**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**імені ПАВЛА ТИЧИНИ**

**ЯКИМЧУК І.П.**

**МОТИВАЦІЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

**монографія**

**Умань-2013**

**УДК**

**ББК**

***Рецензенти:***

**Коваленко А.Б.,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

**Гошовський Я.О.,** доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

**Вахоцька І.О.,** кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Якимчук І.П.**

Мотивація творчого мислення підлітків: монографія / Якимчук Ірина Павлівна – Умань: Видавничо-поліграфічний центр «Візаві». - 2013. – 185 с.

Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 3 від 28 жовтня 2013 р.)

У монографії розкриті теоретичні аспекти проблеми взаємозв’язку творчого мислення та мотивації в підлітковому віці та досліджені особливості розвитку показників творчого вербального і невербального мислення та мотиваційної сфери підлітків. Робота містить авторську психолого-педагогічну програму розвитку мотиваційної сфери та активізації творчого мислення учнів 6-8 класів у процесі навчання. Адресована для роботи шкільним психологам для діагностики розвитку мислення та мотивації підлітків, підвищення компетентності вчителів щодо особливостей творчого мислення та мотиваційної сфери підлітків, студентам-психологам.

**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **ПЕРЕДМОВА** |  | 5 |
| **РОЗДІЛ 1** | **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ** | 8 |
|  | 1.1. Проблема розвитку мислення в підлітковому віці | 8 |
|  | 1.2. Характеристика творчого мислення підлітків | 13 |
|  | 1.3. Особливості розвитку мотиваційної сфери в підлітковому віці | 35 |
|  | 1.4. Вплив мотивів на розвиток творчого мислення підлітків | 54 |
|  | Висновки до Розділу 1 | 68 |
|  |  |  |
| **РОЗДІЛ 2** | **АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НА ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ** | 70 |
|  | 2.1. Організація та методика дослідження  | 70 |
|  | 2.2. Особливості розвитку творчого мислення в учнів 6-8класів | 77 |
|  | 2.3. Емпіричні показники мотиваційної сфери підлітків 6-8 класів | 81 |
|  | 2.4. Взаємозв’язок показників творчого мислення і мотивації підлітків | 90 |
|  | Висновки до Розділу 2 | 98 |
|  |  |  |
| **РОЗДІЛ 3** | **РОЗВИТОК ТВОРЧОГО****МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ** | 100 |
|  |  3.1.Теоретичне обгрунтування методики формувального експерименту | 100 |
|  | 3.2. Методика формувального експерименту | 102 |
|  | 3.3. Аналіз результатів розвиткутворчого мислення впідлітків 6-8класів  | 120 |
|  |  Висновки до Розділу 3 | 149 |
| **ВИСНОВКИ** | 152 |
| **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** | 155 |
| **ДОДАТКИ** | 174 |
|  |  |

 **ПЕРЕДМОВА**

Сучасне суспільство ставить високі вимоги до формування творчої особистості в процесі шкільного навчання. Це передбачає необхідність постійного удосконалення навчального процесу, впровадження нових підходів і методів, спрямованих на розвиток творчого мислення учнів. Передумовою створення нових програм та підходів є глибокий та всебічний аналіз особливостей творчого мислення та умов його формування у ході навчання.

 Визначальною для становлення особистості є її потребово-мотиваційна сфера, тому перспективним напрямком дослідження є вивчення особливостей зв’язку вікових змін у потребово-мотиваційній сфері з розвитком творчого мислення. Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому віці, тому що саме підлітковий вік характеризується виникненням ієрархії мотивів, становленням стійкості домінуючих мотивів, формуванням та закріпленням стильових характеристик мислення.

 Розробку проблеми розвитку мислення в підлітковому віці здійснювали П.П. Блонський, В.В. Давидов, Л.С. Виготський, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, М.М. Шардаков, З.І. Калмикова, В.А. Крутецький, Ж. Піаже та ін. Мотиваційна регуляція діяльності вивчалася О.М. Матюшкіним, Д.І. Фельдштейном, А.К. Марковою, М.Р. Гінзбургом , Е.Д. Телєгіною та ін. У ряді праць показано вплив мотивації на ефективність діяльності (В.Г. Асєєв, М.Г. Ярошевський, Т.Г. Богданова, Є.П. Ільїн, О.К. Тихомиров, Х. Хекхаузен, Д.С. Макклелланд, Т.С. Кудріна). Мотиви мисленнєвої діяльності вивчалися Л.С. Виготським, А.В. Брушлінським, С.Л. Рубінштейном, Я.О. Пономарьовим, О.Є. Васюковою та ін.

 Дослідники виокремлювали групи мотивів і описували їхні властивості, які можна усвідомлено використовувати в управлінні власною активністю і творчою діяльністю. Вивчення мотивів дає змогу проникнути у невербальні сфери мислення, розкрити закономірності саморегулювання і самоуправління, виокремити поряд зі спонукальною і смислотвірною функцією мотивів їх структурувальну функцію.

