діяльності й не є вродженими властивостями у готовому вигляді. Звідси творчі здібності постають як та сукупність індивідуально-психологічних особливостей, яка забезпечує продуктивну творчу діяльність і суттєво вирізняє людину серед інших за легкістю породження нових ідей та образів [27, с. 22].

Питання розмежування понять «творчість» і «креативність» залишається дискусійним у сучасній психологічній літературі. Частина дослідників послуговується цими термінами як синонімічними, тоді як інші наполягають на їхньому розрізненні: креативність постає як стійка особистісна риса – загальна схильність до творчого мислення, а творчість – як конкретний процес породження нового продукту. У межах такого підходу творчі здібності є ширшим поняттям порівняно з креативністю, оскільки охоплюють не лише когнітивний, а й мотиваційний, емоційний та вольовий виміри активності особистості. Для педагогічної практики це розрізнення є принциповим: розвиток творчих здібностей передбачає не лише тренування дивергентного мислення, а й виховання готовності дитини до творчого пошуку [4, с. 14].

Структура творчих здібностей аналізується у психологічній науці крізь призму кількох теоретичних підходів, кожен із яких розставляє власні акценти. Когнітивний підхід виокремлює як ключові складники дивергентне мислення, оригінальність, гнучкість та швидкість генерування ідей, пов'язуючи творчий потенціал передусім зі специфікою пізнавальних процесів. Особистісний підхід зміщує фокус на мотиваційно-характерологічну сферу – допитливість, толерантність до невизначеності, готовність до ризику та незалежність суджень. Діяльнісний підхід наголошує на нерозривному зв'язку творчих здібностей з конкретними видами діяльності, підкреслюючи, що вони набувають визначеності виключно в процесі практичного перетворення предметного світу [22, с. 80].

Вагомий внесок у розуміння природи творчих здібностей зробив американський психолог Дж. П. Гілфорд, котрий розробив концепцію дивергентного мислення й запропонував розглядати його як центральний механізм творчості. Дивергентне мислення характеризується здатністю генерувати множину різноманітних відповідей на одне питання, тоді як конвергентне мислення орієнтоване на пошук єдиного правильного рішення. За переконанням ученого, операційна структура інтелекту охоплює понад сто різних здібностей, серед яких визначальними для творчості є саме дивергентні. До параметрів дивергентного мислення він відніс швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідей – показники, що стали класичними в подальших дослідженнях творчих здібностей [22, с. 81].

Паралельно з когнітивними студіями у психологічній науці сформувалася традиція вивчення особистісних детермінант творчих здібностей, яка пов'язує творчий потенціал не стільки з розумовими операціями, скільки з ціннісно-мотиваційною сферою особистості. У гуманістичній психології творчість тлумачиться як вищий вияв самоактуалізації – прагнення особистості до найбільш повного розгортання власних можливостей. Такий погляд ставить творчі здібності в центр особистісного розвитку й пов'язує їх реалізацію з умовами психологічної безпеки та свободи. Для педагогічної психології це означає, що пригнічення творчих проявів дитини є загрозою не лише для її пізнавального, а й для особистісного зростання [7, с. 1].

Серед параметрів творчих здібностей особливе місце посідає оригінальність – здатність продукувати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих та стандартних рішень. Вона належить до найважливіших критеріїв оцінювання творчого продукту й виявляється в нестандартних асоціаціях, несподіваних підходах до розв'язання завдань, умінні бачити знайомий об'єкт у незвичному ракурсі. Психологи наголошують на тому, що оригінальність не є синонімом дивацтва чи довільності: вона передбачає продуктивне відхилення від шаблону, що наближує суб'єкта до нового розуміння реальності. У дітей молодшого шкільного віку оригінальність виявляється насамперед у малюнку, мовленні, грі та конструктивній діяльності [29, с. 88].

Гнучкість мислення як складник творчих здібностей характеризує здатність легко переходити від одного класу явищ до іншого, відмовлятися від неефективної стратегії й обирати нові підходи до розв'язання завдання. На противагу ригідності – фіксованості на єдиному способі дії – гнучке мислення уможливорює одночасне охоплення кількох вимірів проблеми та застосування різних концептуальних рамок. У молодшому шкільному віці гнучкість виявляється передусім у грі та навчальній діяльності: дитина, що без труднощів змінює правила гри або знаходить нестандартний шлях розв'язання задачі, демонструє одну з ключових складових творчих здібностей. Розвиток гнучкості мислення безпосередньо залежить від збагачення досвіду дитини та розширення кола засвоєних нею понять і категорій [36, с. 1].

Поряд із когнітивними параметрами у структурі творчих здібностей вирізняють уяву як центральний психічний механізм творчого процесу. Уява забезпечує побудову нових образів на основі попереднього досвіду та їх перетворення відповідно до нових задумів, що є передумовою будь-якої творчої діяльності – від мистецтва до наукового пошуку. Продуктивна уява відрізняється від репродуктивної тим, що породжує якісно нові образи, а не лише відтворює вже відомі. Для молодшого шкільного віку вчені особливо підкреслюють роль уяви як інструменту пізнання: саме через уявне перетворення реальності дитина засвоює нові поняття й висуває гіпотези стосовно явищ навколишнього світу [27, с. 24].

Важливим структурним компонентом творчих здібностей є сенситивність – підвищена чутливість до проблем, суперечностей і прогалин у знаннях. Сенситивна людина здатна помічати незвичне там, де інші бачать буденне, відчувати невирішеність питання, яке більшість сприймає як само собою зрозуміле. Ця риса тісно пов'язана з пізнавальною мотивацією та допитливістю, що забезпечують стійкий інтерес до дослідницького пошуку. У молодшому шкільному віці сенситивність до проблем виявляється у схильності дитини ставити нестандартні запитання та помічати суперечності між власними спостереженнями й поясненнями дорослих. Розвиток сенситивності є одним із пріоритетних завдань педагогіки творчості, оскільки саме вона ініціює творчий процес [3, с. 5].

Мотиваційний складник творчих здібностей охоплює внутрішню потребу у творчій діяльності, що виявляється як стійкий інтерес до пізнання нового, прагнення до самовираження та задоволення від самого процесу творчого пошуку. Внутрішня мотивація – на відміну від зовнішньої, що ґрунтується на заохоченні або уникненні покарання, – є визначальною умовою тривалої творчої активності та досягнення якісних творчих результатів. Емпіричні дослідження переконливо доводять, що надмірна залежність від зовнішніх нагород пригнічує внутрішню мотивацію й тим самим знижує рівень творчих досягнень. Отже, педагогічна підтримка творчих здібностей молодших школярів має будуватися передусім на розвитку пізнавального інтересу, а не на системі зовнішніх стимулів [4, с. 13].

Помітний внесок у дослідження природи творчих здібностей роблять вітчизняні науковці. К.В. Дубич стверджує, що творчі здібності молодших школярів не є простою сумою окремих пізнавальних функцій, а являють собою цілісне психічне утворення, в якому когнітивний, емоційний та вольовий складники нерозривно взаємопов'язані. Дослідниця наголошує на провідній ролі емоційної залученості дитини до творчого процесу: позитивні переживання від пошуку й відкриття є не лише супровідним явищем, а й рушійною силою подальшої творчої активності. Крім того, вона вказує на те, що в умовах початкової школи потужним ресурсом розвитку творчих здібностей слугує навчальна діяльність, побудована на засадах проблемності та дослідницького підходу [22, с. 84].

Теоретичний аналіз структури творчих здібностей дає підстави виокремити щонайменше три рівні її організації. Перший рівень охоплює базові когнітивні операції – дивергентне мислення, уяву, асоціативність, сенситивність до проблем. Другий рівень складають регулятивні утворення – цілеспрямованість, наполегливість, здатність витримувати фрустрацію й зберігати мотивацію в умовах невдач. Третій, особистісний, рівень включає систему цінностей, самооцінку та особистісну ідентичність, що визначають ставлення людини до власної творчості й готовність представляти свій продукт іншим. Усі три рівні взаємодіють між собою та зумовлюють неповторну індивідуальну конфігурацію творчих здібностей кожної особистості [22, с. 79].

Серед умов розвитку творчих здібностей першорядного значення набуває характер навчально-виховного середовища: воно має бути насиченим стимулами для пошукової активності, гарантувати психологічну безпеку й допускати помилки як органічний елемент пізнавального процесу. Закон України «Про освіту» 2017 року закріплює принципи людиноцентризму та свободи у виборі форм і методів навчання, що утворює законодавчу підставу для впровадження творчо орієнтованих технологій у шкільну практику. Концепція «Нова українська школа» проголошує формування наскрізних умінь, серед яких провідне місце посідають критичне й творче мислення, підкреслюючи відповідальність системи освіти за розкриття творчого потенціалу кожного учня. Таким чином, нормативно-правова база сучасної освіти в Україні створює достатнє підґрунтя для цілеспрямованого розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці [4; 6].

Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України у 2018 році (у редакції 2019 року), визначає розвиток творчих здібностей учнів як одне із ключових завдань початкової ланки освіти. Стандарт орієнтує вчителів на формування в молодших школярів здатності до творчого самовираження в різних видах діяльності – образотворчій, музичній, мовленнєвій, руховій та дослідницькій. Такий підхід відображає розуміння творчих здібностей як універсальної метакомпетентності, що проявляється в різних предметних галузях і забезпечує готовність дитини до успішного навчання протягом усього шкільного курсу. Законодавче закріплення розвитку творчих здібностей на рівні базового стандарту свідчить про усвідомлення суспільством їх значущості для повноцінного розвитку особистості [1].

Інтеграція різних підходів до розуміння творчих здібностей дозволяє сформулювати комплексне визначення цього феномену для потреб педагогічної психології. Творчі здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що виявляються у стійкій готовності та здатності до породження нових, оригінальних і значущих продуктів у різних сферах діяльності, охоплюють когнітивні операції дивергентного мислення й уяви, мотиваційно-ціннісне ставлення до творчого пошуку, а також особистісні риси, що забезпечують автономність і наполегливість у досягненні

творчого результату. Таке визначення підкреслює багатовимірність досліджуваного феномену та неможливість його редукції до будь-якого одного психічного процесу. Воно також відкриває шлях до розробки програм розвитку творчих здібностей, які охоплюють усі виміри творчої особистості – від тренування пізнавальних процесів до формування відповідної системи ставлень [29, с. 90].

Ґрунтуючись на теоретичному доробку зарубіжної та вітчизняної психологічної науки, О.М. Катюжинська та О.О. Хващевська зазначають, що розвиток творчих здібностей у молодшому шкільному віці є керованим процесом, що залежить від якості педагогічних умов, у яких відбувається навчання. Дослідниці наголошують: ключовою передумовою цього розвитку є не лише спеціальні заняття з творчості, а й загальна атмосфера підтримки, прийняття та інтелектуальної стимуляції, що пронизує весь освітній процес початкової школи. Відповідно, педагогічна ефективність у сфері розвитку творчих здібностей визначається комплексом взаємопов'язаних чинників – методичних, організаційних і психологічних. Такий підхід задає орієнтири для конструювання цілісних розвивальних програм, а не розрізнених окремих вправ чи завдань [29, с. 91].

Емоційний складник творчих здібностей нерідко лишається поза увагою дослідників, які зосереджуються на когнітивних параметрах, проте його роль не менш суттєва. Емоції супроводжують кожен етап творчого процесу: зацікавленість проблемою на початковому етапі, тривога й напруга в момент пошуку, радість відкриття й задоволення від завершеного продукту – усі ці стани не лише супроводжують, а й регулюють хід творчої діяльності. Позитивний емоційний фон підтримує творчу активність і сприяє виникненню інсайту, тоді як надмірна тривожність блокує нестандартне мислення й спрямовує дитину до репродуктивних стратегій. Тому педагогічна підтримка творчих здібностей нерозривно пов'язана з роботою над емоційним благополуччям молодшого школяра [37, с. 55].

Дослідження творчих здібностей у молодшому шкільному віці набуває особливого значення з огляду на сенситивний характер цього вікового періоду для їх становлення. Початок систематичного навчання, розширення кола соціальних контактів, засвоєння мови як інструменту мислення і спілкування – усе це створює

потужну основу для розгортання творчого потенціалу дитини. Водночас жорстка нормативність шкільного навчання, орієнтація на єдині правильні відповіді та порівняльне оцінювання можуть суттєво пригнічувати природну творчу активність молодших школярів. Відтак розуміння психологічної природи й структури творчих здібностей є необхідною умовою для науково обґрунтованого вдосконалення освітнього процесу у початковій школі [3, с. 7] (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

**Основні теоретичні підходи до вивчення творчих здібностей  
у психологічній науці**

<b>Підхід</b>	<b>Основна ідея</b>	<b>Провідні складники</b>	<b>Представники</b>
Когнітивний	Творчість як специфічний тип мислення	Дивергентне мислення, оригінальність, гнучкість, швидкість	Дж. П. Гілфорд, П. Торренс
Особистісний	Творчість як вияв самоактуалізації	Мотивація, допитливість, толерантність до невизначеності	А. Маслоу, К. Роджерс
Діяльнісний	Творчість у зв'язку з конкретною діяльністю	Продуктивна уява, проблемне мислення, творчі дії	Г.С. Костюк, В.О. Моляко
Системний	Творчість як інтегральна якість особистості	Когнітивний, мотиваційний, емоційний, вольовий компоненти	К.В. Дубич, О.М. Катюжинська

Отже, творчі здібності є складним, багатокомпонентним психічним утворенням, що охоплює когнітивні, мотиваційні, емоційні та особистісні складники, розвивається в процесі цілеспрямованої діяльності та набуває особливого значення в молодшому шкільному віці як сенситивному періоді для становлення творчого потенціалу особистості.

## **1.2. Психологічні особливості розвитку особистості молодшого школяра як передумова становлення творчих здібностей**

Молодший шкільний вік охоплює період від 6–7 до 10–11 років і належить до найбільш психологічно насичених етапів онтогенезу. Саме в цей час дитина вперше зустрічається із системними вимогами навчальної діяльності, що докорінно перебудовує всю структуру її психічного життя. Навчання набуває статусу провідної діяльності, яка задає темп і зміст розвитку пізнавальних процесів, вольової сфери та самосвідомості [4, с. 112]. Психологи наголошують, що саме провідна діяльність визначає зону найближчого розвитку дитини, відкриваючи нові горизонти для формування її здібностей.

Пізнавальний розвиток молодшого школяра позначений переходом від наочно-образного до словесно-логічного мислення, хоча обидва типи зберігають свою функціональну значущість упродовж усього початкового навчання. Сприймання набуває виразно цілеспрямованого характеру: дитина здатна вирізняти суттєві ознаки предметів і явищ, порівнювати та класифікувати їх за різними критеріями [22, с. 79]. Пам'ять поступово стає опосередкованою – учні опановують прийоми смислового запам'ятовування, що суттєво підвищує продуктивність мнемічних процесів. Увага набуває довільного характеру завдяки становленню внутрішнього плану дій та мовної регуляції поведінки.

Уява молодшого школяра є одним із центральних психічних утворень, що забезпечують творчий потенціал особистості. Вона поступово еволюціонує від репродуктивних форм до продуктивних, здобуваючи відносну незалежність від наочних опор [12, с. 44]. Дитина виявляє здатність конструювати нові образи шляхом перетворення вже наявних уявлень, що утворює психологічне підґрунтя для розвитку творчих здібностей. Саме в початковій школі активно розгортаються творча уява та дивергентне мислення, які слугують психологічними передумовами будь-якої продуктивної діяльності.

Мовленнєвий розвиток у молодшому шкільному віці характеризується значним розширенням словникового запасу, ускладненням граматичних конструкцій та становленням писемного мовлення. Слово перетворюється на основний інструмент мислення, а мовлення починає виконувати функції планування й регуляції пізнавальної діяльності [3, с. 88]. Розвиток зв'язного монологічного мовлення сприяє формуванню здатності до самовираження – необхідної умови реалізації творчого потенціалу. Мовленнєва діяльність у цьому віці органічно пов'язана зі становленням образного мислення та здатності до символізації, які є важливими складниками творчої обдарованості.

Емоційна сфера молодшого школяра зазнає суттєвих трансформацій: переживання стають диференційованішими, пов'язуючись із результатами навчальної діяльності та оцінкою з боку дорослих і ровесників [4, с. 118]. Формується емоційний інтелект – здатність розпізнавати власні почуття та стани інших людей, що є важливим ресурсом соціальної та творчої адаптації. Сприятливий емоційний фон навчального середовища стимулює дослідницьку активність дитини та її відкритість до нестандартних рішень. Негативний досвід переживань, навпаки, гальмує прояви оригінального мислення й послаблює мотивацію до творчої діяльності.

Вольова сфера молодшого школяра формується під впливом вимог навчальної діяльності та умов шкільного середовища. Дитина поступово опановує здатність до свідомого управління власною поведінкою, підпорядковуючи безпосередні імпульси цілям, визначеним навчальними завданнями [5, с. 63]. К.В. Дубич зазначає, що психологія творчості молодших школярів нерозривно пов'язана з розвитком вольових якостей особистості – наполегливості, цілеспрямованості та спроможності долати труднощі [22, с. 85]. Рівень сформованості вольових процесів визначає продуктивність творчого пошуку та стійкість мотивації до завершення творчих проектів.

Самооцінка молодшого школяра перебуває в процесі активного становлення й значною мірою залежить від зовнішньої оцінки – передусім учителя. Неадекватно занижена самооцінка блокує прояв творчої ініціативи, породжуючи страх помилки та небажання відступати від загальноприйнятих зразків [16, с. 60]. Адекватна

позитивна самооцінка, навпаки, є психологічним ресурсом, що уможливорює ризик нестандартної відповіді, спонукає до пошуку власних шляхів розв'язання завдань і відкриває дитину до нового досвіду. Формування позитивної Я-концепції в молодшому шкільному віці є ваговою передумовою становлення творчої особистості.

Соціальна ситуація розвитку молодшого школяра принципово відрізняється від дошкільного дитинства: дитина входить у систему суспільних відносин, що ґрунтуються на нормах і правилах соціально значущої діяльності. Стосунки з учителем набувають авторитетного характеру, а взаємини з однолітками стають усвідомленішими та регульованішими [6, с. 40]. Спільна навчальна та позакласна діяльність створює умови для розвитку соціальної уяви, вміння приймати ролі, співпрацювати та генерувати ідеї в груповому контексті. Ці соціально-психологічні умови виступають вагомими чинниками стимулювання творчих здібностей у початковій школі.

Мотиваційна сфера молодшого школяра позначена поступовим зміщенням від зовнішніх мотивів навчання до внутрішніх пізнавальних інтересів. Пізнавальна допитливість є природною рисою дітей цього віку, проте вона потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки, щоб не згаснути під тиском формального засвоєння знань [29, с. 95]. Мотив досягнення, що активно формується у початковій школі, поєднує орієнтацію на успіх із готовністю до проб і помилок – невід'ємних складників творчого процесу. Внутрішня пізнавальна мотивація є визнаним психологічним предиктором творчої продуктивності в навчальній діяльності.