 Разом з тим, значна частина досліджень з проблеми впливу мотивів на характер і продуктивність мислення виконані в загальнопсихологічному аспекті. Стосовно підліткового віку ця проблема залишилась поза увагою дослідників, хоча саме в цьому віці відбувається активне формування інтелекту і особистості загалом. Зокрема, недостатньо розроблені питання, що стосуються динаміки творчого мислення залежно від специфіки домінуючих мотивів, диференційованого аналізу структурних компонентів творчого мислення (вербального і невербального), на які мотивація впливає більшою мірою, визначення груп мотивів, що мають різний вплив на зміну рівня творчого мислення та його окремих показників, вияву можливостей цілеспрямованого розвитку творчого мислення підлітків за допомогою перетворення їх мотиваційної сфери.

Саме вищенаведені умови визначили вибір теми дослідження **«Вплив мотивації на розвиток творчого мислення в підлітковому віці»**.

**Мета дослідження** – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив мотивації на розвиток творчого мислення підлітків, розробити й експериментально перевірити програму розвитку мотиваційної сфери підлітків.

Реалізація поставленої мети передбачала виконання таких **задач:**

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми взаємозв'язку творчого мислення та мотивації в підлітковому віці.
2. Виявити особливості розвитку показників творчого вербального і невербального мислення та мотиваційної сфери підлітків.
3. Проаналізувати особливості зв’язку творчого мислення з мотивацією підлітків.
4. Розробити та апробувати програму розвитку творчого мислення підлітків шляхом впливу на їх мотиваційну сферу.

**Експериментальна база дослідження:** дослідно-експериментальною роботою було охоплено 209 учнів 6-8 класів (у констатувальному дослідженні взяли участь 129 учнів, у формувальному – 80). Дослідження проводилося на базі Уманських загальноосвітніх шкіл І – ІІІ ступенів № 1, 8, 10. Серед досліджуваних було 65 учнів ЗОШ №1, 66 учнів ЗОШ №8 та 78 учнів ЗОШ №10.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці психолого-педагогічної програми розвитку мотиваційної сфери та активізації творчого мислення учнів 6-8 класів у процесі навчання. Результати дослідження можуть використовуватися у практиці роботи шкільних психологів для діагностики розвитку мислення та мотивації підлітків, підвищення психологічної компетентності вчителів щодо особливостей творчого мислення та мотиваційної сфери підлітків. Крім цього, одержані результати можуть бути використані при вивченні курсів «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія творчості» у системі вищої освіти.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

* 1. **Проблема розвитку мислення в підлітковому віці**

Останнім часом помітно збільшується сума знань, які необхідно засвоїти учневі, зростають соціальні вимоги до підвищення загальноосвітнього рівня особистості та розвитку її інтелекту. При цьому виникає протиріччя, яке полягає в тому, що для розв’язання задач, що постають перед особистістю в процесі життєдіяльності, важливим є розвиток різних сторін та властивостей мислення, формування мисленнєвих дій та прийомів. Для засвоєння знань недостатньо використовувати запам’ятовування, адже знання, які не «пройшли обробку» в мисленнєвій діяльності, не будуть зрозумілі учнем, не засвоюються та не використовуються у подальшому житті та професійній діяльності. Крім цього, оперування засвоєними шаблонами, аналогами не веде до продуктивного розв’язання завдань, що постають перед особистістю. Тому у психолого-педагогічних дослідженнях значне місце відводиться проблематиці розвитку мислення учнів у різні вікові періоди (О.А. Бєляєва, Л.Б. Проскурякова, П.Г. Попрядухіна, Л.Н. Черних, Р.Дж. Стернберг та ін.).

У підлітковому віці в ході навчання відбуваються істотні зміни в розвитку мисленнєвої діяльності. Підліток вже здатний систематично вивчати основи наук. Зміст та логіка викладу навчальних дисциплін, характер засвоєння знань вимагає розвиненої здатності самостійно мислити, міркувати, порівнювати, узагальнювати і робити висновки (В.А. Крутецький, М.Н. Шардаков).

Різні аспекти психології підлітків розглядалися у численних працях (Л.С. Виготський, В.А. Крутецький, Л.І. Божович, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, Д.І.Фельдштейн та ін.). У цих працях зазначається, що підлітковий вік займає особливе місце в загальному процесі становлення особистості в онтогенезі, створена необхідна теоретична база для проведення різноманітних досліджень цього вікового етапу.

Підлітковий період описується як важкий період, пов’язаний зі статевим дозріванням та виникненням почуття дорослості. Це пов’язане з усвідомленням своїх зростаючих можливостей, інтенсивним прагненням до самостійності, до утвердження себе серед оточуючих, потребою у визнанні їхніх прав та можливостей. Рушійною силою психічного розвитку підлітків є суперечність між потребою в самовдосконаленні і можливістю її реалізації у поведінці та діяльності. На думку Ж. Піаже, підлітковий вік є етапом гіпотетико-дедуктивного мислення. З’являється здатність до абстрагування поняття від дійсності, перебирати альтернативні гіпотези, класифікувати висловлювання, ставити проблеми.

Про підлітковий період як період інтенсивного інтелектуального розвитку писав свого часу П.П. Блонський [15], який відзначав високий рівень розвитку в підлітків здатності до абстрактного мислення та узагальнень, вміння доводити і розбиратися в доведеннях.