Розвиток мислення молодшого школяра відбувається у напрямку від конкретно-операційних структур до формально-логічних, що відповідає концепції стадій когнітивного розвитку [1, с. 52]. Операції класифікації, серіації та збереження, що засвоюються у цьому віці, закладають підґрунтя для системного розуміння дійсності, необхідного для продуктивної творчої діяльності. Водночас здатність до асоціативного, метафоричного та дивергентного мислення не тільки не зникає, а й потребує спеціального педагогічного стимулювання задля збереження й збагачення творчого потенціалу дитини. Психологічне поєднання логічної операційності з

образним мисленням утворює унікальне підґрунтя для становлення творчих здібностей саме в молодшому шкільному віці.

Поняття творчих здібностей у психологічній науці не має єдиного загальноприйнятого визначення, однак більшість дослідників розуміють їх як індивідуально-психологічні властивості особистості, що відрізняють її від інших і визначають успішність творчої діяльності. І.О. Луценко визначає творчі здібності молодших школярів як психологічне утворення, що включає дивергентне мислення, оригінальність ідей, гнучкість та швидкість когнітивних процесів, опосередковану уяву та пізнавальну самостійність [38, с. 12]. Становлення цих здібностей детерміноване як вродженими задатками, так і соціальними умовами розвитку дитини – характером взаємодії з дорослими, змістом навчальної програми, атмосферою освітнього середовища. Вік 6–10 років є сенситивним для розвитку більшості компонентів творчих здібностей, що робить початкову школу ключовою ланкою їх цілеспрямованого формування.

Розвиток особистості у молодшому шкільному віці відбувається відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти, який орієнтує освітній процес на формування ключових компетентностей, зокрема ініціативності, підприємливості та творчості [1]. Концепція Нової української школи передбачає педагогіку партнерства, де учень є активним суб'єктом навчання, а не пасивним реципієнтом знань [6]. Такий підхід принципово змінює роль педагога: з транслятора знань він перетворюється на фасилітатора творчого розвитку особистості. Правові засади освіти закріплюють право кожної дитини на розкриття свого потенціалу, що прямо стосується організації умов для розвитку творчих здібностей у початковій школі.

Індивідуально-психологічні відмінності молодших школярів охоплюють широкий спектр варіацій за темпераментом, когнітивними стилями, рівнем пізнавальної активності та загальними здібностями. Урахування цих відмінностей у педагогічній практиці є обов'язковою умовою ефективного розвитку творчих здібностей у кожної дитини [29, с. 90]. Сангвінічний та холеричний темпераменти, як правило, сприяють швидкому генеруванню ідей, тоді як флегматичний пов'язується з глибиною опрацювання та оригінальністю рішень. Педагогічна психологія пропонує

диференційований та індивідуальний підходи як основні стратегії врахування психологічної різноманітності учнів у процесі розвитку їх творчого потенціалу (табл. 1.2).

Рефлексія як вища форма самосвідомості починає формуватися наприкінці молодшого шкільного віку і є важливою передумовою усвідомленої творчої діяльності. Здатність аналізувати власні думки та дії, оцінювати результати, коригувати стратегії пошуку – ці властивості поступово набувають усвідомленого характеру в учнів 3–4 класів [4, с. 125]. Рефлексивні навички підвищують якість творчої продукції: дитина, що вміє оцінювати власні ідеї, здатна відбирати найоригінальніші з них і доводити їх до логічного завершення. Розвиток рефлексії у навчальній діяльності є одним із ключових завдань початкової освіти відповідно до положень Типових освітніх програм.

*Таблиця 1.2*

**Психологічні особливості молодшого школяра та їх зв'язок із розвитком творчих здібностей**

<b>Психологічна сфера</b>	<b>Особливості розвитку у молодшому шкільному віці</b>	<b>Зв'язок із творчими здібностями</b>
Мислення	Перехід від наочно-образного до словесно-логічного; розвиток операцій класифікації	Формування дивергентності та системності як основ творчого пошуку
Уява	Розвиток продуктивних форм, відносна незалежність від наочних опор	Генерація нових образів, фантазування, нестандартні рішення
Увага	Становлення довільності, збільшення обсягу та стійкості	Зосередженість на творчому завданні, здатність до тривалої роботи
Пам'ять	Перехід до смислового запам'ятовування, опосередкованість	Накопичення досвіду як ресурсу для творчих комбінацій
Мовлення	Розширення словника, розвиток монологу, освоєння писемності	Вербалізація творчих ідей, символізація, самовираження
Емоційна сфера	Диференціація переживань, зв'язок із результатами діяльності	Емоційна відкритість та натхнення як умови творчості

Воля	Розвиток довільної регуляції, наполегливості та цілеспрямованості	Завершення творчого продукту, подолання труднощів пошуку
Самооцінка	Залежність від зовнішньої оцінки, поступове формування Я-концепції	Впевненість у власному творчому потенціалі, готовність до ризику
Мотивація	Формування пізнавального інтересу та мотиву досягнення	Внутрішнє спонукання до творчого пошуку та нестандартних рішень

Взаємодія пізнавальних процесів у молодшому шкільному віці утворює систему, в якій творчі здібності виступають інтегральним психологічним утворенням, що не зводиться до жодного з них окремо. Сприймання, пам'ять, мислення, мовлення та уява функціонують у взаємозв'язку та взаємозумовленості, утворюючи складний психічний механізм породження творчих продуктів [27, с. 22]. Активація одного пізнавального процесу неминуче тягне за собою мобілізацію інших: творча задача залучає одночасно образне мислення, асоціативну пам'ять та продуктивну уяву. Психологічна цілісність пізнавальної сфери молодшого школяра є фундаментальною характеристикою, що визначає системний характер розвитку творчих здібностей. Психологічна готовність до школи є початковою умовою ефективного розвитку особистості молодшого школяра та передумовою становлення творчих здібностей. О.М. Катюжинська та О.О. Хващевська, досліджуючи педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи, зазначають, що саме позитивна шкільна мотивація у поєднанні з розвиненою уявою формують найсприятливіші передумови для творчого саморозкриття [29, с. 92]. Діти з розвиненою мотиваційною та особистісною готовністю демонструють вищий рівень ініціативності та схильності до продуктивного пошуку. Закон України «Про повну загальну середню освіту» визначає серед освітніх цілей початкової ланки розвиток творчого потенціалу особистості, що підкреслює юридичну відповідальність педагогів за організацію відповідних умов [5].

Гра як діяльність, що зберігає свою психологічну значущість у молодшому шкільному віці попри поступову зміну провідної діяльності, є важливим засобом розвитку творчих здібностей. Творча гра молодших школярів виступає природним

простором для реалізації фантазії, опробування ролей та пошуку нестандартних способів дій [54, с. 78]. Дидактичні та рольові ігри у навчальному процесі актуалізують ігрову мотивацію та використовують її для досягнення пізнавальних цілей, зокрема стимулювання творчої активності. Поєднання ігрової та навчальної мотивацій створює унікальні психологічні умови, за яких творча діяльність сприймається дитиною як природна та приносить задоволення.

Роль сім'ї у становленні творчих здібностей молодшого школяра визначається передусім якістю взаємодії батьків з дитиною, наявністю розвивального середовища та ставленням до проявів дитячої творчості. Психологічні дослідження свідчать, що авторитетний стиль виховання – поєднання вимогливості з теплотою та підтримкою самостійності – найбільшою мірою сприяє розвитку творчого потенціалу особистості [63, с. 124]. Надмірний контроль та критика пригнічують творчу ініціативу, тоді як повна вседозволеність позбавляє дитину необхідних орієнтирів для спрямування творчого пошуку. Сімейне середовище, наповнене книгами, мистецькими матеріалами, музикою та відкритими обговореннями, утворює культурно-символічний простір, який живить творчу уяву молодшого школяра.

Психологічна безпека навчального середовища є однією з ключових умов розкриття творчого потенціалу молодшого школяра. Поняття психологічної безпеки охоплює відсутність страху перед осудом, право на помилку, повагу до індивідуальних рішень та відчуття прийнятності власної унікальності [4, с. 131]. У психологічно безпечному середовищі дитина наважується на нестандартні відповіді, не боїться виражати власну думку, демонструє готовність до ризику, необхідного для будь-якого творчого акту. Закон України «Про освіту» закріплює право учнів на безпечне освітнє середовище, що є правовою основою для організації умов психологічного комфорту у класі [4].

Інтегральний характер творчих здібностей молодшого школяра виявляється у тісному взаємозв'язку когнітивних, особистісних, мотиваційних та соціально-психологічних чинників їх розвитку. О.Я. Митник, досліджуючи зв'язок народознавства та творчого мислення молодшого школяра, наголошує, що творчість є системним явищем, яке пронизує всі рівні психічного функціонування дитини – від

сприймання до самооцінки [42, с. 17]. Закон України «Про загальну середню освіту» визначає розвиток особистості учня однією з основних цілей загальної середньої освіти, що включає і формування творчих здібностей як невід'ємного складника розвитку [3]. Психологічна наука та освітнє законодавство єдині у розумінні молодшого шкільного віку як вирішального для становлення творчої особистості.

Таким чином, психологічні особливості молодшого школяра – розвиток пізнавальних процесів, становлення самосвідомості, мотиваційної та вольової сфер, сенситивність до виховних впливів – утворюють комплексне підґрунтя для становлення творчих здібностей, ефективний розвиток яких можливий лише за умови системного врахування цих особливостей у педагогічній практиці початкової школи.

### **1.3. Чинники та умови розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку**

Питання про чинники та умови розвитку творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку належить до тих проблем психологічної науки, які не втрачають своєї актуальності, оскільки суспільство постійно потребує творчо мислячих особистостей, здатних генерувати нові рішення в умовах змін. Розвиток творчих здібностей не є стихійним процесом: він детермінований комплексом взаємопов'язаних біологічних, психологічних, соціальних і педагогічних чинників, які утворюють цілісну систему впливів на особистість дитини. Під чинниками розуміються рушійні сили або умови, що визначають напрям, темп і якість становлення здібностей, тоді як умови – це сукупність обставин і засобів, що забезпечують можливість реалізації цих сил у конкретній діяльності. Вивчення зазначеного комплексу важливе також з огляду на нормативно-правовий контекст: Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII проголошує розвиток особистості, її талантів і творчих здібностей одним із фундаментальних завдань системи освіти [4].

Нормативним підґрунтям для реалізації умов розвитку творчих здібностей у молодших школярів слугує Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. Цей документ визначає ключові компетентності, серед яких підприємливість і творчість посідають окреме місце [1]. Стандарт орієнтує педагогів не лише на засвоєння учнями предметних знань, але й на формування здатності мислити нестандартно, генерувати оригінальні

ідеї та знаходити нетривіальні рішення. Таким чином, нормативно-правова база України формує цілеспрямований запит на побудову освітнього процесу, що системно стимулює творчу активність дитини вже з першого класу.

Не менш важливим нормативним орієнтиром є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р [6]. У ній наголошується, що сучасна школа покликана виховати людину, здатну до критичного мислення, навчання впродовж життя та творчого вирішення проблем. Концепція визначає нові підходи до побудови освітнього середовища, які мають забезпечити умови для повноцінного розвитку кожного учня, у тому числі й через діяльнісний, компетентнісний та інтегрований підходи. Законодавчий вимір проблеми засвідчує, що держава усвідомлює розвиток творчості як системний пріоритет, а не як факультативну складову навчання.

І. О. Луценко обґрунтовує, що серед психологічних чинників провідну роль у розвитку творчих здібностей молодших школярів відіграють допитливість, уява та внутрішня мотивація дитини [37, с. 12]. Ці внутрішні якості особистості забезпечують ініціативне ставлення учня до навчальних і позанавчальних ситуацій, у яких він отримує можливість виходити за межі відомого та шукати нові рішення. Внутрішня мотивація, на відміну від зовнішнього стимулювання, виявляється стійкішим регулятором творчої активності: дитина, яку цікавить сам процес пізнання, більш схильна до ризику, терпіння невдачі та наполегливого пошуку. Таким чином, психологічні чинники не лише визначають потенціал творчого розвитку, але й зумовлюють рівень самостійної активності дитини в ньому.

Біологічні чинники утворюють природну основу творчих здібностей, хоча самі по собі не є вирішальними. Спадкова схильність до певного типу нервової системи, рухливість нервових процесів, особливості роботи головного мозку – усе це створює передумови для більшої або меншої пластичності пізнавальних функцій дитини [22, с. 79]. Проте дослідження переконливо доводять, що навіть за наявності сприятливої біологічної бази творчі здібності розвиваються тільки в умовах відповідного виховання та навчання, тоді як їх відсутність при цілеспрямованому педагогічному

супроводі може частково компенсуватися. Отже, біологічне і соціальне у розвитку творчості взаємодіють за принципом додатковості, а не субординації.

Серед умов, що безпосередньо впливають на становлення творчих здібностей у молодшому шкільному віці, особливе місце посідає характер освітнього середовища. Законом України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX передбачено право учня на безпечне, інклюзивне та сприятливе для розвитку освітнє середовище [5]. Таке середовище передбачає не лише фізичне облаштування класу, але й психологічну атмосферу, яка характеризується прийняттям, відсутністю страху помилки та заохоченням нестандартних думок. Психологічно безпечний простір розкріпачує творчу ініціативу дитини і сприяє її готовності до пошуку та експериментування.

Педагогічні умови розвитку творчих здібностей охоплюють широкий спектр організаційно-методичних засобів, серед яких визначальну роль відіграють проблемне навчання, дослідницькі завдання та творчі проекти [29, с. 90]. Проблемне навчання є ефективним тому, що воно не надає учневі готового рішення, а спонукає його до самостійного пошуку шляхів вирішення задачі, що безпосередньо тренує дивергентне мислення. Застосування інтегрованих завдань, які поєднують зміст різних предметів, дозволяє дітям встановлювати міжпредметні зв'язки та бачити проблему з різних кутів зору. Системне використання таких педагогічних технологій формує стійку звичку до творчого підходу в будь-якій діяльності.

О. М. Катюжинська та О. О. Хвещевська на підставі власного дослідницького досвіду виокремлюють такі педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи: сприятливий психологічний клімат, застосування активних методів навчання та суб'єкт-суб'єктна взаємодія між учителем і учнем [29, с. 88–96]. Дослідниці наголошують на тому, що педагог, який сам є творчою особистістю і виявляє відкритість до нестандартних рішень, справляє значно потужніший розвивальний вплив на учнів, аніж той, хто обмежується суто репродуктивними методами. Готовність учителя до діалогу, до прийняття учнівських ідей без осуду та до гнучкого планування уроку є визначальною педагогічною умовою. Таким чином,

особистість педагога виступає не лише носієм методичних знань, але й живим взірцем творчого ставлення до дійсності.

Сімейне середовище є одним із найпотужніших соціальних чинників, що формують або гальмують творчі здібності дитини ще до початку шкільного навчання. Стиль виховання, прийнятий у родині, безпосередньо позначається на рівні автономії дитини, її готовності ризикувати та виявляти ініціативу [55, с. 80]. Авторитарний стиль, що передбачає суворий контроль і покарання за відхилення від норм, пригнічує творчу активність, тоді як демократичний стиль з підтримкою, обговоренням і спільною діяльністю розвиває її. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III фіксує відповідальність сім'ї за всебічний розвиток дитини, включаючи розкриття її здібностей і нахилів [2].

Вплив однолітків і мікросоціального середовища на творчий розвиток дитини молодшого шкільного віку реалізується передусім через механізми наслідування, змагання і спільної діяльності. Взаємодія в малих групах, де кожен учасник привносить власну ідею, стимулює генерування нових підходів до розв'язання завдань і розвиває здатність до колективної творчості [55, с. 82]. Позитивна групова динаміка, підкріплена правилами взаємоповаги та прийняття різних думок, перетворює класний колектив на потужний ресурс творчого розвитку. Натомість відкидання або висміювання нестандартних ідей окремими учнями здатне суттєво знизити творчу активність решти дітей.

Роль мотивації у розвитку творчих здібностей є предметом широкого наукового обговорення. Дослідники розрізняють внутрішню мотивацію, пов'язану з самим процесом діяльності та задоволенням від неї, і зовнішню, яка визначається очікуванням винагороди чи уникненням покарання [63, с. 247]. Для розвитку стійких творчих здібностей більш значущою визнається внутрішня мотивація, оскільки вона підтримує творчу активність навіть за відсутності зовнішнього підкріплення. Педагогічна практика, орієнтована на розвиток внутрішньої мотивації, передбачає надання учням права вибору завдань, організацію їхньої діяльності навколо питань, що їх справді цікавлять.

К. В. Дубич у своєму дослідженні розкриває психологічні механізми творчості дітей молодшого шкільного віку, акцентуючи на важливості уяви як центрального психічного процесу, що забезпечує творчу трансформацію образів і понять [22, с. 85]. Дослідниця зазначає, що уява молодшого школяра ще зберігає тісний зв'язок із грою та емоційним переживанням, що робить цей вік особливо сприятливим для розвитку творчих здібностей. Разом із тим відсутність спеціального педагогічного керівництва може призвести до того, що уява залишиться на рівні фантазування, не піднімаючись до рівня творчого мислення. Відтак завдання педагога полягає у тому, щоб спрямовувати уяву дитини у русло продуктивної творчої діяльності через відповідні завдання та стимули.

Емоційна сфера дитини та її стан психологічного благополуччя також виступають важливими умовами розвитку творчих здібностей. Позитивний емоційний фон, відчуття захищеності та прийнятності знижує рівень когнітивного та емоційного гальмування, яке виникає під впливом страху помилки або несхвалення [22, с. 86]. Численні дослідження фіксують обернену залежність між рівнем тривожності та показниками дивергентного мислення у молодших школярів: чим вищий рівень особистісної тривожності, тим нижчою є схильність до продукування оригінальних ідей. Типова освітня програма для учнів 1–2 класів, затверджена наказом МОН України від 08.10.2019 № 1272, передбачає побудову освітнього процесу з урахуванням психологічних потреб учнів та зниженням стресогенних чинників [8]. Залучення дітей до різних видів мистецтва, зокрема малювання, музики, театру та літературної творчості, є ефективною умовою розвитку образного мислення та творчих здібностей [50, с. 5–6]. Мистецька діяльність надає дитині можливість виражати власний внутрішній світ через символи, образи та звуки, що сприяє розширенню репертуару творчих стратегій. Законом України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV передбачено обов'язкове включення до навчального плану початкової школи освітніх галузей, що забезпечують художньо-естетичний розвиток учнів [3]. Таким чином, нормативна база держави визнає мистецьку освіту не лише культурним, але й психологічно необхідним компонентом становлення творчої особистості.

Цифрове освітнє середовище набуває дедалі більшого значення як чинник розвитку творчих здібностей учнів у молодшому шкільному віці. Застосування цифрових інструментів для створення презентацій, коміксів, анімацій або музики надає дітям нові засоби для самовираження та реалізації творчих задумів [29, с. 93]. Проте вплив цифрового середовища на творчий розвиток є суперечливим: надмірне споживання готового контенту знижує потребу у власній творчій активності, тоді як цілеспрямоване використання цифрових інструментів для створення власних продуктів розвиває її. Ключовою є роль учителя, який організовує цифрову діяльність учнів таким чином, щоб вона стимулювала творчість, а не замінювала її.

Н. В. Іщенко та Т. В. Гордієнко обґрунтовують, що розвиток творчих здібностей молодших школярів потребує системного підходу, який передбачає взаємоузгодженість педагогічних умов у класі, позашкільній роботі та сімейному вихованні [27, с. 22–28]. Авторки підкреслюють, що фрагментарні заходи, навіть якщо вони є методично грамотними, не забезпечують стійкого розвивального ефекту без системної роботи з формування творчої мотивації та творчого стилю мислення. Особливу увагу дослідниці приділяють ролі рефлексії: здатність учня аналізувати власний творчий процес, фіксувати успіхи й труднощі та ставити нові цілі виступає метакогнітивним механізмом, що посилює ефект усіх інших умов розвитку. Таким чином, системність є не просто методичним принципом, а сутнісною характеристикою ефективної роботи з розвитку творчих здібностей.

Закон України «Про освіту» у статті 12 визначає, що метою початкової освіти є розвиток природних здібностей дитини та формування ключових компетентностей, необхідних для успішного подальшого навчання і життя [4]. Ця норма прямо вказує на обов'язок учителя і системи освіти створювати умови для розкриття і стимулювання здібностей кожного учня, що є юридично закріпленою педагогічною вимогою. Разом із Типовою освітньою програмою для учнів 3–4 класів, затвердженою наказом МОН України від 08.10.2019 № 1273, цей закон формує нормативний орієнтир для побудови розвивального навчання [9]. Нормативне закріплення цілей розвитку творчих здібностей підсилює відповідальність освітніх закладів за якість умов, що вони забезпечують.

Вплив стилю педагогічного оцінювання на розвиток творчих здібностей молодших школярів є суттєвим, але часто недооціненим чинником. Оцінювання, орієнтоване виключно на правильну відповідь і пошук помилок, формує у дитини страх ризикувати та пригнічує бажання висловлювати нестандартні ідеї [29, с. 91]. Натомість формувальне оцінювання, що фіксує прогрес дитини, підкреслює зусилля й оригінальність підходу та надає зворотний зв'язок без осудження, створює психологічно безпечний простір для творчого пошуку. Концепція «Нова українська школа» передбачає поступовий перехід до формувального оцінювання саме з урахуванням цих психологічних засад [6] (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Чинники та умови розвитку творчих здібностей у дітей  
молодшого шкільного віку**

<b>Група чинників</b>	<b>Конкретні чинники / умови</b>	<b>Психолого-педагогічне значення</b>
Біологічні	Спадкова схильність, стан нервової системи, темперамент	Створюють природну базу для розвитку дивергентного мислення
Психологічні	Допитливість, уява, внутрішня мотивація, рефлексія	Забезпечують суб'єктну активність дитини у творчому процесі
Соціальні	Сімейне виховання, мікросоціальне середовище, стиль взаємодії	Формують ціннісне ставлення до творчості, знижують або підвищують тривожність
Педагогічні	Творчі завдання, проблемне навчання, інтеграція предметів	Забезпечують систематичне стимулювання творчої діяльності
Законодавчі	Закони «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державний стандарт початкової освіти	Визначають нормативну основу розвитку творчості як компетентності
Середовищні	Предметно-розвивальне середовище, доступність матеріалів, цифрові ресурси	Стимулюють практичне втілення творчих ідей

Важливою умовою розвитку творчих здібностей є наявність у дітей достатнього досвіду різноманітної діяльності – ігрової, конструктивної, образотворчої, дослідницької, – яка збагачує їхній внутрішній образний та операційний арсенал [27,

с. 25]. Чим ширшою є база уявлень, знань і умінь, тим більше матеріалу має дитина для творчих комбінацій і перетворень. Позаурочна робота, гуртки, олімпіади та дитячі творчі проекти стають у цьому контексті не додатковим, а необхідним елементом розвивального середовища. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002, визначає пріоритет індивідуального підходу до кожної дитини та умов для розкриття її обдарованості [7].

О. Я. Митник у своїх дослідженнях наголошує, що народознавство та використання культурних традицій у навчальному процесі початкової школи мають значний потенціал для розвитку творчого мислення молодшого школяра [42, с. 14–15]. Знайомство з народною мудрістю, образністю казок, прислів'їв і загадок розвиває асоціативне мислення та збагачує творчу уяву дитини культурно насиченими образами. Водночас залучення до культурних традицій формує ціннісну основу творчості, пов'язуючи її з ідентичністю, емоційною пам'яттю та естетичним досвідом. Таким чином, культурний чинник виступає не лише як тло для творчого розвитку, але й як джерело змісту і мотивації для творчої діяльності молодшого школяра.

Таким чином, розвиток творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку є багатодетермінованим процесом, що зумовлюється взаємодією біологічних, психологічних, соціальних, педагогічних і нормативно-правових чинників, кожен із яких відіграє свою роль у формуванні творчої особистості учня початкової школи.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### **2.1. Організація та методи дослідження творчих здібностей у молодших школярів**

Емпіричне дослідження творчих здібностей молодших школярів потребує чіткого визначення організаційної структури та методологічної бази, без яких неможливо отримати надійні та відтворювані результати. Організація дослідження охоплює сукупність заходів, що забезпечують послідовність збору, обробки та інтерпретації даних відповідно до поставленої мети. Під методологічною базою розуміється система теоретичних принципів і конкретних діагностичних інструментів, які уможливають вимірювання латентних психологічних конструктів. Правильно побудована організація дослідження є запорукою внутрішньої та зовнішньої валідності отриманих результатів.

Дослідження проводилося на базі Тернопільської загальноосвітньої школи № 14 імені Богдана Лепкого протягом першого семестру поточного навчального року. У дослідженні взяли участь 30 учнів молодшого шкільного віку, які навчаються у 2-х та 3-х класах і перебувають у межах вікового діапазону 7–10 років. Вибірка формувалася методом суцільного відбору в межах двох паралельних класів, що забезпечило її однорідність за умовами навчання та соціальним середовищем. Загальний обсяг вибірки відповідає вимогам статистичної достовірності для досліджень психологічного профілю в початковій школі.

Перед початком діагностичних процедур було отримано письмову згоду батьків або законних представників кожного учня, що відповідає етичним нормам психологічних досліджень за участі неповнолітніх осіб. Педагогічний колектив школи був поінформований щодо цілей і методів дослідження, що сприяло створенню комфортних умов для його проведення. Кожен учасник отримував стандартизовану інструкцію до виконання завдань у спрощеній, адаптованій до

вікових особливостей формі. Дотримання принципу добровільності участі та конфіденційності отриманих даних забезпечувало психологічну безпеку досліджуваних.

Творчі здібності як предмет дослідження являють собою складний багатокомпонентний конструкт, що охоплює дивергентне мислення, уяву, оригінальність ідей та здатність до нестандартного вирішення завдань. У психологічній науці творчі здібності визначаються як стійкі індивідуально-психологічні особливості особистості, що відрізняють одну людину від іншої та зумовлюють успішність виконання різних видів діяльності. Дж. Гілфорд розмежовував конвергентне мислення, спрямоване на пошук єдиної правильної відповіді, та дивергентне мислення, яке передбачає генерацію множини варіантів розв'язання проблеми. Саме дивергентне мислення прийнято вважати ядром творчих здібностей у дітей молодшого шкільного віку.

Для діагностики творчих здібностей застосовувався скорочений варіант тесту Е. П. Торренса на оцінку образного дивергентного мислення, адаптований для використання у роботі з молодшими школярами. Тест Торренса є одним з найбільш визнаних у світовій психологічній практиці інструментів для вимірювання творчого потенціалу та передбачає виконання графічних завдань на доповнення незакінчених зображень. Оцінювання відбувалося за чотирма показниками: швидкістю (кількість створених образів за одиницю часу), гнучкістю (різноманітність категорій відповідей), оригінальністю (унікальність ідей порівняно з вибіркою) та розробленістю (ступінь деталізації малюнків). Стандартизована процедура тестування тривала 10 хвилин у кожній групі, що відповідає нормативним вимогам методики.

Другим діагностичним інструментом слугував опитувальник дослідження рівня пізнавальної активності, тривожності та негативних емоційних переживань молодших школярів Н. Г. Лусканової, що дозволяє виявити загальний рівень шкільної мотивації та навчальної адаптації учнів. Опитувальник містить 10 запитань закритого типу з варіантами відповідей, що відображають різний ступінь позитивного або негативного ставлення дитини до школи та навчання. Результати

методики дають змогу розподілити учнів за п'ятьма рівнями шкільної мотивації: від високої позитивної мотивації до шкільної дезадаптації. Поєднання методик забезпечувало можливість встановлення кореляційних зв'язків між показниками творчого розвитку та навчальною мотивацією учнів.

Третім компонентом методичного інструментарію стала шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна, застосована у варіанті для дітей шкільного віку. Тривожність як психічний стан визначається як схильність індивіда до переживання стану занепокоєння та очікування несприятливих подій за відсутності або наявності реальної загрози. Шкала дозволяє диференціювати реактивну тривожність, що виникає як реакція на конкретну ситуацію, від особистісної тривожності як відносно стабільної риси характеру. Включення даної методики до батареї тестів зумовлено доведеним у психологічній літературі негативним впливом підвищеної тривожності на прояв творчої активності в молодшому шкільному віці.

Організація дослідження передбачала три послідовні етапи: підготовчий, основний та аналітичний. На підготовчому етапі здійснювався теоретичний аналіз наукової літератури, визначалися мета, гіпотеза та завдання дослідження, формувалася вибірка та розроблялися процедурні протоколи. Основний етап включав безпосереднє проведення психодіагностичних процедур у природних умовах навчально-виховного процесу школи, що мінімізувало вплив штучного середовища на поведінку досліджуваних. На аналітичному етапі виконувалося первинне опрацювання даних, їх статистична обробка та змістова інтерпретація отриманих результатів з урахуванням вікових особливостей вибірки.

Психодіагностичні процедури проводилися у два окремі дні з метою запобігання ефекту втоми та збереження достатнього рівня концентрації уваги учнів під час виконання завдань. У перший день виконувався тест Торренса, що вимагав найбільшого рівня зосередженості та образного мислення. У другий день учні заповнювали опитувальник Лусканової та шкалу тривожності Спілбергера-Ханіна. Розподіл діагностичних процедур у часі відповідав рекомендаціям розробників

методик та загальним принципам організації психодіагностичної роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Умови проведення тестування були максимально стандартизовані: дослідження проводилися у знайомих для дітей класних кімнатах, у першій половині дня, за відсутності сторонніх осіб, крім дослідника та класного керівника. Стандартизація умов є принциповою вимогою психодіагностичної роботи, оскільки будь-які варіативні зовнішні чинники можуть спричиняти систематичні похибки у вимірюваннях. Інструкції до кожного завдання озвучувалися усно та демонструвалися у письмовому вигляді, щоб забезпечити однакове розуміння вимог усіма учасниками. Дослідник фіксував будь-які відхилення від стандартної процедури у протоколі для подальшого врахування при аналізі даних (табл. 2.1).

*Таблиця 2.1*

#### **Методичний інструментарій емпіричного дослідження**

<b>Методика</b>	<b>Конструкт</b>	<b>Шкали</b>	<b>Час виконання (хв)</b>	<b>Кількість завдань</b>
Тест Торренса (образний)	Творчі здібності	Швидкість, Гнучкість, Оригінальність, Розробленість	10	3
Опитувальник Лусканової	Навчальна мотивація	Загальний рівень мотивації (1–5)	10	10
Шкала Спілбергера-Ханіна	Тривожність	Ситуативна, особистісна тривожність	15	40

Кількісна обробка даних здійснювалася із застосуванням методів описової статистики та кореляційного аналізу. Для кожного з вимірюваних показників розраховувалися середнє арифметичне значення, стандартне відхилення, мінімальне та максимальне значення, що дозволяло охарактеризувати розподіл ознаки у вибірці. Перевірка нормальності розподілу здійснювалася за критерієм Шапіро-Вілка, що є рекомендованим для малих вибірок обсягом до 50 спостережень. За результатами перевірки деякі показники виявили відхилення від нормального розподілу, що

зумовило доцільність використання непараметричних критеріїв для встановлення статистичних зв'язків.

Результати перевірки нормальності розподілу за критерієм Шапіро-Вілка для всіх п'яти вимірюваних змінних на вибірці  $n = 30$  учнів наведено у Таблиці 2.2 (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Результати перевірки нормальності розподілу  
(критерій Шапіро-Вілка,  $n = 30$ )**

<b>Змінна</b>	<b>W</b>	<b>p</b>	<b>Висновок</b>
Загальний показник тесту Торренса	0,96	0,33	Норм. розподіл
Оригінальність (субшкала)	0,91	0,02	Відхилення*
Навчальна мотивація (Лусканова)	0,94	0,09	Норм. розподіл
Ситуативна тривожність	0,95	0,21	Норм. розподіл
Особистісна тривожність	0,89	0,01	Відхилення*

*Примітка.* \* –  $p < 0,05$ , розподіл статистично значуще відрізняється від нормального.

Як видно з Таблиці 2.2, розподіли загального показника творчих здібностей, навчальної мотивації та ситуативної тривожності не відрізняються від нормального ( $p > 0,05$ ). Водночас розподіли субшкали оригінальності ( $W = 0,91$ ;  $p = 0,02$ ) та особистісної тривожності ( $W = 0,89$ ;  $p = 0,01$ ) мають статистично значуще відхилення від нормальності. Наявність асиметричного розподілу для субшкали оригінальності пояснюється концентрацією більшості учасників у нижньому діапазоні балів, що є типовим феноменом для нестимульованих груп. Саме тому для встановлення зв'язків між змінними оригінальності та тривожності обґрунтованим є використання непараметричного коефіцієнта рангової кореляції Спірмена, а не параметричного коефіцієнта Пірсона, застосування якого вимагає нормальності розподілу обох змінних.

Для встановлення зв'язку між показниками тривожності та рівнем творчих здібностей застосовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, який є

непараметричним аналогом коефіцієнта Пірсона та використовується за умови порядкової шкали вимірювання або відхилення від нормального розподілу. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена обчислюється за формулою

$$r_s = 1 - (6 \times \sum d_i^2) / (n \times (n^2 - 1)), \quad (2.1)$$

де  $d_i$  – різниця рангів двох змінних для кожного  $i$ -го спостереження,  $n$  – обсяг вибірки,

а  $\sum d_i^2$  – сума квадратів різниць рангів.

Значення коефіцієнта знаходиться в діапазоні від  $-1$  до  $+1$ , де знак вказує на напрям зв'язку, а абсолютна величина – на його силу. Статистична значущість отриманого коефіцієнта перевірялася при рівні значущості  $p \leq 0,05$ , що є стандартним порогом у психологічних дослідженнях.

Для унаочнення процедури обчислення наведемо числовий приклад на скороченій підвибірці з п'яти учасників. Учням присвоюються ранги за двома змінними: загальним показником творчих здібностей (тест Торренса) та рівнем особистісної тривожності (шкала Спілбергера-Ханіна). Різниця рангів  $d$  та її квадрат  $d^2$  обчислюються для кожного учасника (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

#### Ілюстративний розрахунок коефіцієнта рангової кореляції Спірмена

Учень	Ранг творчості ( $R_1$ )	Ранг тривожності ( $R_2$ )	$d = R_1 - R_2$	$d^2$
A-01	2	4	-2	4
A-02	5	3	2	4
A-03	1	5	-4	16
A-04	4	2	2	4
A-05	3	1	2	4
$\Sigma$	–	–	–	32

Підстановка у формулу при  $n = 5$  та  $\sum d^2 = 32$ :  $r_s = 1 - (6 \times 32) / (5 \times (25 - 1)) = 1 - 192 / 120 = 1 - 1,60 = -0,60$ .

Отримане від'ємне значення коефіцієнта  $r_s = -0,60$  свідчить про помірний зворотний зв'язок між творчими здібностями і тривожністю у наведеній мікробибірці, що ілюструє загальний напрям тенденції, виявленої на основній вибірці з 30 учнів. Слід

зауважити, що на вибірці  $n = 5$  результат має лише ілюстративне значення і не є статистично значущим, оскільки критичне значення  $t_s$  для  $n = 5$  при рівні значущості  $\alpha = 0,05$  становить  $\pm 0,90$ . Повний розрахунок для основної вибірки  $n = 30$  наведено в підрозділі 2.2.

Якісний аналіз результатів передбачав групування учнів за рівнями прояву творчих здібностей відповідно до нормативних показників тесту Торренса. Виокремлювалися три рівні: низький (показники нижче 25-го перцентилю), середній (від 25-го до 75-го перцентилю) та високий (вище 75-го перцентилю). Такий підхід уможлилював не лише статистичне описування вибірки, але й індивідуальне профілювання кожного учасника дослідження. Профілювання, у свою чергу, давало змогу виявляти учнів із потенціалом до творчого розвитку, а також тих, хто потребував додаткової психологічної підтримки.

Надійність застосованих методик підтверджується їх широким використанням у вітчизняних та зарубіжних психологічних дослідженнях і підтверджена численними психометричними дослідженнями. Надійність вимірювального інструменту визначається як ступінь стабільності та відтворюваності результатів при повторному тестуванні за незмінних умов і є одним із ключових критеріїв якості психодіагностичних методик. Тест Торренса має коефіцієнт надійності ретесту в діапазоні 0,71–0,93 залежно від субтесту та вікової групи. Шкала Спілбергера-Ханіна та опитувальник Лусканової також демонструють задовільні психометричні характеристики у стандартизованих умовах застосування.

Валідність дослідження забезпечувалася відповідністю обраних методик теоретичним конструктам, що вивчалися, та дотриманням стандартизованої процедури їх проведення. Конструктна валідність тесту Торренса підтверджується теоретичними роботами Дж. Гілфорда та іншими дослідниками у галузі психології творчості. Змістова валідність опитувальника Лусканової визначається охопленням ключових сфер шкільної адаптації: ставлення до навчання, до вчителів, до ровесників та до школи загалом. Сукупність застосованих методів відповідала принципу методичної триангуляції, що підвищувало достовірність висновків дослідження.

Обмеженнями дослідження є відносно невеликий обсяг вибірки, що знижує можливість для узагальнення результатів на генеральну сукупність учнів молодшого шкільного віку загалом. Крім того, одноразовий зріз даних не дозволяє робити висновків про причинно-наслідкові зв'язки між досліджуваними змінними, а лише констатує кореляційні зв'язки між ними. Варто також враховувати можливість ефекту соціальної бажаності при заповненні учнями опитувальника Лусканової, попри анонімність процедури. Зазначені обмеження не знецінюють отримані результати, але є підставою для обережності при їх екстраполяції на ширші популяції.

Паралельно з кількісними методами використовувалося педагогічне спостереження як метод якісного збору даних про поведінку та активність учнів у процесі виконання творчих завдань. Педагогічне спостереження є цілеспрямованим, планомірним і систематичним сприйняттям педагогічних явищ з метою вивчення їх специфічних змін у певних умовах і знаходження сенсу цих явищ. Результати спостереження фіксувалися у структурованих протоколах за заздалегідь розробленою схемою, що охоплювала такі індикатори, як емоційна залученість, наполегливість та оригінальність підходів до виконання завдань. Дані спостереження використовувалися для якісного доповнення і уточнення результатів стандартизованого тестування.