Л.С. Виготський [49] писав про те, що мислення в цьому віці не є однією з функцій серед інших. Розвиток мислення має цілеспрямоване, ключове, вирішальне значення для всіх інших функцій та процесів. Мислення в підлітковому віці змінюється якісно і кількісно, набуває нових, складніших форм.

Щодо змісту мислення, на початку підліткового віку переважає конкретне мислення, перехід до абстрактного відбувається за допомогою конкретних ситуацій, абстрактне мислення є кількісно домінуючою формою, але воно характерне для старшого підліткового віку. Завдяки оволодінню логічним мисленням відбуваються глибокі зміни в змісті мислення.

К.М. Гуревич [59] зазначає, що саме в підлітковому віці відбувається стрибок у розвитку логічного мислення. Інші дослідники виокремлюють особливості логічного мислення, які набувають найважливіших змін у цьому віці. Зокрема, В.А. Крутецький та І.С. Лукін [98] зазначають, що підлітки починають цікавитися не тільки конкретними фактами, але й їх аналізом, пошуком причин, прагнуть виокремлювати головне, істотне в матеріалі, оволодівають умінням обґрунтовувати, доводити певні положення, робити узагальнення. З розвитком абстрактного мислення наочні компоненти мислення не зникають, а зберігаються і розвиваються, продовжуючи відігравати істотну роль в загальній структурі мислення. Головною тенденцією розвитку мислення підлітків, на думку В.А. Крутецького, є становлення абстрактного мислення. Разом з тим у більшості підлітків зберігається невисокий рівень розвитку аналітико-синтетичної діяльності. Деякі з них відчувають труднощі при встановленні причинно-наслідкових зв’язків, причому вони легше встановлюють причини подій чи явищ, ніж наслідки. Набагато складніше підліткам оперувати негативними судженнями, роблячи з них негативні висновки щодо якогось конкретного випадку. Ще складніше підлітку робити окремий висновок з двох загальних положень, оперувати обмеженими висновками та виключеннями. Більшою мірою підлітки володіють індуктивним методом.

 О.П. Сидорова на підставі проведених досліджень зробила висновок про те, що в підлітковому віці розвивається абстрактна форма визначення різних складових проблемної ситуації, значно розширюються і поглиблюються можливості її дослідження. Підлітки вже здатні здійснювати багатосторонній аналіз предметних умов задачі і виявляти компоненти її розв’язання, здійснювати пошук інформації як у конкретній, так і в абстрактній формах. Крім цього, формується вміння логічно обґрунтовувати свій вибір, самостійно знаходити причини і наслідки, тобто відбувається удосконалення теоретичного мислення [179].

В підлітковому віці різко зростає значущість причинних зв’язків у мисленні дитини, причому спочатку значно переважає інтерес до причин явищ: у своїх судженнях дитина переважно прагне відповісти або одержати відповідь на запитання «чому?». Пізніше співвідношення змінюється в бік зростання числа прогресивних запитань порівняно з регресивними: підлітка починає цікавити майбутнє, його мислення спрямовується на розкриття наслідків.

Спочатку встановлюються одиничні причинно-наслідкові зв’язки в окремих наочних ситуаціях, пізніше підліток стає здатним розуміти загальні закономірності. Зміни, що відбуваються у мисленні підлітків, С.Л. Рубінштейн охарактеризував таким чином: «Усвідомлення форми думки, що спирається на вікову узагальненість її змісту, у свою чергу приводить до того, що думка стає більш узагальненою, систематичною і свідомо цілеспрямованою. Міркування, умовиводи починають здійснюватися не тільки відповідно до певних принципів або правил, але й на основі цих усвідомлених принципів. Це усвідомлення форми думки часто робиться нелегко, в міру того, як воно досягається, процес оперування формою думки, оволодіння нею складає більшою мірою особливий інтерес. У схильності підлітків до суперечок, дискусій, міркувань, що спостерігаються іноді у підлітків, по суті виявляється саме цей інтерес до оволодіння формою думки» [173, с. 370].

Підлітковий період характеризується виникненням почуття дорослості. Це новоутворення впливає і на характеристики мислення: розвивається самостійність, критичність мислення – прагнення мати власну думку, свої погляди і судження з різних питань. Змінюється взаємовідношення мислення і мовлення, а також мислення і наочно-образного змісту сприймання, уявлення. Взаємодія мислення і мовлення виявляється в наступних моментах: по-перше, значну роль у мовленні починають відігравати терміни, значення яких встановлюється з контексту певної системи наукових знань, незалежно від випадкових нашарувань, яких вони можуть набувати в тій чи іншій ситуації; по-друге, іншим виявом того самого зрушення в мисленні є метафоричне, переносне значення слів – це те узагальнене значення, якого слово набуває з контексту; по-третє, особливо загострено виявляються особливості мовленнєвої форми мислення у вмінні оперувати формулами з буквенними позначеннями (зокрема, при вивченні алгебри).