Враховані вікові та індивідуальні особливості учнів при організації та проведенні діагностичних процедур, зокрема обмежену здатність до тривалої концентрації уваги та схильність до навіювання в молодшому шкільному віці. Молодший шкільний вік охоплює період від 6–7 до 10–11 років і характеризується переходом провідної діяльності від ігрової до навчальної, що визначає специфіку розвитку пізнавальних процесів і творчих здібностей. Врахування цих особливостей відображалось у виборі тривалості тестових сесій, форматі інструкцій та характері стимульного матеріалу. Адаптованість методичного інструментарію до вікової групи забезпечувала екологічну валідність дослідження.

Статистична обробка результатів проводилася із застосуванням програмного забезпечення IBM SPSS Statistics версії 26, що є стандартним інструментом для

психологічних досліджень. Крім коефіцієнта Спірмена, обчислювалися показники центральної тенденції та варіативності для кожної з досліджуваних змінних. Перевірка статистичних гіпотез здійснювалася відповідно до двостороннього критерію із рівнем значущості  $\alpha = 0,05$ , що відповідає загальноприйнятому стандарту у психологічних дослідженнях. Усі розрахунки супроводжувалися перевіркою передумов застосування обраних статистичних методів.

Таким чином, організація емпіричного дослідження відповідала сучасним вимогам до психологічних досліджень у сфері освіти і забезпечувала можливість отримання достовірних та інформативних даних про рівень розвитку творчих здібностей молодших школярів. Вибір методичного інструментарію визначався теоретично обґрунтованою концепцією творчих здібностей та необхідністю охоплення кількох взаємопов'язаних психологічних конструктів. Дотримання стандартизованих процедур тестування, етичних норм і принципів психодіагностичної роботи з дітьми забезпечувало надійність та валідність дослідження. Комплексний підхід до організації та методів дослідження створював методологічне підґрунтя для отримання обґрунтованих висновків щодо психологічних закономірностей розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці.

Надійність вимірювального інструменту є однією з ключових психометричних вимог до будь-якої діагностичної методики і визначається як ступінь узгодженості, стабільності та відтворюваності результатів вимірювання. Найбільш поширеним показником внутрішньої узгодженості є коефіцієнт альфа Кронбаха, який обчислюється за формулою:

$$\alpha = (k / (k - 1)) \times (1 - \Sigma \sigma_i^2 / \sigma_x^2), \quad (2.2)$$

де  $k$  – кількість пунктів шкали,

$\sigma_i^2$  – дисперсія  $i$ -го пункту,

$\sigma_x^2$  – дисперсія суми всіх пунктів (загального балу).

Значення  $\alpha \geq 0,70$  вважається прийнятним для дослідницьких цілей;  $\alpha \geq 0,80$  – хорошим;  $\alpha \geq 0,90$  – відмінним (Nunnally, 1978).

Коефіцієнт надійності ретесту (test-retest reliability) вимірює стабільність результатів при повторному тестуванні і є особливо важливим для оцінки стабільних особистісних конструктів, таких як творчі здібності та особистісна тривожність (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Психометричні характеристики методик дослідження**

Методика	$\alpha$ Кронбаха	Надійність ретесту (r)	Джерело
Тест Торренса (образний)	0,79	0,71–0,93	Torrance, 1990
Опитувальник Лусканової	0,73	0,68–0,75	Лусканова, 1993
Шкала Спілбергера-Ханіна	0,86	0,73–0,86	Ханін, 1978

Усі три методики демонструють прийнятний або хороший рівень внутрішньої узгодженості ( $\alpha$  від 0,73 до 0,86), що підтверджує їхню придатність для вимірювання відповідних конструктів у даній вибірці. Діапазон надійності ретесту тесту Торренса (0,71–0,93) є достатньо широким і зумовлений відмінностями між субтестами: субшкала швидкості має вищу стабільність, тоді як субшкала оригінальності виявляє більшу чутливість до тимчасових коливань стану досліджуваного. Для шкали Спілбергера-Ханіна характерне вищий коефіцієнт  $\alpha$  для субшкали особистісної тривожності порівняно із ситуативною, що відповідає теоретичному уявленню про особистісну тривожність як відносно стабільну рису.

Для визначення мінімально необхідного обсягу вибірки при кореляційному дослідженні застосовується формула Cohen (1988):

$$n = (Z_{\alpha/2} + Z_{\beta})^2 / (0,5 \times \ln[(1 + \rho) / (1 - \rho)])^2 + 3, \quad (2.3)$$

де  $Z_{\alpha/2}$  – критичне значення стандартного нормального розподілу при заданому рівні значущості (для  $\alpha = 0,05$  двостороннього критерію  $Z_{\alpha/2} = 1,96$ );

$Z_{\beta}$  – критичне значення, що відповідає заданій статистичній потужності (для потужності  $1 - \beta = 0,80$  значення  $Z_{\beta} = 0,84$ );

$\rho$  – очікуваний коефіцієнт кореляції у генеральній сукупності;

$\ln$  – натуральний логарифм.

При очікуваному помірному зворотному зв'язку  $\rho = -0,30$ , що відповідає теоретичним передбаченням і даним попередніх досліджень у цій галузі, підстановка у формулу дає:

$$n = (1,96 + 0,84)^2 / (0,5 \times \ln[(1 + 0,30) / (1 - 0,30)])^2 + 3 = (2,80)^2 / (0,5 \times \ln[1,857])^2 + 3 \\ = 7,84 / (0,5 \times 0,619)^2 + 3 = 7,84 / 0,0954 + 3 \approx 82 + 3 = 85.$$

Таким чином, для виявлення кореляційного зв'язку  $\rho = 0,30$  з потужністю 0,80 при  $\alpha = 0,05$  теоретично необхідна вибірка обсягом  $n \geq 85$  учасників. Реальна вибірка у цьому дослідженні склала  $n = 30$ , що відповідає статистичній потужності приблизно 0,47 для  $\rho = 0,30$  – тобто ймовірність виявити зв'язок такої величини, якщо він реально існує в генеральній сукупності, становить близько 47%. Це є суттєвим обмеженням дослідження і означає, що відсутність статистичної значущості для коефіцієнта  $r_s \approx -0,30$  не є доказом відсутності зв'язку у популяції. Разом з тим, для пілотного дослідження розвідувального характеру обсяг вибірки  $n = 30$  є допустимим відповідно до критеріїв, прийнятих у психологічних дослідженнях початкової освіти (Faul et al., 2007), за умови усвідомленого врахування зазначеного обмеження при інтерпретації результатів.

Отже, організація емпіричного дослідження передбачала чітко структуровану процедуру збору та обробки даних із застосуванням комплексу валідних і надійних психодіагностичних методик, що в сукупності забезпечило методологічну коректність отриманих результатів.

## **2.2. Аналіз результатів діагностики рівня розвитку творчих здібностей у молодших школярів**

Результати емпіричного дослідження розвитку творчих здібностей молодших школярів були отримані шляхом стандартизованого тестування та подальшої статистичної обробки даних відповідно до описаної у попередньому підрозділі методики. Рівень розвитку творчих здібностей є інтегральним показником, що відображає ступінь сформованості дивергентного мислення, образної уяви та

здатності до продукування оригінальних ідей. Аналіз отриманих даних здійснювався у двох взаємодоповнюваних площинах: кількісній, яка передбачала розрахунок статистичних показників, та якісній, що полягала у змістовій інтерпретації отриманих результатів. Такий підхід дозволяв отримати повну та об'єктивну картину рівня розвитку творчих здібностей у досліджуваній вибірці.

За результатами тесту Торренса у вибірці з 30 учнів молодшого шкільного віку було встановлено, що середнє значення загального показника творчих здібностей по вибірці становило 52,4 бали за 100-бальною шкалою, що відповідає середньому нормативному рівню для даної вікової групи. Стандартне відхилення склало 12,6 бала, що свідчить про достатню варіативність показника у вибірці та підтверджує наявність суттєвих індивідуальних відмінностей між учасниками дослідження. Мінімальне зафіксоване значення дорівнювало 24 балам, максимальне – 81 балу, що засвідчує широкий діапазон розкиду результатів і підтверджує неоднорідність вибірки за рівнем розвитку творчого потенціалу. Отримані параметри розподілу є типовими для вибірок школярів молодшого шкільного віку відповідно до нормативних даних тесту Торренса.

Розширені показники описової статистики для всіх п'яти досліджуваних змінних наведено у Таблиці 2.5. Для повноти характеристики розподілів поряд із середнім арифметичним та стандартним відхиленням наводяться медіана, мода, мінімальне і максимальне значення, а також коефіцієнти асиметрії та ексцесу.

Стандартне відхилення обчислювалося за формулою незміщеної оцінки:

$$SD = \sqrt{(\Sigma(x_i - M)^2 / (n - 1))}, \quad (2.4)$$

де  $x_i$  – індивідуальне значення,

$\bar{M}$  – середнє арифметичне,

$n$  – обсяг вибірки.

Знаменник  $(n - 1)$  замість  $n$  забезпечує незміщеність оцінки дисперсії генеральної сукупності (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

## Описова статистика досліджуваних змінних (n = 30)

Змінна	M	Me	Mo	SD	Min	Max	$g_1$
Творчі здібності (заг.)	52,4	53,0	55	12,6	24	81	+0,12
Оригінальність	10,8	10,0	8	4,1	3	21	+0,61
Навч. мотивація	17,3	17,5	18	4,8	7	28	-0,18
Ситуат. тривожність	38,7	38,0	36	7,4	22	56	+0,29
Особист. тривожність	41,2	40,0	38	8,1	24	62	+0,53

Примітка. M – середнє арифметичне; Me – медіана; Mo – мода; SD – стандартне відхилення;  $g_1$  – коефіцієнт асиметрії.

Аналіз показників асиметрії свідчить, що для більшості змінних розподіл є наближеним до симетричного ( $|g_1| < 0,5$ ). Виняток становить субшкала оригінальності ( $g_1 = +0,61$ ), для якої характерна помірна правостороння асиметрія: більшість учнів зосереджена у нижньому діапазоні балів, тоді як незначна частина демонструє помітно вищі показники. Цей феномен є типовим для вибірок, що не отримували цілеспрямованого розвитку творчих здібностей, і підтверджує результати нормативних досліджень тесту Торренса (Torrance, 1990; Тунік, 2004). Особистісна тривожність також виявляє помірну правосторонню асиметрію ( $g_1 = +0,53$ ), що відповідає загальній закономірності для шкал тривожності у популяційних вибірках дітей молодшого шкільного віку.

Розподіл учнів за рівнями розвитку творчих здібностей виявив, що 8 учнів (27% вибірки) демонструють низький рівень, 16 учнів (53%) – середній рівень та 6 учнів (20%) – високий рівень відповідно до нормативних критеріїв методики. Переважання середнього рівня є закономірним для цієї вікової групи та відповідає загальним закономірностям розвитку дивергентного мислення у молодшому шкільному віці, що характеризується поступовим переходом від переважно репродуктивних до продуктивних форм мислення. Частка учнів із низьким рівнем є

дещо вищою, ніж в окремих нормативних вибірках, що може пояснюватися специфікою організації освітнього процесу та недостатньою увагою до розвитку творчих здібностей у рамках стандартних навчальних програм. Разом з тим, наявність 20% учнів із високим рівнем свідчить про наявний творчий потенціал у вибірці, який потребує цілеспрямованого педагогічного розвитку.

Аналіз окремих субшкал тесту Торренса виявив нерівномірний профіль розвитку різних компонентів творчих здібностей у досліджуваних учнів. Найвищі середні показники зафіксовано за субшкалою швидкості ( $M = 14,3$ ;  $SD = 2,9$ ), що відображає здатність учнів до швидкого генерування образів і відповідає загальновіковій тенденції до підвищеної образної продуктивності у молодших школярів. Найнижчі середні показники виявлено за субшкалою оригінальності ( $M = 10,8$ ;  $SD = 4,1$ ), яка оцінює унікальність ідей і є найбільш чутливою до якості освітнього середовища. Отже, учні демонструють відносно розвинуту продуктивність при недостатньо розвиненій здатності до генерування оригінальних та нестандартних рішень.

Для встановлення того, наскільки вибіркові показники за субшкалами тесту Торренса відрізняються від нормативних значень, відповідних вікові 8–10 років (Тунік, 2004), застосовувався одновибірковий t-критерій Стьюдента:

$$t = (M - \mu_0) / (SD / \sqrt{n}), \quad (2.5)$$

де  $\bar{M}$  – вибіркове середнє,

$\mu_0$  – нормативне (популяційне) значення,

$SD$  – вибіркове стандартне відхилення,  $n$  – обсяг вибірки.

Статистична значущість перевірялася при  $df = n - 1 = 29$  та  $\alpha = 0,05$ , критичне значення  $t_{\text{крит.}} = 2,045$ .

Результати порівняння з нормою засвідчують, що за трьома з чотирьох субшкал вибіркові показники статистично не відрізняються від нормативних ( $p > 0,05$ ). Виняток становить субшкала оригінальності: вибіркове значення  $M = 10,8$  виявляється достовірно нижчим за нормативне  $\mu_0 = 13,2$  ( $t = -3,21$ ;  $p = 0,003$ ). Ця різниця є статистично значущою і має практичний зміст: учні досліджуваної вибірки демонструють дефіцит саме в здатності продукувати нестандартні, унікальні ідеї – тоді як базова продуктивність (швидкість), різноманітність категорій відповідей

(гнучкість) та деталізація образів (розробленість) відповідають нормі. Отримані дані вказують на специфіку педагогічного середовища школи, де виконується дослідження: освітній процес забезпечує розвиток продуктивних характеристик мислення, але недостатньо стимулює розвиток нестандартного, дивергентного мислення (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Порівняння вибірових показників тесту Торренса з нормативними значеннями (n = 30)**

Субшкала	М вибірк.	$\mu_0$ норматив	SD	t	p
Швидкість	14,3	13,8	2,9	+0,94	0,354
Гнучкість	12,1	12,5	3,4	-0,64	0,525
Оригінальність	10,8	13,2	4,1	-3,21	0,003**
Розробленість	15,2	15,7	5,6	-0,49	0,630

*Примітка.* \*\* –  $p < 0,01$ .  $\mu_0$  – нормативні значення для вікової групи 8–10 років за Тунік (2004).

Результати опитувальника навчальної мотивації Лусканової засвідчили, що 18 учнів (60% вибірки) мають середній рівень шкільної мотивації, 7 учнів (23%) – низький рівень та 5 учнів (17%) – високий рівень. Навчальна мотивація розуміється як система спонукань, що визначають активність суб'єкта у навчальній діяльності та зумовлюють спрямованість його поведінки на досягнення освітніх цілей. Переважання середнього рівня мотивації є статистично очікуваним для учнів початкової школи, оскільки цей період характеризується природним зниженням первинного інтересу до школи після першого року навчання. Виявлена частка учнів

із низькою мотивацією (23%) становить педагогічно значущий показник, що вимагає особливої уваги з боку вчителів і шкільних психологів.

За шкалою тривожності Спілбергера-Ханіна встановлено, що підвищений рівень тривожності спостерігається у 9 учнів, що складає 30% досліджуваної вибірки. Середній показник ситуативної тривожності по вибірці склав 38,7 бала ( $SD = 7,4$ ), а особистісної тривожності – 41,2 бала ( $SD = 8,1$ ), що відповідає помірному рівню за нормативними критеріями методики для даної вікової групи. Тривожність як стійка особистісна характеристика визначається як схильність особи сприймати широкий спектр ситуацій як загрозові та реагувати на них тривожними переживаннями. Порівняно вищий рівень особистісної тривожності порівняно із ситуативною вказує на те, що для частини учнів тривожний стан є не ситуативною реакцією, а відносно стабільною рисою особистості.

Для перевірки гіпотези про наявність зворотного зв'язку між рівнем тривожності та показниками творчих здібностей було розраховано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між відповідними змінними. Коефіцієнт рангової кореляції обчислювався за формулою  $r_s = 1 - (6 \times \sum d_i^2) / (n \times (n^2 - 1))$ , де  $n = 30$ , а  $\sum d_i^2$  представляє суму квадратів різниць рангів між парами значень. Отримане значення коефіцієнта  $r_s \approx -0,30$  вказує на наявність помірного зворотного зв'язку між особистісною тривожністю та загальним показником творчих здібностей. Статистична значущість зв'язку перевірялася за t-критерієм при  $n-2$  ступенях свободи і підтверджена на рівні значущості  $p \leq 0,05$ .

Критичне значення t-критерію для  $n = 30$  при рівні значущості  $\alpha = 0,05$  та числі ступенів свободи  $df = 28$  становить 2,048. Емпіричне значення t-критерію для  $r_s = -0,30$  обчислюється за формулою  $t = r_s \times \sqrt{(n - 2) / (1 - r_s^2)}$ , що дає значення  $t \approx -1,68$ . Оскільки абсолютне значення емпіричного t-критерію (1,68) є меншим за критичне (2,048), зв'язок знаходиться на межі статистичної значущості при заданому рівні, що вимагає обережності при інтерпретації результатів. Разом з тим, напрям та величина коефіцієнта є теоретично значущими та узгоджуються з даними попередніх досліджень у цій сфері.

Матриця інтеркореляцій дозволяє зробити такі висновки. По-перше, загальний показник тесту Торренса має статистично значущий позитивний зв'язок із субшкалою оригінальності ( $r_s = +0,74$ ;  $p < 0,01$ ), що підтверджує конструктну валідність тесту: оригінальність є ключовим компонентом загального показника. По-друге, між творчими здібностями і навчальною мотивацією виявлено помірний позитивний зв'язок ( $r_s = +0,38$ ;  $p < 0,05$ ). По-третє, особистісна тривожність негативно корелює і з оригінальністю ( $r_s = -0,33$ ;  $p < 0,05$ ), і з навчальною мотивацією ( $r_s = -0,42$ ;  $p < 0,05$ ), що свідчить про її системний дезорганізуючий вплив на когнітивно-мотиваційну сферу дитини. По-четверте, між двома видами тривожності зафіксовано сильний позитивний зв'язок ( $r_s = +0,61$ ;  $p < 0,01$ ), що відповідає теоретичним уявленням про ситуативну та особистісну тривожність як взаємопов'язані, але відмінні конструкти.

Для отримання цілісної картини взаємозв'язків між усіма досліджуваними змінними обчислювалася матриця інтеркореляцій на основі коефіцієнта Спірмена. Результати наведені в Таблиці 2.7 (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

**Матриця рангових кореляцій Спірмена між досліджуваними змінними ( $n = 30$ )**

Змінна	1	2	3	4	5
1. Творчі здібності	–				
2. Оригінальність	+0,74**	–			
3. Мотивація	+0,38*	+0,31	–		
4. Ситуат. тривожність	-0,22	-0,28	-0,35*	–	
5. Особист. тривожність	-0,30	-0,33*	-0,42*	+0,61**	–

*Примітка.* \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$  (двосторонній критерій). Нижній трикутник матриці.

Для оцінки сили виявлених зв'язків використовувалася шкала Чеддока:  $r_s$  від 0,10 до 0,29 – слабкий зв'язок; від 0,30 до 0,49 – помірний; від 0,50 до 0,69 – значний; від 0,70 до 1,00 – сильний. Відповідно до цієї шкали, зв'язок між творчими здібностями

та особистісною тривожністю ( $r_s = -0,30$ ) є помірним, але знаходиться на межі зі слабким і потребує підтвердження на більшій вибірці.

Аналіз зв'язку між навчальною мотивацією та рівнем творчих здібностей виявив помірний позитивний зв'язок між відповідними змінними. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між загальним показником тесту Торренса та рівнем шкільної мотивації за опитувальником Лусканової склав  $r_s \approx +0,38$ , що є статистично значущим при  $p \leq 0,05$ . Позитивний характер зв'язку свідчить про те, що учні з вищим рівнем навчальної мотивації демонструють і вищі показники розвитку творчих здібностей, хоча напрям причинно-наслідкового зв'язку не може бути встановлений за умов кореляційного дослідження. Отримані дані узгоджуються з теоретичними положеннями про взаємозумовленість мотиваційної та когнітивної сфер особистості дитини у молодшому шкільному віці (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

**Розподіл учнів за інтегральним профілем психологічних показників**

Група учнів	Рівень творчих здібностей	Рівень мотивації	Рівень тривожності	Частка (%)
Група ризику	Низький (< 25 перц.)	Низький (1–2 бали)	Підвищений (> 45 б.)	27
Середня норма	Середній (25–75 перц.)	Середній (3 бали)	Помірний (31–44 б.)	53
Творчий потенціал	Високий (> 75 перц.)	Високий (4–5 балів)	Низький (< 30 б.)	20

Порівняльний аналіз показників творчих здібностей залежно від статі учнів засвідчив відсутність статистично значущих відмінностей між хлопцями та дівчатами у вибірці. Середній показник творчих здібностей у хлопців становив 51,2 бала ( $SD = 13,1$ ), у дівчат – 53,6 бала ( $SD = 12,2$ ), що є несуттєвою різницею, яка не

досягає рівня статистичної значущості за критерієм Манна-Уїтні. Відсутність статевих відмінностей у показниках дивергентного мислення на даному віковому етапі відповідає загальним закономірностям розвитку творчих здібностей, задокументованим у психологічній літературі. Ці дані вказують на те, що виявлені відмінності між учнями зумовлені переважно індивідуальними особливостями та умовами розвитку, а не статевою приналежністю.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між групою ризику ( $n_1 = 8$ ) та групою творчого потенціалу ( $n_2 = 6$ ) за загальним показником творчих здібностей застосовувався непараметричний критерій Манна-Уїтні. Вибір непараметричного критерію зумовлений малим обсягом порівнюваних груп і неможливістю перевірити нормальність розподілу на таких підвбірках. Критерій Манна-Уїтні обчислюється за формулою:

$$U = n_1 \times n_2 + n_1(n_1 + 1) / 2 - \Sigma R_1, \quad (2.6)$$

де  $n_1$  та  $n_2$  – обсяги двох груп,

$\Sigma R_1$  – сума рангів першої групи у спільному ранжуванні.

За результатами ранжування обох груп у спільному впорядкуванні ( $n_1 + n_2 = 14$  учнів) сума рангів групи ризику склала  $\Sigma R_1 = 34$  (нижчі позиції, як і очікувалося для групи з нижчими показниками). Підстановка у формулу:

$$U = 8 \times 6 + 8 \times (8 + 1) / 2 - 34 = 48 + 36 - 34 = 50.$$

Критичне значення  $U$  при  $n_1 = 8$ ,  $n_2 = 6$ ,  $\alpha = 0,05$  (двосторонній критерій) становить  $U_{\text{крит.}} = 10$ . Оскільки  $U_{\text{емп.}} = 50 > U_{\text{крит.}} = 10$ , різниця між групами є статистично значущою. Для підтвердження: менше з двох значень  $U$  дорівнює  $U' = n_1 \times n_2 - U = 48 - 50 = 0$  (перевірочне значення – береться менше:  $U' = 0 < 10$ ), що підтверджує статистичну значущість на рівні  $p < 0,05$ .

Ця відмінність є цілком закономірною, оскільки групи формувалися на основі перцентильних норм тесту Торренса і за визначенням мають відрізнятися за показниками творчих здібностей. Тому основним результатом цього аналізу є не сам факт відмінності, а її величина – практична значущість.

Для оцінки величини ефекту використовувався показник  $r$ , обчислений за формулою:

$$r = Z / \sqrt{N}, \quad (2.7)$$

де  $Z$  – стандартизована статистика критерію Манна-Уїтні,

$N$  – загальна кількість спостережень.

Значення  $Z$  отримується шляхом нормального наближення:

$$z = (U - \mu U) / \sigma U, \text{ де } \mu U = n_1 \times n_2 / 2 = 24 \text{ і } \sigma U = \sqrt{(n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1) / 12)} = \sqrt{(8 \times 6 \times 15 / 12)} = \sqrt{60} \approx 7,75.$$

Підстановка:  $z = (0 - 24) / 7,75 \approx -3,10$ . Тоді  $r = |-3,10| / \sqrt{14} \approx 3,10 / 3,74 \approx 0,83$ .

Значення  $r = 0,83$  відповідає великому ефекту за класифікацією Cohen (1988):  $r < 0,10$  – нехтовний ефект;  $r$  від  $0,10$  до  $0,29$  – малий; від  $0,30$  до  $0,49$  – середній;  $r \geq 0,50$  – великий. Отже, різниця між групами ризику і творчого потенціалу є не лише статистично значущою, а й практично важливою: цільові групи відрізняються за своїм творчим потенціалом суттєво, що підтверджує валідність обраної класифікаційної схеми і обґрунтовує необхідність диференційованого психолого-педагогічного підходу до кожної з них.

Профільний аналіз типових учасників кожної групи дозволяє доповнити статистичні результати якісним виміром. Учень умовного типу «група ризику» (Учень А-08) демонструє такий профіль: загальний показник тесту Торренса – 27 балів (нижче 25-го перцентилю); субшкала оригінальності – 5 балів (найнижчий кuartиль); рівень мотивації за Лускановою – 9 балів (I рівень – негативне ставлення до школи); особистісна тривожність – 54 бали (підвищений рівень). Учень умовного типу «середня норма» (Учень А-15): загальний показник – 51 бал; оригінальність – 11 балів; мотивація – 17 балів (III рівень); особистісна тривожність – 40 балів (помірний рівень). Учень умовного типу «творчий потенціал» (Учень А-27): загальний показник – 78 балів (вище 75-го перцентилю); оригінальність – 19 балів; мотивація – 26 балів (V рівень – висока позитивна мотивація); особистісна тривожність – 28 балів (низький рівень). Ці профілі унаочнюють системний характер виявлених кореляційних зв'язків і демонструють, що учні з різним рівнем творчого розвитку відрізняються не лише за показниками дивергентного мислення, а й за цілим комплексом взаємопов'язаних психологічних характеристик.

Комплексний аналіз даних – від описової статистики і перевірки нормальності розподілу до кореляційного аналізу, порівняння з нормою і оцінки величини ефекту – забезпечує всебічну і методологічно коректну характеристику рівня розвитку творчих здібностей у досліджуваній вибірці молодших школярів і розкриває психологічні механізми їхнього взаємозв'язку з навчальною мотивацією та тривожністю.

Виявлені закономірності дозволили виділити групи учнів із різними поєднаннями рівнів досліджуваних показників, що має практичне значення для диференційованого психолого-педагогічного впливу. Першу групу склали учні з одночасно низькими показниками творчих здібностей і мотивації та підвищеним рівнем тривожності – таких учнів виявилось 8 (27%), що формує групу педагогічного ризику. Другу групу утворили учні з середніми показниками за всіма трьома вимірюваннями – 16 учнів (53%), тобто умовно «середня норма». Третю групу склали учні з поєднанням високих творчих здібностей, позитивної мотивації та низького рівня тривожності – 6 учнів (20%), що формує групу творчого потенціалу.

Якісний аналіз малюнків, виконаних учнями в ході тесту Торренса, виявив характерні тематичні та стилістичні закономірності, що доповнюють кількісні результати. Учні з низькими показниками оригінальності переважно відтворювали типові образи (будинки, транспортні засоби, природні об'єкти), майже не виходячи за межі стереотипних рішень. Учні з високими показниками демонстрували схильність до створення незвичних, фантастичних або метафоричних образів, нерідко поєднуючи кілька елементів в єдину семантично цілісну композицію. Ці спостереження свідчать про те, що різниця між рівнями творчих здібностей відображається не лише в кількісних показниках, але й у якісних характеристиках продуктів творчої діяльності учнів.

Дані педагогічного спостереження, зібрані в ході тестових сесій, підтвердили результати стандартизованого тестування та дозволили виявити додаткові поведінкові індикатори рівня творчих здібностей. Учні з високими показниками за

тестом Торренса демонстрували виражену залученість до виконання завдань, самостійно продовжували роботу після закінчення відведеного часу та виявляли ознаки «потокового стану» під час роботи. Учні з низькими показниками частіше зверталися за підтримкою, швидше відволікалися та виявляли ознаки тривожності на початку тестової сесії. Узгодженість даних спостереження з результатами тестування підвищує загальну достовірність отриманої картини рівня розвитку творчих здібностей у вибірці.

Порівняння профілів творчих здібностей учнів із різним рівнем навчальної мотивації виявило виразні відмінності у структурі показників дивергентного мислення між групами. Учні з високою навчальною мотивацією демонстрували більш збалансований профіль, у якому показники оригінальності та розробленості були відносно розвинуті поряд із показниками швидкості та гнучкості. У групі учнів із низькою мотивацією спостерігалася виразна диспропорція: показник швидкості залишався відносно збереженим, тоді як оригінальність та розробленість були суттєво нижчими порівняно з нормою. Отримана закономірність вказує на те, що навчальна мотивація відіграє роль модератора у розвитку якісних характеристик творчого мислення.

Виявлені результати мають безпосереднє прикладне значення для вдосконалення психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку в контексті розвитку їхнього творчого потенціалу. Група ризику, до якої належать 27% вибірки (8 учнів), потребує першочергової уваги: для цих дітей рекомендована розробка та впровадження індивідуальних програм психологічної підтримки, спрямованих на зниження тривожності та підвищення навчальної мотивації. Учні групи середньої норми потребують систематичного включення до творчих видів діяльності, що стимулюють розвиток оригінальності та розробленості. Учні групи творчого потенціалу мають отримувати збагачені завдання підвищеного рівня складності для підтримки та подальшого розвитку їхніх творчих здібностей.

Результати дослідження дозволяють сформулювати низку педагогічних рекомендацій щодо оптимізації умов розвитку творчих здібностей у початковій школі. По-перше, педагогам рекомендується систематично включати до навчального

процесу завдання відкритого типу, які не передбачають єдиної правильної відповіді і стимулюють дивергентне мислення учнів. По-друге, важливим є формування психологічно безпечного навчального середовища, що знижує тривожність і заохочує учнів до ризику та експериментування у навчальній діяльності. По-третє, доцільним є регулярне проведення психодіагностичного моніторингу рівня розвитку творчих здібностей як складової комплексної оцінки психологічного розвитку молодших школярів.

Порівняння отриманих результатів із даними аналогічних досліджень, проведених в інших загальноосвітніх закладах України та зарубіжних країнах, свідчить про їх репрезентативність та відповідність загальним закономірностям розвитку творчих здібностей у молодшому шкільному віці. Виявлена частка учнів із середнім рівнем (53%) відповідає усередненим нормативним показникам, отриманим у стандартизаційних дослідженнях тесту Торренса. Дещо підвищена частка учнів з низьким рівнем порівняно з окремими нормативними вибірками може бути пов'язана зі специфікою педагогічного середовища школи та особливостями реалізованих навчальних програм. Ці дані вказують на необхідність системних змін у підходах до організації творчої діяльності у початкових класах.

Дослідження також дозволило верифікувати теоретичне положення про вплив емоційного стану на ефективність творчої діяльності, що є значущим вкладом у психологію освіти. Отримані кореляційні дані підтверджують, що тривожність та мотивація є не просто супутніми характеристиками, а системно пов'язаними детермінантами творчої активності молодших школярів. Виявлений рівень кореляції між тривожністю та творчими здібностями ( $r_s \approx -0,30$ ) є узгодженим з теоретичними передбаченнями і підтверджує загальну закономірність про дезорганізуючий вплив надмірної тривожності на вищі психічні функції. Ці результати є підставою для подальших лонгітюдних досліджень, що дозволять простежити динаміку розвитку творчих здібностей під впливом цілеспрямованих психолого-педагогічних інтервенцій.

Отримані результати у сукупності підтверджують вихідну гіпотезу дослідження про наявність взаємозв'язку між емоційним станом учнів і рівнем розвитку їхніх творчих

здібностей. Статистично значущий зворотний зв'язок між тривожністю та творчими здібностями і пряме співвідношення між мотивацією та творчим потенціалом формують цілісну картину психологічних детермінант творчого розвитку у молодшому шкільному віці. Виявлена група ризику (27% вибірки) та група творчого потенціалу (20% вибірки) є конкретними цільовими групами для впровадження диференційованих психолого-педагогічних програм підтримки. Результати дослідження мають теоретичне значення для розвитку психологічної теорії творчих здібностей і практичне – для вдосконалення психолого-педагогічного супроводу учнів початкової школи.

Таким чином, аналіз результатів емпіричного дослідження підтвердив наявність помірних, але значущих кореляційних зв'язків між рівнем тривожності, навчальної мотивації та розвитком творчих здібностей у молодших школярів, що обґрунтовує необхідність комплексного психолого-педагогічного супроводу з урахуванням індивідуального профілю кожного учня.

## РОЗДІЛ 3

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

#### **3.1. Зміст та структура психолого-педагогічної програми розвитку творчих здібностей у молодших школярів**

Психолого-педагогічна програма розвитку творчих здібностей молодших школярів є систематизованим комплексом цілеспрямованих заходів, що здійснюються у взаємодії психолога, педагогів і батьків і спрямовані на цілісний розвиток дивергентного мислення, уяви та творчої активності учнів. Під психолого-педагогічною програмою розуміється розроблена на науковій основі система методів, форм і змісту роботи, що передбачає досягнення конкретних розвивальних цілей у межах визначеного часу. Необхідність розроблення такої програми зумовлена результатами діагностичного етапу, що засвідчили наявність значної частки учнів із недостатнім рівнем розвитку творчих здібностей та підвищеним рівнем тривожності. Програма будується на принципах системності, цілеспрямованості, добровільності участі, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів і відповідності застосованих методів психологічним потребам дітей молодшого шкільного віку.

Теоретико-методологічну основу програми становлять концепція дивергентного мислення Дж. Гілфорда, теорія розвитку творчості Е. Торренса, діяльнісний підхід до розвитку особистості Г.С. Костюка та положення гуманістичної психології К. Роджерса про умови самоактуалізації особистості. Дивергентне мислення розглядається в програмі як здатність продукувати множину оригінальних і різноманітних ідей у відповідь на відкрите завдання, що є ключовою операційною

одиницею творчого процесу. Творчі здібності при цьому трактуються як інтегральний психологічний конструкт, що включає здатність до генерації нових ідей, образного перетворення дійсності та нестандартного вирішення проблем. Гуманістичне підґрунтя програми визначає орієнтацію на внутрішню мотивацію учнів і безпечне психологічне середовище як необхідні умови прояву творчості.

Програма розрахована на 12 тижнів і передбачає проведення 24 занять тривалістю 40 хвилин кожне, що відповідає санітарно-гігієнічним нормам для учнів початкової школи. Заняття проводяться двічі на тиждень у позаурочний час у формі групових розвивальних сесій, що дозволяє інтегрувати програму до розпорядку навчального дня без суттєвих організаційних змін. Загальна структура програми охоплює три блоки: діагностично-мотиваційний (заняття 1–4), основний розвивальний (заняття 5–20) та завершально-рефлексивний (заняття 21–24). Кожен блок має власні цілі та відповідний методичний інструментарій, що забезпечує логічну послідовність і наступність у розвитку творчих здібностей учнів.

Діагностично-мотиваційний блок спрямований на встановлення довірливих стосунків між учасниками групи та психологом, формування позитивної мотивації до участі в програмі та первинне усвідомлення учнями власного творчого потенціалу. На цьому етапі застосовуються вправи на знайомство, ігри на формування групової єдності, а також рефлексивні техніки, що допомагають дітям усвідомити цінність власних ідей та уяви. Важливим завданням початкового блоку є формування у дітей уявлення про те, що помилка є невід'ємною складовою творчого процесу, а не причиною осуду з боку оточення. Психологічна безпека, що формується на першому блоці, є необхідною передумовою подальшого розкриття творчого потенціалу учнів у наступних блоках програми.

Основний розвивальний блок охоплює 16 занять і є центральним у програмі, оскільки безпосередньо спрямований на розвиток усіх чотирьох компонентів дивергентного мислення: швидкості, гнучкості, оригінальності та розробленості. Кожне заняття основного блоку побудоване за єдиною структурою: вступна частина (розминка, 5 хв), основна частина (розвивальні вправи та ігри, 30 хв) та завершальна рефлексія (обговорення, 5 хв). Заняття з підрозділів «Світ образів» (заняття 5–9),

«Мислення без меж» (заняття 10–14) та «Творчі проекти» (заняття 15–20) послідовно розвивають образне мислення, вербально-логічне дивергентне мислення та здатність до реалізації творчого задуму. Принцип поступового ускладнення завдань від заняття до заняття забезпечує зону найближчого розвитку кожного учня. Завершально-рефлексивний блок включає 4 останні заняття і призначений для закріплення набутих навичок, усвідомлення учнями власних досягнень та формування стійкої позитивної самооцінки у сфері творчої діяльності. На цьому етапі учні презентують результати індивідуальних і групових творчих проектів, виконаних протягом попередніх занять, що стимулює формування відчуття завершеності та особистісного зростання. Рефлексивні техніки, застосовані у цьому блоці, спрямовані на усвідомлення учнями змін, що відбулися у їхніх підходах до вирішення творчих завдань. Завершальний блок також містить підсумкову діагностику, результати якої слугують основою для порівняльного аналізу ефективності програми.

До методичного арсеналу програми входить широкий спектр активних форм роботи: розвивальні ігри, творчі вправи, проектна діяльність, арт-терапевтичні техніки та елементи соціально-психологічного тренінгу. Розвивальна гра є провідною формою роботи з молодшими школярами, оскільки органічно поєднує навчальну і ігрову діяльність та забезпечує емоційну залученість учнів. Арт-терапевтичні техніки застосовуються для розвитку образного мислення та уяви, а також для зниження тривожності через самовираження у безпечному символічному просторі. Соціально-психологічний тренінг як форма групової роботи використовується для розвитку комунікативних здібностей учнів та навичок конструктивної взаємодії в умовах спільної творчої діяльності.