Розвиток мисленнєвої діяльності позитивно впливає на удосконалення та активізацію всіх психічних процесів: уваги, сприймання, пам’яті. Б.Г. Ананьєв зазначав, що у підлітків збільшується обсяг пам’яті не лише за рахунок кращого запам’ятовування матеріалу, але й завдяки його логічному осмисленню. Пам’ять підлітка набуває характеру організованих, регульованих та керованих процесів. Відбувається прогресивний розвиток вербальної пам’яті, зниження продуктивності образної пам’яті. Спостерігаються прогресивні зміни в розвитку довготривалої та короткочасної пам’яті, провідне місце починає займати вербальна пам’ять [6]. Увага та сприймання також підлягають змінам: стають цілеспрямованими та аналізуючими.

Крім мисленнєвої діяльності, значні зміни відбуваються і в інших психічних сферах підлітка. Це стосується емоційної, моральної і мотиваційно-потребової сфери. Деякі дослідники відзначають взаємозв’язок інтелектуального і особистісного розвитку підлітків [14, 21, 29].

Головним показником зміни психічного стану в підлітковому віці є потреба в самостійності та самоствердженні, в індивідуальному підході до розв’язання поставлених задач. Особливо яскраво це виявляється у підлітків з переважанням креативного компоненту мислення, які включені до традиційного процесу навчання. За даними В.С. Юркевича, учні, які є слабко встигаючими, виявляються більш самобутніми, ніж слухняні, дисципліновані школярі з розвиненим логічним аспектом мисленнєвої діяльності. У них на все є своя думка, своя позиція, яка іноді суттєво відрізняється від загальноприйнятої [217, с. 118]. Саме в цей період педагоги відзначають різке зниження у таких учнів рівня мотивації до навчання в традиційному навчальному процесі. Школярі з більш розвиненим логічним компонентом мисленнєвої діяльності, навпаки, навіть при зниженій мотивації, успішніші в традиційному навчальному процесі, але менш активні в творчій навчально-пізнавальній діяльності.

Таким чином, підлітковий вік характеризується розвитком самостійності, критичності мислення, пов’язаної з прагненням мати власну думку з різних питань. Певний прогрес у розвитку мислення впливає на розвиток мовлення. Маючи певний запас наукових термінів, підліток здатен розуміти контекст, якого вони можуть набувати в тій чи іншій ситуації. Іншою особливістю мовленнєвого розвитку є розуміння переносного значення слів, якого вони набувають залежно від контексту. Розвиток мисленнєвої діяльності позитивно впливає на розвиток та активізацію інших психічних процесів: уваги, сприймання, пам’яті. Головною характеристикою мислення є активний розвиток поряд з репродуктивним творчого мислення, на особливостях якого ми зупинимося в наступному підрозділі.

* 1. **Характеристика творчого мислення підлітків**

У підлітковому віці відбувається як розвиток мислення загалом, так і творчого мислення. Оскільки підлітковий період є переломним і в розвитку творчого мислення(Ж. Піаже,В.В. Давидов, П.Я. Гальперін), в закладаються основи як логічного, так і творчого мислення.

А.З. Рахімов [160, 163] нарахував близько 125 смислових поєднань, які розкривають сутність поняття «творчість». Частіше за все творчість тлумачать як цілеспрямовану діяльність зі створення нових, суспільно значущих цінностей. Творчість трактують також і як спосіб самоствердження, самовираження, самореалізації, діяльність з розв’язання протиріч, вищий прояв активності людської діяльності тощо. Проаналізувавши різні визначення творчості, О.Л. Яковлєва [219] робить висновок про те, що для всіх визначень спільним є виокремлення здатності до творчості як здатності створювати щось нове. Як правило, при визначенні творчого мислення його протиставляють шаблонному мисленню і вказують на здатність особистості вийти за межі наявних знань [18, 84, 123]. Я.О. Пономарьов розглядає творчість як взаємодію, що веде до розвитку [149, 150]. Для Ю.М. Кулюткіна творчість є процесом, в якому особистість реалізує і стверджує свої потенційні сили і здібності [104]. В.О. Моляко розглядає творчість, як знаходження чогось суб’єктивно нового і є стимулятором діяльності, який сприяє розвитку пізнавальної сфери і розвитку особистості загалом [130].

Крім цього, дослідники намагаються виокремити критерії творчості. Так, Е.П. Торренс вважав, що «визначивши творчість як процес, можна ставити питання про те, якого типу особистістю слід бути, щоб реалізувати такий процес, яке середовище їй сприяє і який продукт виходить у результаті успішного завершення цього процесу [230, с. 47].

Психологи донині не дійшли до єдиної точки зору щодо розуміння феномену творчості і визнають, що і сьогодні психологія творчості є одним з найменш розроблених розділів психології [69]. Це пояснюється як специфікою самого предмета дослідження, так і обмеженнями, які вносяться природничо-науковою методологією, які можна сформулювати таким чином.

По-перше, значні творчі досягнення, відкриття не вдається відтворити в експерименті, досвіді. Експериментально можливо досліджувати лише процес розв’язання нескладних задач. Дані про процес прояву значних відкриттів одержані переважно шляхом вивчення та опису їх самими науковцями.

По-друге, при дослідженні процесу розв’язання творчих задач використовується прийом «мислення вголос». Разом з тим, момент досягнення правильного розв’язання творчої задачі – «осяяння» не піддається рефлексії. Усвідомлюються лише моменти до та після виникнення розв’язання.