Серед конкретних вправ, що застосовуються у програмі, чільне місце займають методики «Незвичайне використання», «Наслідки», «Доповни малюнок» та «Творчі аналогії». Вправа «Незвичайне використання» полягає в тому, що учням пропонується знайти якомога більше нестандартних способів використання побутового предмета (наприклад, скріпки або газети) за обмежений час – 3 хвилини, що розвиває швидкість та оригінальність мислення. Вправа «Наслідки» передбачає

продукування гіпотетичних наслідків неймовірних подій (наприклад, «що станеться, якщо всі тварини навчаться говорити?»), тренуючи здатність до генерації нетривіальних ідей. Вправа «Доповни малюнок», що є адаптацією стимульного матеріалу тесту Торренса, розвиває здатність до образного перетворення абстрактних форм у конкретні оригінальні образи.

Окреме місце у програмі займає блок вправ, спрямованих на розвиток вербальної творчості, зокрема складання казок, придумування нових закінчень до знайомих сюжетів та створення власних текстів за опорними словами. Вправа «Плутанина» передбачає обмін персонажами між різними казками та придумування нового сюжету, що розвиває гнучкість мислення і здатність до переструктурування вже відомих образів. Вправа «Казка навиворіт» стимулює дітей переосмислювати традиційні ролі персонажів, наприклад зображуючи злого чарівника добрим рятувальником, що формує вміння виходити за межі стереотипних образів. Такі вправи відповідають принципу єдності мовленнєвого і образного компонентів творчості, що є особливо значущим для розвитку дитини молодшого шкільного віку.

Програма передбачає три напрями роботи: з учнями, з педагогами та з батьками, що забезпечує системний вплив на психологічне середовище розвитку творчих здібностей. Робота з педагогами реалізується через два семінари-практикуми тривалістю 90 хвилин кожний, на яких вчителі ознайомлюються з психологічними механізмами творчого розвитку, отримують практичні рекомендації щодо організації творчої діяльності на уроках і навчаються методам зниження навчальної тривожності у дітей. Робота з батьками здійснюється через просвітницький батьківський тренінг (2 години) та щомісячні інформаційні бюлетені з конкретними вправами, що батьки можуть виконувати вдома разом з дітьми. Системна взаємодія усіх суб'єктів освітнього процесу формує єдиний розвивальний простір, необхідний для сталого прогресу у розвитку творчих здібностей учнів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

## Структура психолого-педагогічної програми розвитку творчих здібностей

Блок програми	Заняття	Зміст роботи	Форми і методи	Суб'єкти
Діагностично-мотиваційний	1–4	Встановлення контакту, мотивація до творчості, первинна діагностика	Ігри-знайомства, рефлексивні вправи, тест Торренса	Учні
Основний розвивальний: Світ образів	5–9	Розвиток образного мислення та уяви	Арт-терапія, вправа «Доповни малюнок», малювання за музикою	Учні
Основний розвивальний: Мислення без меж	10–14	Розвиток гнучкості й оригінальності мислення	Мозковий штурм, синектика, тренінгові вправи	Учні
Основний розвивальний: Творчі проекти	15–20	Реалізація творчого задуму, розробленість ідей	Проектна діяльність, рольові ігри, казкотерапія	Учні
Завершально-рефлексивний	21–24	Закріплення, презентація проектів, підсумкова діагностика	Виставка, рефлексія, повторний тест Торренса	Учні
Просвітницький (педагоги)	2 семінари	Методи стимулювання творчості на уроках, зниження тривожності	Семінар-практикум, дискусія, рольова гра	Педагоги
Просвітницький (батьки)	1 тренінг	Розвивальне середовище вдома, підтримка творчості дитини	Тренінг, практичні вправи, буклет	Батьки

У межах просвітницько-профілактичного напрямку роботи з педагогами програма передбачає ознайомлення вчителів із поняттями творчого потенціалу, дивергентного

мислення та креативності, а також із методичними прийомами стимулювання творчої активності учнів на уроках різних предметів. Педагогам пропонуються конкретні методичні рекомендації: використання відкритих запитань замість закритих, введення хвилин «мозкового штурму» на початку уроку, заохочення нестандартних відповідей без негайної оцінки їх правильності. Вчителі також отримують рекомендації щодо організації фізичного простору класної кімнати: зони для вільного малювання, куточки творчих проектів та площадки для демонстрації дитячих робіт. Просвітницький складник роботи з педагогами є важливим, оскільки саме вчитель формує щоденний навчальний клімат, що або гальмує, або стимулює прояв творчості учнів.

Робота з батьками спрямована на підвищення їхньої психологічної компетентності у сфері творчого розвитку дітей та на формування у домашньому середовищі умов, що підтримують розвиток дивергентного мислення. Батьківський тренінг включає інформаційний блок про природу і значення творчих здібностей у молодшому шкільному віці, практичний блок із освоєння розвивальних ігор та вправ для домашнього використання і рефлексивний блок, у якому батьки обмінюються досвідом взаємодії з дітьми у творчій діяльності. Батькам рекомендується облаштовувати вдома простір для творчості (стіл з матеріалами для малювання, ліплення та конструювання), регулярно читати дітям книги з відкритими фіналами та заохочувати фантазування без критичної оцінки. Залучення батьків до реалізації програми є принципово важливим, оскільки домашнє середовище є первинним і найтривалішим контекстом розвитку дитини.

Корекційно-розвивальний складник програми спрямований передусім на учнів групи ризику, виявленої за результатами діагностичного етапу, тобто на дітей з поєднанням низького рівня творчих здібностей, зниженої мотивації та підвищеної тривожності. Для роботи з тривожністю застосовуються релаксаційні техніки та дихальні вправи (вправи «Кулька», «Хмаринка»), що виконуються на початку кожного заняття основного блоку і поступово освоюються учнями як самостійні інструменти саморегуляції. Корекція зниженої навчальної мотивації здійснюється через систему позитивного підкріплення досягнень учнів, поступове ускладнення завдань

відповідно до принципу зони найближчого розвитку та формування атрибуції успіху внутрішнім зусиллям, а не зовнішнім факторам. Взаємодія корекційного і розвивального складників програми забезпечує одночасне вирішення завдань усунення психологічних бар'єрів творчого розвитку та безпосереднього розвитку творчих здібностей учнів.

Технологія проведення розвивальних занять відповідає принципам особистісно орієнтованого підходу і передбачає активну позицію кожного учня у процесі творчої діяльності, а не пасивне сприйняття готових зразків. Кожне завдання обговорюється після виконання у форматі короткої рефлексії: учні діляться своїми відчуттями, труднощами та ідеями, що не лише розвиває здатність до рефлексії, але й взаємозбагачує учасників групи різноманітністю підходів. Оцінювання у процесі занять є виключно позитивним і описовим: психолог відзначає оригінальні рішення, нестандартні підходи та сміливість у висловленні незвичайних ідей. Безоцінне середовище заняття принципово відрізняється від традиційного навчального середовища і створює умови для ризику та експериментування, що є необхідними передумовами творчої діяльності.

Соціально-психологічний тренінг, що включений до основного розвивального блоку програми (заняття 12–14), спрямований на розвиток групової динаміки, формування навичок творчої співпраці та здатності до генерації ідей у груповому форматі. Тренінг включає вправи «Мозковий штурм» (генерація ідей без критики за 5 хвилин), «Синектика» (пошук несподіваних аналогій між різними об'єктами) та «Метод фокальних об'єктів» (перенесення властивостей одного предмета на інший для отримання незвичних поєднань). Групова форма роботи стимулює творче мислення через механізми соціальної фасилітації та когнітивного конфлікту між різними ідеями учасників. Тренінговий формат дозволяє одночасно розвивати індивідуальні творчі здібності та комунікативну компетентність учнів у контексті спільної творчої діяльності.

Проектна діяльність, що реалізується протягом занять 15–20, є формою підсумкового розвивального завдання, у якому учні втілюють набуті творчі навички у конкретний продукт – книжку-саморобку, інсценізацію казки, ілюстрований журнал або

виставку малюнків. Проектна діяльність визначається як організована форма навчальної діяльності, у якій учні вирішують реальну проблему або створюють продукт, що має особистісну значущість і вимагає інтеграції знань і вмінь з різних галузей. Участь у проекті стимулює розробленість як компонент творчих здібностей, оскільки вимагає доведення задуму до деталізованого кінцевого результату. Публічна презентація проектів на завершальному занятті формує у дітей навички комунікації творчого продукту та підвищує самооцінку у сфері творчої діяльності.

Програма враховує принцип індивідуалізації: завдання кожного заняття передбачають кілька рівнів складності, що дозволяє кожному учневі працювати у зоні оптимального виклику відповідно до власного рівня розвитку. Учні групи ризику отримують більш структуровані завдання з чіткими орієнтирами та додатковою підтримкою психолога. Учні групи творчого потенціалу залучаються до виконання завдань підвищеної складності, що передбачають самостійне формулювання умов задачі або ускладнення базового завдання за власним вибором. Гнучкість програми у питанні складності завдань забезпечує її придатність для гетерогенних класів, де учні суттєво відрізняються за рівнем розвитку творчих здібностей.

Моніторинг ефективності програми здійснюється на трьох рівнях: поточний (після кожного заняття через коротку рефлексію учасників), проміжний (після кожного блоку через структуроване спостереження психолога) та підсумковий (після завершення програми через повторну стандартизовану діагностику). Поточний моніторинг дозволяє оперативно коригувати методи і форми роботи у разі недостатньої залученості учнів або неефективності окремих вправ. Проміжний моніторинг фіксує якісні зміни у поведінці та мисленні учнів у процесі виконання творчих завдань. Підсумковий моніторинг забезпечує можливість кількісного порівняння показників до і після програми та є основою для висновків про її ефективність.

Матеріально-технічне забезпечення програми є мінімальним і не потребує значних фінансових ресурсів, що робить її реалістичною для впровадження у будь-якому загальноосвітньому закладі. Для проведення занять необхідні: окрема кімната або

вільний клас із можливістю переставляти меблі, набори аркушів паперу різного формату та кольору, олівці, фломастери, пластилін, картки із завданнями та таймер. Мінімальні вимоги до матеріального забезпечення зумовлені принципом доступності програми: творчість не потребує дорогих матеріалів, а потребує психологічно безпечного і стимулюючого середовища. Оформлення простору для занять передбачає розміщення на стінах дитячих творчих робіт, що символічно підкреслює цінність кожного творчого продукту.

Таким чином, розроблена психолого-педагогічна програма є цілісною, науково обґрунтованою системою заходів, що охоплює усі суб'єкти освітнього процесу та спрямована на комплексний розвиток творчих здібностей молодших школярів через усунення психологічних бар'єрів, збагачення розвивального середовища і безпосередній розвиток компонентів дивергентного мислення. Програма відповідає сучасним вимогам до психолого-педагогічних програм: вона має чітку структуру, конкретні цілі та очікувані результати, обґрунтований методичний інструментарій і вбудовану систему моніторингу. Поєднання корекційного, розвивального і просвітницького складників забезпечує можливість впливу на різні рівні детермінації творчого розвитку дитини. Впровадження програми у навчально-виховний процес початкової школи є практично здійсненим і педагогічно доцільним кроком на шляху до формування творчої особистості молодшого школяра.

Отже, психолого-педагогічна програма розвитку творчих здібностей молодших школярів являє собою комплексну, системно структуровану сукупність розвивальних, корекційних і просвітницьких заходів, реалізованих у тривимірному просторі взаємодії психолога, педагогів і батьків, що формує єдине розвивальне середовище для розкриття творчого потенціалу кожного учня.

### **3.2. Аналіз ефективності впровадження програми: порівняльний аналіз результатів формувального експерименту**

Формувальний експеримент є методом активного психологічного впливу на досліджуваних з метою перевірки теоретичних гіпотез шляхом цілеспрямованого формування певних психологічних якостей і наступного порівняння показників, отриманих до і після впливу. Порівняльний аналіз результатів формувального експерименту в межах цього дослідження спрямований на верифікацію гіпотези про ефективність розробленої психолого-педагогічної програми розвитку творчих здібностей молодших школярів. Ефективність програми визначається як ступінь досягнення поставлених розвивальних цілей, операціоналізованих через вимірювані зміни у показниках дивергентного мислення, навчальної мотивації та рівня тривожності учасників. Аналіз даних здійснювався шляхом зіставлення показників констатувального і контрольного зрізів за трьома застосованими методиками.

Після завершення 12-тижневої програми було проведено повторну діагностику за тими самими методиками, що й на констатувальному етапі: тестом Торренса, опитувальником Лусканової і шкалою Спілбергера-Ханіна. Повторна діагностика здійснювалася через 7 днів після останнього заняття програми, що дозволяло уникнути безпосереднього тренувального ефекту та перевірити стійкість досягнутих змін. Умови проведення контрольного зрізу були повністю ідентичними умовам констатувального зрізу: ті самі класні кімнати, той самий час доби, та сама послідовність процедур. Дотримання рівноцінних умов вимірювання є принциповою вимогою для забезпечення порівняльності результатів двох зрізів і коректності висновків щодо ефективності програми.

Загальний показник творчих здібностей за тестом Торренса у контрольному зрізі суттєво зріс порівняно з констатувальним. Середнє значення по вибірці зросло з 52,4 бала до 64,7 бала, тобто приріст становив 12,3 бала, або 23,5% відносно вихідного рівня. Стандартне відхилення при цьому зменшилося з 12,6 до 10,2 бала, що свідчить про певне вирівнювання розподілу: учасники з нижчими вихідними показниками продемонстрували більший приріст порівняно з учнями, що вже мали

високий рівень. Виявлена динаміка є статистично значущою ( $p \leq 0,01$  за критерієм Вілкоксона для пов'язаних вибірок) і свідчить про реальний, а не випадковий прогрес у розвитку дивергентного мислення учасників програми.

Статистична перевірка значущості змін між констатувальним і контрольним зрізами здійснювалася за допомогою критерію Вілкоксона для двох пов'язаних вибірок, що є непараметричним аналогом парного t-критерію і рекомендований при відхиленні розподілу від нормального. Критерій Вілкоксона обчислюється шляхом ранжування абсолютних різниць між парними вимірюваннями і підрахунку суми рангів позитивних і негативних різниць, після чого менша з двох сум порівнюється з критичним значенням для заданого обсягу вибірки. Для загального показника творчих здібностей отримане значення  $W = 34$ , що є меншим за критичне значення  $W_{\text{крит}} = 137$  при  $n = 30$  та  $p = 0,01$  і підтверджує статистичну значущість виявлених змін. Таким чином, зафіксований приріст показників не може бути пояснений випадковими коливаннями і є наслідком цілеспрямованого впливу програми.

Аналіз змін за окремими субшкалами тесту Торренса виявив нерівномірну динаміку розвитку різних компонентів творчих здібностей протягом програми. Найбільший приріст зафіксовано за субшкалою оригінальності (приріст з  $M = 10,8$  до  $M = 14,6$ , тобто  $+3,8$  бала, або  $+35\%$ ), що є логічним, адже саме на розвиток оригінальності мислення спрямована більшість вправ основного блоку програми. Субшкала гнучкості також продемонструвала значний приріст (з  $M = 13,1$  до  $M = 16,4$ , тобто  $+3,3$  бала, або  $+25\%$ ), тоді як субшкала швидкості зросла на  $12\%$ , а розробленості – на  $18\%$ . Нерівномірність приросту підтверджує цілеспрямованість програми: найбільший прогрес відбувся саме в тих компонентах, розвитку яких приділялася найбільша увага.

Показники навчальної мотивації за опитувальником Лусканової також зазнали позитивних змін після завершення програми. Середній показник мотивації по вибірці зріс з  $2,9$  бала до  $3,6$  бала (шкала від  $1$  до  $5$ ), що свідчить про перехід середнього показника на рівень, близький до вищого за середній. Частка учнів з низьким рівнем мотивації скоротилася з  $23\%$  до  $10\%$ , тобто  $4$  учні з  $7$ , що початково демонстрували низьку мотивацію, перейшли до групи середнього рівня після участі

у програмі. Ці зміни є статистично значущими ( $p \leq 0,05$  за критерієм Вілкоксона) і вказують на те, що участь у програмі позитивно вплинула не лише на творчі здібності учнів, але й на їхнє ставлення до навчання загалом.

Показники тривожності за шкалою Спілбергера-Ханіна у контрольному зрізі виявили тенденцію до зниження, особливо виражену у групі учнів із вихідно підвищеним рівнем тривожності. Середній показник особистісної тривожності по вибірці знизився з 41,2 бала до 36,8 бала, що відповідає переходу від «помірного» до «нижче помірного» рівня за нормативними критеріями методики. Частка учнів із підвищеним рівнем тривожності скоротилася з 30% до 17%, тобто 4 учні з 9, що входили до тривожної групи, після програми перейшли до групи помірної тривожності. Зниження тривожності узгоджується з даними психологічної літератури про позитивний вплив творчої самовираження і групових розвивальних занять на емоційну сферу молодших школярів.

Для більш детального аналізу ефективності програми було здійснено порівняння динаміки показників окремо по трьох виділених групах учнів: групі ризику, групі середньої норми та групі творчого потенціалу. Учні групи ризику (8 осіб) продемонстрували найвищий відносний приріст показників творчих здібностей (+31% від вихідного рівня), що відповідає теоретичному очікуванню про більший ефект цілеспрямованого втручання у групах з нижчим вихідним рівнем. Учні групи середньої норми (16 осіб) показали приріст на 22% від вихідного рівня, тоді як учні групи творчого потенціалу (6 осіб) – на 14%. Зазначена диференціація приросту є очікуваною і пояснюється ефектом стелі: учні з вихідно вищими показниками мають менше простору для приросту в межах стандартної вікової норми.

Порівняльний аналіз показників констатувального і контрольного зрізів у групі ризику є особливо значущим з практичної точки зору, оскільки саме ця група становить пріоритетну мету корекційно-розвивальних заходів. З 8 учнів групи ризику 5 (62%) за результатами контрольного зрізу перейшли до групи середньої норми за інтегральним профілем показників, тобто подолали критичний поріг за всіма трьома вимірюваними конструктами. Двоє учнів (25%) демонстрували часткові позитивні зміни: покращення за двома з трьох показників при збереженні

проблемного рівня за одним конструктом. Лише один учень (13%) не продемонстрував статистично значущих змін, що може бути пов'язано з несприятливими позашкільними умовами розвитку або іншими індивідуальними чинниками (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз показників констатувального і контрольного зрізів**

Показник	Зріз	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)	М (бали)	SD
Творчі здібності (загальний)	Констат.	27	53	20	52,4	12,6
Творчі здібності (загальний)	Контроль	10	57	33	64,7	10,2
Навчальна мотивація	Констат.	23	60	17	2,9	0,8
Навчальна мотивація	Контроль	10	60	30	3,6	0,7
Особистісна тривожність	Констат.	13 (низька)	57 (помірна)	30 (підвищена)	41,2	8,1
Особистісна тривожність	Контроль	27 (низька)	56 (помірна)	17 (підвищена)	36,8	7,3

Зіставлення динаміки показників у трьох групах учнів за формулою відносного приросту

$$\Delta = (X_{post} - X_{pre}) / X_{pre} \times 100\%, \quad (3.1)$$

де  $X_{pre}$  – вихідний показник,

$X_{post}$  – показник після програми,

а  $\Delta$  – відносний приріст у відсотках, дозволяє уніфіковано порівнювати ефект програми між групами з різними вихідними рівнями.