По-третє, повністю формалізувати алгоритм пошуку розв’язання творчої задачі можливо лише для простих задач малої розмірності, для складних задач розмірність моделі надто висока і не підлягає огляду.

Інтегруючу функцію для всіх методологічних підходів щодо дослідження творчості виконує особистісний підхід, оскільки зовнішні і внутрішні потреби особистості спонукають її до творчої діяльності, але й сам творчий акт відбувається на орієнтаційному етапі діяльності, тобто у процесі творчого мислення.

Для розкриття сутності творчого мислення ми будемо опиратися на основні результати досліджень, одержаних у рамках когнітивного підходу, предметом вивчення якого є внутрішні психічні механізми. Розглянемо мислення слідуючи С.Л. Рубінштейну у зв’язку з його джерелом – проблемною ситуацією.

Оскільки мислення є опосередкованим відображенням дійсності у її зв’язках та відношеннях, наявність проблемної ситуації свідчить про існування неадекватного бачення проблеми в неіснуючих зв’язках, а розв’язання її передбачає визначення її адекватного стану.

Процесуально розв’язання протиріччя в мисленні суб’єкта можна представити як модель послідовних операцій: проблемна ситуація – образ проблемної ситуації – співвідношення образу з вимогами задачі – модель проблемної ситуації (гіпотеза) – дослідження моделі – розв’язання [82].

Найбільш таємничим та творчим по суті етапом у схемі розв’язання проблемної ситуації є акт побудови моделі і висунення гіпотези [131].

Мислення при розв’язанні проблемної ситуації має наступну динаміку:

1. За типової ситуації розв’язання знаходиться на понятійному рівні. За неможливості розв’язати задачу в поняттях відбувається перехід на нижчий рівень – вербальний.
2. У цей момент у суб’єкта з’являється підвищена мовно-рухова активність, він проговорює ситуацію, формуючи її образ [18]. Суб’єкт відчуває пізнавальні труднощі, які супроводжуються емоційними переживаннями невизначеності (здивування). Зазвичай на цьому етапі з’являється значна емоційна напруженість, емоційний вибух, який, з одного боку, зумовлений трудністю подолання психологічної інерції, стереотипів, а з іншого – дає енергію для запуску наступного процесу пошуку розв’язання (на нижчих рівнях).
3. Ведеться пошук розв’язання шляхом маніпулювання образами, як еластичнішим, багатшим та менш узагальненим матеріалом – працює уява. Більшість дослідників відзначають провідну роль уяви в процесі творчості [57, 87, 130, 169] .
4. Наступний рівень – предметно-чуттєвий для роботи з інформацією на образному рівні.

Це свідчить про те, що процес здійснюється від повністю усвідомленого рівня до неусвідомленого (інтуїтивного). Розв’язання одержується на інтуїтивному рівні, і тому суб’єкти творчості не можуть відрефлексувати сам момент знаходження розв’язання, оскільки він знаходиться поза свідомістю. Після цього одержане розв’язання послідовно виводиться в план свідомості, воно вербалізується і усвідомлюється, тобто процес проходження рівнів повторюється, тільки у зворотному порядку. Суб’єкт не може зрозуміти, чому він так розв’язав задачу і намагається знайти вже готовому рішенню логічне пояснення, тобто творчість обов’язково передбачає перехід на нижчий структурний рівень мислення. Тому критерієм творчості може бути одержання розв’язання на нижчих структурних рівнях, причому максимально – на рівні інтуїції. З такою думкою погоджується і В.М. Дружинін, який вважав основним критерієм творчості домінування підсвідомості над свідомістю, за паралельного протікання процесів як у підсвідомості, так і в свідомості [69]. Він розглядає креативність у структурі загальних пізнавальних здібностей як здатність до перетворення інформації.

Таким чином, нині існують три основні методологічні підходи до дослідження творчості: діяльнісний, особистісний та когнітивний. У рамках цих підходів вивчаються різні аспекти єдиного явища – творчості особистості. Цілісне розуміння творчості можливе лише при урахуванні всіх трьох підходів до розкриття його сутності, при цьому основою для інтеграції є особистісний підхід.

Сутнісною характеристикою творчого мислення є знаходження способу розв’язання проблемних ситуацій на нижчих структурних рівнях мислення, ніж той, на якому виникла проблемна ситуація. Критеріальними операціями творчого мислення є:

* процес переходу з вищого структурного рівня мислення на нижчий;
* істотні перетворення моделі ситуації на досягнутому структурному рівні мислення.

Особистісний підхід до дослідження творчого мислення. У рамках особистісного підходу творчість розглядається як один з видів активності особистості. На думку В.Н. Дружиніна [69], інваріантною характеристикою діяльності є її цілеспрямованість, водночас як В.В. Давидов [62] характеризує діяльність істотними змінами, перетвореннями предметно-соціальної діяльності. Очевидно, що обидві точки зору є справедливими щодо виявлення ознак творчого мислення. Разом з тим, ми схильні вважати, що більш прийнятним є підхід В.В. Давидова. Якщо характеристикою діяльності вважати істотні перетворення системи, то результатом діяльності повинні бути революційні зміни системи, на яку вона спрямована, тоді як ознакою адаптації є пристосування вже існуючої системи зі збереженням її структури, тобто еволюційні зміни. У процесі розвитку будь-якої системи спостерігаються як еволюційні, так і революційні зміни. Еволюційні та революційні зміни особистості можуть виникати у процесі вирішення протиріч між зовнішніми вимогами та внутрішніми можливостями. Ці протиріччя називають об’єктивними. У процесі вирішення об’єктивних протиріч задіяні всі психічні механізми людини, однак центральну роль відіграє мислення.