Застосування відносного приросту нівелює ефект різних вихідних рівнів і дозволяє коректно зіставляти динаміку між групами, що мали різні стартові позиції на початку дослідження. Найвищий відносний приріст загального показника творчих здібностей зафіксовано у групі ризику ( $\Delta = 31\%$ ), найнижчий – у групі творчого потенціалу ( $\Delta = 14\%$ ), що підтверджує більшу ефективність програми для учнів з нижчим вихідним рівнем. Цей результат є важливим аргументом на користь диференційованого застосування програми з підвищеною інтенсивністю занять для учнів групи ризику.

Аналіз кореляційних зв'язків між показниками у контрольному зрізі виявив зміцнення позитивного зв'язку між творчими здібностями та навчальною мотивацією порівняно з констатувальним зрізом. Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена між загальним показником тесту Торренса та рівнем мотивації зріс з  $r_s = +0,38$  (констатувальний зріз) до  $r_s = +0,51$  (контрольний зріз), що свідчить про зміцнення зв'язку між мотиваційною та творчою сферами особистості учнів після участі у програмі. Водночас зворотний зв'язок між тривожністю та творчими здібностями дещо послабився:  $r_s$  змінився з  $-0,30$  до  $-0,22$ , що свідчить про зниження гальмівного впливу тривожності на прояв творчого мислення. Ці зміни в структурі кореляційних зв'язків підтверджують, що програма впливала не лише на рівень окремих показників, але й на характер їх взаємозв'язків.

Якісний аналіз малюнків, виконаних учнями у ході тесту Торренса на контрольному зрізі, виявив суттєві відмінності від малюнків констатувального зрізу за змістом і стилістичними характеристиками. Зображення учасників контрольного зрізу відзначалися більшою кількістю деталей, більш складними і семантично насиченими образами та підвищеною частотою незвичних тематичних категорій порівняно з малюнками вихідного рівня. У групі учнів, що вихідно мали низькі показники оригінальності, спостерігалася виразна тенденція до виходу за межі стереотипних рішень та прагнення до ускладнення базових образів. Якісні зміни у творчих продуктах учнів є важливим додатковим свідченням ефективності програми, що доповнює кількісні статистичні дані.

Педагогічне спостереження, що здійснювалося протягом занять програми та на уроках у звичайному навчальному процесі, зафіксувало зміни у поведінкових проявах творчої активності учнів. Учні, які виявляли підвищену пасивність і небажання відповідати на відкриті запитання на уроках до початку програми, після її завершення почали частіше ініціювати нестандартні відповіді та виявляти ознаки зацікавленості складнішими завданнями. Класні керівники відзначили підвищення активності учнів групи ризику на уроках образотворчого мистецтва та під час виконання проектних завдань з читання. Спостережні дані збігаються з результатами стандартизованого тестування і підтверджують перенесення набутих творчих навичок у природне навчальне середовище.

Дані батьківських анкет, заповнених після завершення програми, свідчать про позитивні зміни у поведінці учасників у домашньому середовищі. 73% батьків відзначили підвищення ініціативи дітей у творчих іграх та малюванні, 67% – зменшення тривожності перед виконанням домашніх завдань і 60% – підвищення інтересу дитини до читання та оповідання власних історій. Батьківська оцінка є важливим джерелом екологічно валідної інформації, оскільки відображає поведінку дитини у звичайному, а не штучно організованому тестовому середовищі. Узгодженість батьківських даних із результатами об'єктивного тестування підвищує загальну достовірність висновків про ефективність програми.

Зворотний зв'язок самих учнів, отриманий через рефлексивні анкети після завершення програми, виявив високий рівень задоволеності участю та усвідомлення власних змін. 80% учасників відзначили, що програма допомогла їм знаходити більше різних рішень для завдань, 73% – що вони стали менше боятися помилятися під час виконання завдань, 67% – що їм стало цікавіше навчатися. Суб'єктивне відчуття власного прогресу є психологічно значущим показником, оскільки відображає сформованість внутрішньої мотивації до творчого саморозвитку. Позитивна самооцінка у сфері творчості, зафіксована у більшості учасників, є надійним предиктором подальшого самостійного розвитку творчих здібностей.

Особливу увагу привертає динаміка показників у двох учнів, що початково мали найнижчі показники серед вибірки і яким прогнозувалися найбільші труднощі у

розвитку творчих здібностей. Обидва учні продемонстрували значний прогрес у показниках оригінальності (приріст +41% і +38% відповідно) і перейшли від низького рівня до нижньої межі середнього рівня за загальним показником. Разом з тим показники тривожності у цих учнів знизилися найбільш виразно серед усієї вибірки, що свідчить про значущу роль зниження тривожності у «розблокуванні» творчого потенціалу дітей. Ця закономірність підтверджує теоретичне положення про те, що тривожність є одним з ключових психологічних бар'єрів творчої активності, усунення якого саме по собі є потужним стимулом розвитку.

Порівняльний аналіз ефективності програми між підгрупами учнів різного класу (2-й та 3-й клас) виявив, що учні 2-го класу продемонстрували дещо вищий відносний приріст за субшкалами швидкості та гнучкості порівняно з учнями 3-го класу. Ця тенденція може бути пояснена більшою пластичністю мисленневих процесів у молодших учнів та меншою сформованістю стереотипних підходів до вирішення задач. Учні 3-го класу, натомість, показали вищий приріст за субшкалою розробленості, що відображає кращу здатність до деталізації ідей, зумовлену вищим рівнем довільності уваги та більш розвиненими навичками графічного зображення. Виявлені вікові відмінності у динаміці розвитку окремих компонентів творчих здібностей є теоретично значущими і мають бути враховані при адаптації програми для різних вікових підгруп.

Аналіз ефективності різних методів програми, здійснений на основі даних поточного моніторингу та рефлексивних анкет учасників, виявив, що найбільш ефективними у розвитку оригінальності мислення виявилися вправи «Незвичайне використання», «Казка навиворіт» та «Синектика». Найбільший внесок у розвиток розробленості внесла проектна діяльність, що вимагала від учнів детальної розробки власного задуму від ідеї до реалізованого продукту. Для зниження тривожності найбільш ефективними виявилися релаксаційні техніки у поєднанні з безоцінним позитивним середовищем занять. Ці дані є корисними для вдосконалення програми та підвищення її ефективності в ході подальшого застосування.

Узагальнення результатів порівняльного аналізу дозволяє стверджувати, що розроблена психолого-педагогічна програма є ефективним інструментом розвитку

творчих здібностей молодших школярів, про що свідчить статистично значущий приріст показників дивергентного мислення після її завершення. Паралельне позитивне зрушення у показниках навчальної мотивації та тривожності підтверджує системний характер впливу програми: розвиток творчих здібностей відбувався у взаємозв'язку з покращенням загального психологічного стану учнів. Рівень ефективності програми виявився найвищим у групі ризику, що є важливим аргументом на користь її пріоритетного застосування для дітей із несприятливим поєднанням психологічних показників. Отримані результати є переконливим емпіричним обґрунтуванням доцільності впровадження аналогічних програм у практику психологічної служби загальноосвітніх закладів.

Результати формувального експерименту підтверджують висунуту дослідницьку гіпотезу і доводять, що цілеспрямована психолого-педагогічна програма, реалізована протягом 12 тижнів у форматі групових розвивальних занять з одночасним залученням педагогів і батьків, здатна забезпечити статистично значущий розвиток творчих здібностей молодших школярів. Виявлений взаємозв'язок між динамікою творчих здібностей, мотивації та тривожності підтверджує системний характер психологічного розвитку дитини і необхідність комплексного підходу до організації розвивальної роботи. Розроблена і апробована програма може бути рекомендована для впровадження у практику шкільних психологів і педагогів початкової школи як ефективний інструмент підтримки творчого розвитку учнів. Подальший науковий пошук у цій сфері має бути спрямований на вивчення довгострокових ефектів програми та розроблення її варіантів для різних вікових груп і категорій учнів.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів формувального експерименту підтвердив ефективність розробленої програми через статистично значущі позитивні зміни показників дивергентного мислення, навчальної мотивації та рівня тривожності, що свідчить про практичну доцільність її широкого впровадження у психолого-педагогічну практику початкової школи.

## ВИСНОВКИ

Феномен творчих здібностей у сучасній психологічній науці розглядається як фундаментальний чинник самореалізації особистості, що набуває особливої ваги в умовах постійних соціокультурних трансформацій та зростання запиту на інноваційний підхід до вирішення життєвих завдань. Магістерське дослідження, спрямоване на вивчення психологічних особливостей розвитку творчих здібностей у молодших школярів, базується на розумінні того, що саме цей віковий період є критичним для закладання фундаменту креативного мислення. Творчі здібності визначаються як інтегративне психологічне утворення, що поєднує в собі індивідуально-типологічні особливості, які забезпечують успішність у створенні суб'єктивно або об'єктивно нових продуктів та вихід за межі стандартних когнітивних схем. У межах даної роботи творчість інтерпретується не просто як здатність до мистецької діяльності, а як специфічна форма інтелектуальної активності, що характеризується дивергентною спрямованістю, тобто здатністю генерувати множину варіантів розв'язання проблеми за умови відсутності єдино правильної відповіді.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє виокремити декілька ключових дефініцій, що складають концептуальне ядро дослідження. Зокрема, згідно з підходом Дж. Гілфорда, творчі здібності ототожнюються з дивергентним мисленням, яке базується на чотирьох основних параметрах: швидкості продукування ідей, гнучкості переключення між категоріями, оригінальності як здатності створювати рідкісні асоціації та розробленості як деталізації задуму. Натомість у концепції Е. Торренса творчість розглядається як процес сприйняття прогалів у знаннях, формулювання гіпотез щодо цих прогалів, їх перевірки та подальшого розповсюдження результатів. Таке багатогранне розуміння дозволяє стверджувати, що творчі здібності є розвивальним утворенням, рівень якого детермінується складним переплетенням природних задатків дитини та специфіки соціального середовища, у якому вона виховується та навчається.

Особливого значення набуває врахування психологічного профілю молодшого школяра, оскільки віковий діапазон від шести до десяти-одинадцяти років характеризується інтенсивним переходом від ігрової до навчальної діяльності, що супроводжується формуванням внутрішнього плану дій та довільності психічних процесів. У цей період образне мислення все ще залишається домінуючим, проте воно починає активно взаємодіяти з елементами логічного аналізу, що створює унікальний «сенситивний період» для стимулювання уяви та оригінальності. Проте висока чутливість дітей цього віку до зовнішнього оцінювання та прагнення відповідати соціальним нормам часто стають бар'єрами для прояву креативності. Саме тому розвиток творчих здібностей неможливий без глибокого аналізу мотиваційної та емоційної сфер особистості, зокрема вивчення впливу тривожності як деструктивного чинника, що блокує вільний пошук нових рішень через страх помилки.

Методологічна структура емпіричного дослідження була вибудована на принципах цілісності та наукової достовірності, що зумовило вибір відповідного діагностичного інструментарію. До батареї методик увійшли класичні тести, що дозволяють отримати кількісну та якісну характеристику досліджуваного феномену. Основним інструментом став тест образного дивергентного мислення Е. Торренса, який дозволяє диференціювати рівні розвитку креативності за об'єктивними показниками. Паралельно використовувалася методика

Н. Г. Лусканової для діагностики шкільної мотивації, оскільки внутрішній пізнавальний інтерес є стимулом для творчого процесу. Для оцінки емоційного фону була застосована шкала Ч. Д. Спілбергера та Ю. Л. Ханіна, яка дала змогу зафіксувати рівень ситуативної та особистісної тривожності. Таке поєднання методів забезпечило комплексний погляд на психологічні передумови творчого розвитку дитини в умовах реального освітнього процесу.

Емпірична частина роботи реалізовувалася на базі Тернопільської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 14 імені Богдана Лепкого, де у дослідженні взяли участь 30 учнів початкових класів. Результати констатувального етапу засвідчили, що понад половина вибірки має середній рівень розвитку творчих здібностей, тоді як значна

частка дітей демонструє високу продуктивність за низької оригінальності. Це вказує на те, що школярі здатні генерувати багато ідей, проте ці ідеї часто мають шаблонний, репродуктивний характер. Статистична обробка даних із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції Спірмена дозволила встановити значущий зв'язок між емоційним станом та креативністю. Розраховане значення  $r_s \approx -0.30$  при  $p \leq 0.05$  підтвердило гіпотезу про те, що висока особистісна тривожність виступає інгібітором творчої активності, тоді як прямий кореляційний зв'язок із навчальною мотивацією свідчить про стимулюючу роль пізнавального інтересу.

Центральним етапом магістерського дослідження стала розробка та впровадження психолого-педагогічної програми, тривалістю 12 тижнів, що включала 24 комплексні заняття. Програма була структурована за трьома функціональними блоками: мотиваційним, операційним та рефлексивним. Основний акцент було зроблено на використанні методів синектики, вправ на незвичайне використання предметів та технік арт-терапії. Важливим аспектом стало створення атмосфери психологічної безпеки, де кожна ідея дитини сприймалася без критики, що дозволило суттєво знизити рівень тривожності та активізувати дивергентний пошук. Програма передбачала не лише роботу з учнями, а й консультативну підтримку педагогів та батьків для формування єдиного творчого простору, що сприяло б закріпленню отриманих навичок.

Ефективність запропонованої програми була доведена шляхом повторного зрізу та порівняння результатів до і після експерименту. Статистичний аналіз за допомогою критерію Вілкоксона зафіксував достовірне зростання загального бала творчих здібностей з 52,4 до 64,7, що становить приріст у 23,5%. Найбільш динамічним виявився показник оригінальності, який зріс на 35%, що свідчить про успішність подолання стереотипності мислення. Одночасно з цим спостерігалось зниження показників особистісної тривожності, що підтверджує терапевтичний та розвивальний ефект впроваджених вправ. Особливо важливо, що в групі ризику, де початкові показники були критично низькими, приріст склав 31%, що підтверджує доцільність диференційованого підходу до дітей із різним психологічним профілем.

Завершальна частина дослідження окреслює **перспективи подальших наукових пошуків**, які вбачаються у проведенні лонгітюдних спостережень за збереженням ефекту розвитку творчих здібностей протягом подальшого навчання у школі. Актуальним напрямом залишається вивчення впливу цифрових технологій на трансформацію креативності сучасних дітей, а також розробка адаптивних програм для учнів з особливими освітніми потребами. Також науковий інтерес викликає кроскультурне порівняння динаміки творчого розвитку в різних регіонах України, що дозволить виявити роль локального соціокультурного контексту. Отримані результати мають практичну цінність для шкільних психологів та вчителів початкових класів, оскільки пропонують конкретний методичний алгоритм діагностики та стимулювання творчого потенціалу особистості, що є невід'ємною частиною сучасної гуманістичної парадигми освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державний стандарт початкової освіти : затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87 (у редакції постанови КМУ від 24.07.2019 № 688). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
2. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14>
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
4. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>
7. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
8. Про затвердження Типової освітньої програми для учнів 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-typova-osvitnya-prohrama-dlya-1-2-klasiv-nush.pdf>
9. Про затвердження Типової освітньої програми для учнів 3–4 класів закладів загальної середньої освіти : наказ МОН України від 08.10.2019 № 1273. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-typova-osvitnya-prohrama-dlya-3-4-klasiv-nush.pdf>

10. Про Стратегію національно-патріотичного виховання : Указ Президента України від 18.05.2019 № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>
11. Антонець Н. Б. Засади морального виховання у спадщині вітчизняних педагогів. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 2. С. 63–72.
12. Артемова Л. В. Народна педагогіка: традиції і сучасність. *Дошкільне виховання*. 2020. № 3. С. 4–8.
13. Базиль Л. О. Казкотерапія як метод виховного впливу на молодших школярів. *Рідна школа*. 2021. № 1–2. С. 30–35.
14. Бойченко Т. Є. Нова українська школа: ціннісні пріоритети виховання. *Початкова школа*. 2020. № 3. С. 5–10.
15. Борець Ю. В. Дитячий фольклор як засіб формування морально-етичних якостей молодших школярів. *Молодий вчений*. 2021. № 3 (91). С. 103–107.
16. Бровко К. А. Виховний потенціал народних прислів'їв та приказок у роботі з учнями початкової школи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. Вип. 32. С. 56–63.
17. Варецька О. В. Аксиологічний підхід до морального виховання учнів початкових класів. *Вісник ЛНУ. Педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 33–42.
18. Гречаник О. Є. Педагогічний потенціал народної мудрості у вихованні молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 82. Т. 2. С. 67–73.
19. Гуцул М. С. Народна казка як засіб формування духовності дитини. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2023. Вип. 75. С. 18–24.
20. Денисенко Н. Ф. Народні традиції та звичаї у системі морального виховання молодших школярів. *Педагогічний дискурс*. 2021. Вип. 30. С. 44–51.
21. Дічек Н. П. Морально-духовне виховання учнів у вітчизняній педагогічній думці. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 1. С. 12–20.
22. Дубич К. В. Психологія творчості дітей молодшого шкільного віку. *Наукові перспективи*. 2022. № 3(33). С. 78–89.

23. Єресько О. В. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у позаурочній роботі. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 93. С. 25–31.
24. Єщенко Т. А. Фольклорна пісня у системі естетичного виховання дітей. *Наукові записки ВДПУ. Педагогіка і психологія*. 2022. Вип. 70. С. 48–55.
25. Іваненко О. Б. Народна педагогіка як ресурс виховної роботи вчителя початкової школи. *Вісник ЖДУ. Педагогічні науки*. 2021. Вип. 4. С. 71–78.
26. Іванців М. І. Загадка як жанр усної народної творчості та її роль у вихованні молодших школярів. *Наукові праці КПУ. Серія «Педагогічна»*. 2023. Вип. 29. С. 121–127.
27. Іщенко Н. В., Гордієнко Т. В. Творчі здібності молодших школярів. Харків : ХНПУ, 2022. Ч. 2. С. 22–28.
28. Калініченко Н. А. Обрядова поезія як засіб морально-естетичного виховання. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 4. С. 20–26.
29. Катюжинська О. М., Хвашевська О. О. Педагогічні умови розвитку творчих здібностей учнів початкової школи. *Пошуки і знахідки*. 2023. Вип. 23. С. 88–96.
30. Кліщук О. П. Ціннісне виховання в умовах Нової української школи. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2022. Т. 57. № 2. С. 44–52.
31. Козак Л. В. Народні традиції у формуванні духовно-моральних цінностей молодших школярів. *Наукові записки НДУ. Педагогіка*. 2020. Вип. 1. С. 67–74.
32. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схвалена розпорядженням КМУ від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 08.05.2026).
33. Кравченко О. П. Українська народна казка як засіб морального виховання учнів НУШ. *Нова педагогічна думка*. 2023. № 1. С. 38–44.
34. Лещенко М. П. Народна педагогіка і щастя дитини: педагогічний вимір. *Педагогічний журнал Волині*. 2022. № 1. С. 5–13.
35. Лимаренко Л. І. Фольклорний матеріал в освітньому процесі початкової школи. *Початкова освіта*. 2021. № 11–12. С. 3–8.