Для виникнення творчої діяльності поява об’єктивних протиріч не є достатньою і обов’язковою умовою. Достатньою умовою виникнення творчості є наявність внутрішніх суб’єктивних протиріч. Результатом вирішення суб’єктивних протиріч є особистісна новизна.

Отже, творча діяльність – це вид активності особистості з розв’язання внутрішніх протиріч, пов'язаний з появою особистісної новизни.

Творче мислення як механізм реалізації творчої діяльності не є окремим психічним процесом. Численні дослідники відзначають, що саме особистісні компоненти мислення відіграють істотну роль у виборі задач і шляхів їх розв’язання, вони можуть як сприяти одержанню творчих рішень, так і ускладнювати їх пошук. Одним з головних аспектів, які перешкоджають постановці творчих задач і знаходженню нових розв’язань є психологічна інерція [4], існуючі стереотипи [39, 58], неусвідомлені самообмеження [18], образ чи картина світу [ 58].

Картина світу складається з деяких базових уявлень, понять, які вкрай статичні і створюють ілюзію стійкості особистості. Оскільки існуючі у людини системи понять, уявлень, моделей є тим контекстом і матеріалом, на основі якого створюється модель проблемної ситуації і ведеться пошук її рішення, то процес перебудови моделі і розв’язання конфліктної ситуації у процесі творчості є одночасно процесом перебудови структури особистості. Адже перебудова моделі йде шляхом усвідомлення та зміни неусвідомлюваних обмежень, постулатів, змістів, які й роблять модель неадекватною. Визначивши творчість як вид продуктивної діяльності особистості, що має певні характеристики, перейдемо до визначення і аналізу вибору тих якостей, властивостей, знань, вмінь, навичок, що характеризують творчу особистість. Такою сукупністю якостей вважається:

1. прагнення до оригінального, нового, заперечення звичного; значний обсяг знань, вміння аналізувати, експериментувати, аналогізувати і т.д., конфліктність [129];
2. самостійна постановка проблем, оригінальність, вбачання нового в старому, інтелектуальні вміння [75];
3. розумова активність, научуваність, кмітливість та винахідливість, прагнення до знань, самостійність, працелюбство, пошук закономірностей [46];
4. почуття новизни, критичність мислення, спрямованість на творчість, прагнення до нестандартного, здатність до перетворення об’єктів розумової діяльності, дедукції, здатність до аналогізування, моделювання [9];
5. пізнавально-світоглядний аспект (пізнання того, що таке творчість); діяльнісно-оцінний аспект (усвідомлення своїх творчих здібностей); мотиваційно-поведінковий аспект (мотивована діяльність); ціннісний аспект (усвідомлення цінності творчості); прогностичний аспект (спрямованість на творчість у поточний момент та в майбутньому) [64];
6. креативність (розвиток дивергентного та конвергентного мислення [51];
7. пізнавальна активність, самостійність суджень, впевненість у собі, здатність знаходити привабливість у труднощах, естетична орієнтація, сміливість, самовпевненість, здатність ризикувати, визнання своїх творчих здібностей [207, 208];
8. спрямованість на творення, результат, індивідуальний стиль діяльності [188];
9. перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійне вбачання проблеми, альтернативи її розв’язання, комбінування раніше засвоєних способів у нові [111].

На цьому список не закінчується. Показниками, які характеризують творчу особистість, вибирають як окремі якості особистості, так і деякі комплекси, на основі яких виокремлюються інтегральні характеристики творчої особистості. Особистісні риси по-різному виявляються в творчій діяльності суб’єкта. При цьому загальна успішність творчої діяльності визначається сформованістю інтегральних характеристик творчої особистості (комплексу окремих якостей) [191].

Такими інтегральними показниками, які об’єднують різні якості в єдину структуру, на думку багатьох дослідників, можуть бути творчий потенціал, творча активність, творче мислення, творчі здібності, творчі якості (властивості), творча готовність, творча орієнтація, творчий стиль, евристична структура особистості [2, 16, 23, 28, 40, 69, 97, 119, 131, 148, 188].

Разом з тим, при проведенні досліджень значно зручніше оперувати окремими показниками, об’єднаними у групи за певним критерієм. Деякі дослідники з цією метою запропонували об’єднати різні окремі особистісні якості, значущі в творчій діяльності, в три групи:

* мотиваційно-цільова;
* змістовно-операціональна;
* емоційно-вольова [207].