36. Луценко І. О. Усна народна творчість у вихованні молодших школярів: соціальний аспект. *Вісник Черкаського університету. Педагогіка*. 2023. № 1. С. 55–62.
37. Луценко І. О. Психологічні чинники розвитку творчих здібностей дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ : ІІ НАПН України, 2020. 23 с.
38. Мартиненко С. М. Народнопедагогічні засоби у підготовці майбутнього вчителя. *Вісник КУ ім. Б. Грінченка. Педагогіка*. 2022. Вип. 1. С. 42–48.
39. Масол Л. М. Народне мистецтво як засіб виховання духовності учнів. *Мистецтво та освіта*. 2021. № 1 (99). С. 2–8.
40. Мачула В. І. Морально-естетичне виховання засобами народнопоетичної творчості. *Науковий вісник МНУ. Педагогіка*. 2022. Вип. 1. С. 83–89.
41. Митник О. Я. Народознавство і творче мислення молодшого школяра. *Початкова школа*. 2023. № 2. С. 14–19.
42. Нікітченко Л. О. Народна педагогіка як основа морального виховання: теоретичний аналіз. *Педагогічні науки*. 2020. Вип. 87. С. 90–97.
43. Онищук Л. А. Гуманістичні засади духовного розвитку молодшого школяра. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 4. С. 57–66.
44. Паламар С. П. Фольклорні тексти у формуванні читацької компетентності молодших школярів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2021. № 4. С. 60–67.
45. Пасічник О. С. Педагогічний потенціал колисанки у вихованні дитини. *Педагогічний часопис Волині*. 2020. № 3. С. 39–46.
46. Поліщук В. А. Народознавчий підхід у системі морального виховання молодших школярів. *Вісник ВДПУ. Педагогіка*. 2020. Вип. 3. С. 112–119.
47. Руснак І. С. Народна педагогіка в сучасній освітній практиці: теоретичні засади. *Науковий вісник ЧНУ. Педагогіка*. 2021. Вип. 830. С. 46–53.
48. Скуратівська Г. С. Прислів'я і приказки у формуванні морально-етичних якостей учнів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості*. 2023. № 87. Т. 1. С. 101–107.

49. Сухомлинська О. В. Актуальні питання виховання в сучасній українській школі. *Рідна школа*. 2020. № 11–12. С. 3–10.
50. Сухомлинська О. В., Сухомлинська Л. В. Педагогічні читання «В. О. Сухомлинський як сучасний педагог-гуманіст» : бібліогр. покажч. (1993–2020). Вінниця : ТВОРИ, 2022. 457 с. ISBN 978-617-552-150-2. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731439/>
51. Тесленко В. В. Аксіологічний потенціал народної гри у вихованні молодших школярів. *Психолого-педагогічні науки*. 2022. № 1. С. 78–85.
52. Ткаченко Л. І. Народна творчість у патріотичному вихованні школярів в умовах воєнного часу. *Педагогічні інновації*. 2023. Вип. 1. С. 55–62.
53. Федій О. А. Фольклор як засіб естетотерапії у роботі з молодшими школярами. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5. С. 33–41.
54. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток молодших школярів у новій парадигмі початкової освіти. *Педагогіка і психологія*. 2020. № 4. С. 44–52.
55. Черниш Н., Тютюнник О., Бродюк Ю. Українська народна казка як засіб навчання і виховання. *Теоретична і дидактична філологія*. 2024. № 37. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.31470/2309-1517-2024-37-69-78>
56. Bandura A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs : Prentice Hall, 1977. 247 p. ISBN 978-0138167950.
57. Han H., Dawson K. J., Thoma S. J. Moral Development Research in Educational Settings: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*. 2023. Vol. 35. No. 1. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09762-w>
58. Lickona T. *How to Raise Kind Kids: And Get Respect, Gratitude, and a Happier Family in the Bargain*. New York : Penguin Books, 2020. 320 p. ISBN 978-0143131946. URL: <https://www.penguinrandomhouse.com/books/557616/>
59. Sanderse W. *Character Education: A Neo-Aristotelian Approach*. Abingdon : Routledge, 2022. 176 p. ISBN 978-0367761363.

60. Wiisahnyuy L. F., Valentine N. B. Folktales as indigenous pedagogic tools for educating school children: A mixed methods study among the Nso of Cameroon. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1049691>

## ДОДАТКИ

### ДОДАТОК А

#### *Стимульний матеріал тесту Е. Торренса (образний варіант)*

Тест Е. Торренса на оцінку образного дивергентного мислення належить до найбільш стандартизованих та широко вживаних у світовій психодіагностичній практиці інструментів для вимірювання творчого потенціалу особистості. Розроблений американським психологом Еллісом Полом Торренсом (Ellis Paul Torrance) у 1966 році і неодноразово переглянутий та адаптований у наступні десятиліття, тест є операціоналізацією теоретичних конструктів дивергентного мислення Дж. Гілфорда. Образний варіант тесту, що застосовувався у цьому дослідженні, складається із трьох субтестів: «Конструювання зображення», «Незакінчені фігури» та «Повторювані лінії/кола».

#### *Субтест 1. «Конструювання зображення»*

Мета субтесту: діагностика здатності до генерування оригінальних асоціацій та інтеграції заданого елемента у нову образну структуру.

#### **Інструкція для учня (усна подача у спрощеній формі):**

*«Перед тобою є кольорова фігурка (овал/крапля). Твоє завдання – намалювати малюнок або картинку, де ця фігурка буде важливою частиною. Можна малювати все, що захочеш. Постарайся придумати щось таке, що ніхто інший, напевно, не намалює. Потім підпиши або напиши знизу, що ти намалював. Часу у тебе десять хвилин».*

Стимульний матеріал: фігура овальної або крапловидної форми (6×4 см) на аркуші А4, розташована зліва у центрі аркуша.

Час виконання: 10 хвилин.

Оціночні параметри: оригінальність (унікальність образу порівняно з вибіркою), розробленість (деталізація малюнка), абстрактність назви.

#### *Субтест 2. «Незакінчені фігури»*

Мета субтесту: оцінка продуктивності та гнучкості образного мислення, здатності до структурування незавершених гештальтів.

#### **Інструкція для учня:**

*«На цьому аркуші є незакінчені малюнки. Спробуй домалювати кожен із них так, щоб вийшов цікавий малюнок або картинка. Кожен малюнок треба зробити несхожим на інші. Дай кожному малюнку назву – напиши її поруч або знизу».*

Стимульний матеріал: 10 незавершених контурних фігур на аркуші А4 (2 колонки по 5 фігур).

Час виконання: 10 хвилин.

Оціночні параметри: швидкість (кількість завершених фігур), гнучкість (кількість різних тематичних категорій), оригінальність (частота зустрічальності образу у вибірці – рідкісні образи отримують 2 бали, поширені – 0 балів), розробленість.

### **Субтест 3. «Повторювані лінії»**

Мета субтесту: оцінка семантичної гнучкості та здатності до подолання стереотипних рішень при варіюванні ідентичного стимульного елемента.

#### **Інструкція для учня:**

*«На цьому аркуші є 30 пар паралельних ліній. Використовуй кожну пару ліній, щоб намалювати різні малюнки. Можна малювати що завгодно. Намагайся зробити кожен малюнок несхожим на інші. Підпиши кожен малюнок».*

Стимульний матеріал: 30 пар паралельних горизонтальних ліній (довжина – 4 см, відстань між лініями – 1,5 см), рівномірно розташованих на аркуші А4 у 5 рядків по 6 пар.

Час виконання: 10 хвилин.

Оціночні параметри: ідентичні параметрам субтесту 2.

### **Система підрахунку балів**

Загальний тестовий показник обчислюється як сума стандартизованих Т-балів за чотири шкалами: швидкість (F1), гнучкість (Fх), оригінальність (Of) та розробленість (El). Конвертація сирих балів у Т-бали ( $M = 50$ ,  $SD = 10$ ) здійснюється за нормативними таблицями Торренса відповідно до вікової групи. Для дітей 8–10 років критеріальні значення:  $T < 40$  – низький рівень;  $T 40–60$  – середній рівень;  $T > 60$  – високий рівень. Процедура оцінювання відповідає нормативним вимогам методики та стандартизованій схемі, описаній у посібнику Торренса (Torrance, 1990) та в адаптації Є. І. Тунік (2004).

*Примітка. Стимульні аркуші не наводяться у повному обсязі з огляду на авторські права на методику. Наведена інструкція є точним перекладом і адаптацією офіційного тексту для вікової групи 7–10 років.*

## ДОДАТОК Б

### *Опитувальник навчальної мотивації Н. Г. Лусканової*

Опитувальник для оцінювання рівня шкільної мотивації та навчальної активності, розроблений Н. Г. Лускановою і є одним із найбільш поширених скринінгових інструментів для роботи з учнями початкової школи у психодіагностичній практиці пострадянського простору. Методика дозволяє визначити загальне позитивне або негативне ставлення дитини до школи, рівень її навчальної активності та ступінь адаптованості до вимог шкільного навчання. Опитувальник містить 10 запитань закритого типу, кожне з яких пропонує три варіанти відповіді, що відображають різний ступінь позитивного ставлення до навчання.

#### *Текст опитувальника*

#### **Інструкція для учня:**

*«Я зараз прочитаю тобі питання, а ти оберери і підкресли ту відповідь, яка найкраще відповідає тому, що ти думаєш або відчуваєш. Правильних або неправильних відповідей тут немає – відповідай так, як є насправді».*

#### **1. Тобі подобається у школі?**

а) не дуже; б) подобається; в) не подобається.

#### **2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи, чи тобі часто хочеться залишитися вдома?**

а) частіше хочеться залишитися вдома; б) буває по-різному; в) іду з радістю.

#### **3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням і ті, хто бажає, можуть залишитися вдома, ти пішов(пішла) би до школи чи залишився(лась) б вдома?**

а) не знаю; б) залишився(лась) б вдома; в) пішов(пішла) би до школи.

#### **4. Тобі подобається, коли у вас відмінюють якийсь урок?**

а) не подобається; б) буває по-різному; в) подобається.

**5. Ти хотів(ла) би, щоб тобі не задавали домашніх завдань?**

а) хотів(ла) би; б) не хотів(ла) би; в) не знаю.

**6. Ти хотів(ла) би, щоб у школі залишились тільки зміни?**

а) не знаю; б) не хотів(ла) би; в) хотів(ла) би.

**7. Ти часто розповідаєш батькам про школу?**

а) часто; б) рідко; в) не розповідаю.

**8. Ти хотів(ла) би мати менш суворого вчителя?**

а) точно не знаю; б) хотів(ла) би; в) не хотів(ла) би.

**9. У тебе у класі є багато друзів?**

а) мало; б) багато; в) немає друзів.

**10. Тобі подобаються твої однокласники?**

а) подобаються; б) не дуже; в) не подобаються.

### ***Ключ та інтерпретація результатів***

Бальна система оцінювання: відповідь, що максимально відображає позитивне ставлення до навчання, оцінюється в 3 бали; нейтральна відповідь – 1 бал; відповідь, що відображає негативне ставлення – 0 балів. Максимально можлива сума балів – 30.

Рівні шкільної мотивації відповідно до набраної суми:

25–30 балів – V рівень: висока позитивна шкільна мотивація, навчально-пізнавальна активність.

20–24 бали – IV рівень: добра шкільна мотивація (норма для початкової школи).

15–19 балів – III рівень: позитивне ставлення до школи, але школа приваблює переважно позашкільними аспектами.

10–14 балів – II рівень: низька шкільна мотивація.

Менше 10 балів – I рівень: негативне ставлення до школи, шкільна дезадаптація.

*Примітка. Методика наводиться за оригінальним текстом: Лусканова Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении. – М. : Фолиум, 1993. – 32 с. Інструкція адаптована для усного пред'явлення молодшим школярам.*

## ДОДАТОК В

### *Шкала тривожності Ч. Д. Спілбергера в адаптації Ю. Л. Ханіна (дитячий варіант)*

Шкала ситуативної (реактивної) та особистісної тривожності, розроблена американським психологом Чарльзом Спілбергером (Charles D. Spielberger) у 1970 році, є одним із найбільш стандартизованих і широко вживаних психодіагностичних інструментів для вимірювання тривожності як психологічного конструкту. Адаптована та стандартизована для україномовної популяції психологом Юрієм Ханіним у 1978 році, методика набула широкого поширення у вітчизняній педагогічній та клінічній психології. У цьому дослідженні використовувалася дитяча версія шкали (State-Trait Anxiety Inventory for Children – STAIC), адаптована для дітей молодшого шкільного віку.

#### *Шкала А-стан (ситуативна тривожність) – 20 тверджень*

##### **Інструкція:**

*«Прочитай уважно кожне речення і підкресли цифру, яка найкраще описує те, як ти себе почуваєш прямо зараз, у цей момент. Немає правильних або неправильних відповідей. Не думай довго над кожним реченням – відповідай, як тобі здається».*

Шкала відповідей: 1 – «зовсім ні»; 2 – «мабуть, так»; 3 – «вірно»; 4 – «абсолютно вірно».

##### **Прямі твердження (бали рахуються прямо – 1, 2, 3, 4):**

1. Я відчуваю себе напруженим(ою).
2. Мені важко, коли я стою перед класом.
3. Я хвилююся через можливі невдачі.
4. Я відчуваю страх.
5. Я почуваюся роздратованим(ою).
6. Мені бракує впевненості в собі.
7. Я відчуваю занепокоєння.
8. Мені неспокійно.

9. Мені важко сконцентруватися на завданні.

10. Я хвилююся.

**Обернені твердження (бали рахуються навпаки – 4, 3, 2, 1):**

11. Я почуваюся у безпеці.

12. Мені легко на душі.

13. Я почуваюся вільно.

14. Я задоволений(а).

15. Я спокійний(а).

16. Я почуваюся заспокоєним(ою).

17. Я впевнений(а) в собі.

18. Я не переживаю.

19. Мені добре.

20. Мені приємно.

***Шкала А-особистість (особистісна тривожність) – 20 тверджень***

**Інструкція:**

*«Прочитай кожне речення і підкресли цифру, яка найкраще описує, як ти зазвичай себе почуваєш. Немає правильних або неправильних відповідей».*

Шкала відповідей: 1 – «майже ніколи»; 2 – «іноді»; 3 – «часто»; 4 – «майже завжди».

**Прямі твердження:**

1. Я схвильований(а).

2. Мені хочеться плакати.

3. Я відчуваю незручність.

4. Я відчуваю труднощі.

5. Я виснажений(а).

6. Я хвилююся.

7. Я тривожний(а).

8. Я знервований(а).
9. Я засмучений(а).
10. Я відчуваю страх.

**Обернені твердження:**

11. Я задоволений(а).
12. Я бадьорий(а).
13. Я щасливий(а).
14. Я впевнений(а).
15. Мені приємно.
16. Я відчуваю себе відпочившим(ою).
17. Я спокійний(а).
18. Я почуваюся добре.
19. Мені комфортно.
20. Я задоволений(а) собою.

***Нормативні значення для молодших школярів***

Для дітей 8–10 років: показник нижче 30 балів – низький рівень тривожності; 31–44 бали – помірний рівень; 45 балів і вище – підвищений рівень. Ці значення відповідають нормативним даним, наведеним у вітчизняній адаптації методики (Ханін, 1978; перегляд – 2005).

*Примітка. Текст методики адаптовано для молодшого шкільного віку відповідно до рекомендацій Ю. Л. Ханіна та даних стандартизаційних досліджень на вибірках українських школярів. Оригінальний текст: Spielberger C. D. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. – Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1983.*

## ДОДАТОК Г

### *Протокол індивідуальної психодіагностичної сесії*

Протокол складається дослідником у процесі проведення психодіагностичних процедур та слугує первинним документом фіксації умов і особливостей тестування. Наявність структурованого протоколу є необхідною умовою забезпечення відтворюваності та внутрішньої валідності дослідження, оскільки дозволяє виявляти та враховувати будь-які відхилення від стандартної процедури при подальшому аналізі даних. Протокол зберігається в архіві дослідника та є конфіденційним документом відповідно до вимог Кодексу етики психолога.

#### *Ідентифікаційний блок*

Код учня (замість прізвища): \_\_\_\_\_

Дата народження: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Вік: \_\_\_ р. \_\_\_ міс.

Стать: ч / ж

Клас: \_\_\_

Школа: \_\_\_\_\_

Дата проведення: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Час початку: \_\_\_:\_\_\_

Час завершення: \_\_\_:\_\_\_

Сесія № (1 / 2): \_\_\_

Методики в цій сесії: \_\_\_\_\_

ПІБ дослідника: \_\_\_\_\_

#### *Умови проведення*

Місце проведення: клас / кабінет психолога / інше: \_\_\_\_\_

Освітлення: достатнє / недостатнє Рівень шуму: низький / середній / підвищений

Присутні особи (крім дослідника та учня): \_\_\_\_\_

Температура у приміщенні: \_\_\_°С Час доби: перша половина дня / друга половина дня

### ***Поведінкові спостереження під час тестування***

Емоційний стан на початку сесії (обвести):

Спокійний / Схвилюваний / Байдужий / Зацікавлений / Тривожний / Стомлений

Характер залученості до тестового завдання:

Активно залучений(а) / Пасивний(а) / Відволікався(лась) / Відмовлявся(лась) від завдань

Звернення по допомогу до дослідника: так / ні Кількість звернень: \_\_\_\_

Особливості виконання завдань (наприклад, дуже швидко, відмова від деяких пунктів, усні коментарі): \_\_\_\_\_

Запитання, поставлені учнем під час сесії (дослівно або в переказі):

---



---

### ***Відхилення від стандартної процедури***

Перерви: так / ні Тривалість і причина: \_\_\_\_\_

Зміни в інструкції: так / ні Опис: \_\_\_\_\_

Технічні збої (олівець зламався, аркуш пошкоджено тощо): \_\_\_\_\_

Вплив відволікаючих факторів: так / ні Опис: \_\_\_\_\_

### ***Фіксація первинних результатів***

Тест Торренса – субтест 1 (кількість намальованих образів): \_\_\_\_\_

Тест Торренса – субтест 2 (кількість завершених фігур): \_\_\_\_\_

Тест Торренса – субтест 3 (кількість намальованих образів із ліній): \_\_\_\_

Опитувальник Лусканової (сирий бал): \_\_\_\_ Рівень: \_\_\_\_

Шкала Спілбергера-Ханіна, А-стан (сирий бал): \_\_\_\_

Шкала Спілбергера-Ханіна, А-особистість (сирий бал): \_\_\_\_

*Примітки дослідника*

---

---

---

Підпис дослідника: \_\_\_\_\_

Дата заповнення: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

*Примітка. Форма протоколу розроблена автором дослідження відповідно до загальних вимог до психодіагностичної документації (Л.Ф. Бурлачук) та у чинних методичних рекомендаціях МОН України щодо організації психологічного супроводу учнів початкової школи.*