При цьому системотвірним показником вважається мотиваційно-цільовий. За недостатнього рівня розвитку цього компонента інші не можуть забезпечити достатню творчу ефективність, виходячи з цього, можна констатувати, що у процесах формування творчого мислення підлітків, за умови єдності процесів навчання, виховання і розвитку, провідну роль відіграє формування мотиваційно-цільових та емоційно-вольових аспектів творчого мислення. У зв’язку з труднощами розділення мотиваційно-цільового та емоційно-вольового аспектів їх інколи об’єднують в одну групу.

Таким чином, творча діяльність неможлива без змін у картині світу особистості: чим глибші ці зміни, тим вищий рівень творчої діяльності. Творче мислення є механізмом реалізації змін у картині світу особистості. Ефективність даних змін залежить не тільки від розвиненості змістовно-операційних аспектів мислення, але в першу чергу, від комплексу мотиваційно-цільових та емоційно-вольових аспектів, загальна сукупність яких характеризує творчий потенціал особистості.

Головними критеріями творчого мислення називають інтуїцію та динаміку усвідомлюваних та неусвідомлюваних компонентів, інтуїтивних та дискурсивних процесів (Л.Л. Гурова [60, 61], Я.О. Пономарьов [151], Е.Д. Телєгіна [187] та ін.), подолання шаблонних уявлень, зміну підходу до задачі (Е.де Боно [23], К. Дункер [70], А.Б. Коваленко [91], Н. Майєр [115] та ін.), включення евристичних процесів і методів (Ю.М. Кулюткін [103], В.Н. Пушкін [161], аналіз та синтез як основні способи перетворення об’єкта, недиз’юнктивність, можливість формування мислення як процесу (А.В. Брушлінський [27], Г.С. Костюк [94], С.Л. Рубінштейн [172] та ін.), формування новоутворень в процесі мислення (О.М. Матюшкін [122], О.К.Тихомиров [188], Е.Д. Телєгіна [187], В.Е. Клочко [89] та ін.), інтелектуальна ініціатива, вихід за межі заданого (Д.Б. Богоявленская [16], Н.О. Менчинська [126] та ін.), гнучкість, біглість, оригінальність процесів мислення (Дж. Гілфорд [222], Е.П. Торренс [230] та ін.).

Оскільки творчість є процесом, численні дослідники виокремлюють різні етапи чи фази творчого акту. Нині існує значна кількість варіантів схем творчого процесу (Т. Рібо [166], П.К. Енгельмейєр [213], А.Н. Лук [112], В.О. Моляко [131], Я.О. Пономарьов [149], О.М. Матюшкін [124] та ін.). Створюючи свої модифіковані схеми творчого процесу, всі дослідники, по суті, модифікували модель, запропоновану Дж. Уоллесом [124], який виокремлював чотири фази творчого акту: підготовка, дозрівання ідеї, осяяння, перевірка. Е.П. Торренс вважав, що творче мислення включає пошук і визначення проблеми, висунення і перевірку гіпотез про шляхи її розв’язання, пошук і обґрунтування рішень [230].

У працях ряду вітчизняних психологів (О.К. Тихомиров, Е.Д. Телєгіна, О.М. Матюшкін) етапи творчого процесу представлені у вигляді наступної послідовності: прийняття або постановка мети, аналіз ситуації, висунення гіпотез, їх перевірка, оцінка і розв’язання [187, 188].

Цікавою проблемою психології творчості є питання про співвідношення усвідомленого та неусвідомленого в творчому процесі. У дослідженнях вказувалося на важливість неусвідомлюваних етапів, інтуїції в процесі розв’язання творчих задач (Е.Д. Телєгіна [187], В.Н. Пушкін [161], О.К. Тихомиров [188]). При виокремленні етапів творчого процесу незалежно від виду діяльності Я.О. Пономарьов вказував на важливість послідовного чергування свідомої та неусвідомлюваної роботи [149].

Таким чином, аналіз підходів до проблеми творчості свідчить про відсутність єдиної теорії творчості, а існуючі напрямки, теорії, точки зору в більшості випадків позначають всю сукупність результатів дослідження творчого мислення.

У рамках психології творчості існує низка теорій та концепцій, а також окремих теоретичних та емпіричних досліджень з окремих аспектів (Р. Арнхейм, Н.С. Лейтес, А.В. Брушлінський, О.К. Тихомиров та ін.) [28, 106, 188]. Відсутність єдиної теорії творчості загалом та творчого мислення зокрема є істотною трудністю при використанні цих понять. Разом з тим вивчення творчості та творчого мислення в певний віковий період вимагає детального аналізу їх змісту.

У процесі вивчення теоретичних підходів до аналізу творчого мислення визначився цілий комплекс проблем, які виникли вже на етапі формулювання єдиного поняття, що характеризує процес мислення у творчому акті. Термінологічна різноманітність представлена в літературі такими поняттями: «креативне мислення», «продуктивне мислення», «дивергентне мислення», «нешаблонне мислення», «латеральне мислення». Поняття «креативне мислення» у більшості праць використовується як синонім творчого мислення, водночас як інші терміни мають свої змістові специфічні відмінності, які слід розглянути.

Спробу дослідження творчого мислення в психології одними з перших здійснили гештальтпсихологи [158]. На їхню думку, розв’язання задачі, нова ідея з’являється в момент «схоплення» ситуації в її цілісності і повноті, і цей момент визначається як «інсайт». Гештальтпсихологія вносить істотне доповнення до евристичних методів: при пошуку альтернативних описів необхідно орієнтуватися на цілісний опис ситуацій, враховувати не тільки саме явище або предмет, але й весь контекст ситуації.

Ключовим поняттям, що відкриває епоху дослідження творчого мислення, є поняття дивергентного мислення.

Дж. Гілфорд [55] визначає дивергентне мислення як «тип мислення, що йде в різних напрямках». При цьому людина не концентрується на якомусь одному способі розв’язання проблеми, а веде пошук одночасно у кількох напрямках, висуває відразу кілька гіпотез і швидко переключається з перевірки однієї на іншу. Цей спосіб мислення приводить до неочікуваних висновків і результатів. Поняття дивергентного мислення, на думку Д.Б. Богоявленської, слугує появі креативності мислення в рамках певного напрямку. Однак креативність (творче мислення) вивчається з позиції інших пояснювальних схем, тому креативне мислення і дивергентне мислення – поняття не тотожні [18].

С. Медник в асоціативній теорії креативності розглядає асоціації як базу креативного мислення. Останнє утворюється в результаті нових комбінацій асоціацій між ідеями. Автор розрізняє три шляхи креативних рішень: через інтуїтивну прозорливість, знаходження подібності між окремими елементами (ідеями), опосередкування одних ідей іншими [18].

Л.Я. Дорфман вважає, що асоціації та дивергенцію можна розглядати як феномени, що виявляються в різних прошарках мисленнях. Дивергентні ідеї виявляються в поверхових прошарках мислення, а незвичайні асоціації, навпаки, зароджуються у глибших прошарках мислення [18].

Едвард де Боно ввів термін «латеральне мислення», який перекладається як «бокове», нешаблонне мислення. Відповідно під шаблонним мисленням розуміється вертикальне або логічне мислення. Автор визначає конкретні методи та інструменти, що систематично використовуються як методи знаходження нових ідей та понять. На думку Д.Б. Богоявленської, ця теорія є альтернативою концепції Дж. Гілфорда. Латеральне мислення, на думку Е. де Боно, пов’язане зі зміною понять та сприймання і ґрунтується на поведінці самоорганізованих інформаційних систем, воно частково перекривається з дивергентним мисленням, оскільки обидва пов’язані з породженням чогось нового. Дивергентне мислення є лише частиною процесу латерального мислення, яке пов’язане не тільки з породженням альтернатив, але й зі зміною патернів, з переходом до нових і кращих патернів. Кінцевим продуктом латерального мислення є осяяння, на відміну від різноманітності альтернатив, що охоплюють ширшу сферу і характерних для дивергентного мислення.

На думку Е. де Боно, творче мислення є різновидом латерального (нешаблонного) мислення, що охоплює ширшу сферу. Автор вказує на те, що в одних випадках результати латерального мислення являють собою геніальні втори, а в інших – є нічим іншим, як просто новим поглядом на речі. У більшості випадків творче мислення для свого прояву потребує таланту, тоді як нешаблонне мислення доступне кожному, хто зацікавлений в одержанні нових ідей. Креативне мислення «передбачає прокладку нових шляхів до мети, які раніше були невідомі суб’єкту діяльності. Ці шляхи можуть бути зіткані з зовсім нових елементів думки, а також зібрані в оновлених ланцюгах з тих структур, що вже зустрічалися» [23]. Креативне мислення передбачає розумову концентрацію на проблемі і зосередження на ній інтелектуальних зусиль. Воно також передбачає наявність у суб’єкта діяльності певних професійних знань та досвіду.

Е. де Боно вважає, що латеральне та логічне мислення не конкурують між собою, а доповнюють один одного. Латеральне мислення на ранній стадії виявляється як логічне і використовується для того, щоб змінити структуру моделі сприймання, тобто способу розгляду ситуації. Після цього логічне мислення приймає і розвиває модель сприймання. Латеральне мислення носить творчий характер, а логічне – селективний [23].

Філософсько-методологічний підхід розуміє творче мислення як процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується узагальненим та опосередкованим відображенням дійсності. «Розкриття відносин, зв’язків між предметами складає істотну задачу мислення: цим визначається специфічний шлях, яким мислення йде до все більш глибокого пізнання буття» [172]. А.В. Брушлінський вказує на те, що мислення – це завжди пошук та відкриття істотно нового. Передбачення невідомого в ході мислення відноситься до числа вищих рівнів пізнавальної діяльності людини [27].

О.К. Тихомиров вказує на те, що недостатньо описувати реальний процес мислення, як взаємодію операцій аналізу та синтезу, він включає в себе динаміку і породження смислів, цілей, оцінок, потреб. «Мислення – це процес, пізнавальна діяльність, продукти якої характеризуються узагальненим, опосередкованим відображенням дійсності, воно диференціюється на види залежно від рівнів узагальнення, характеру засобів, що використовуються та міри активності самого суб’єкта» [188, с. 16].

Процес пошуку та відбору є невід’ємною частиною творчості, – вважає Д.Н.Перкінс, - хоча цими ж засобами людина користується і для розв’язання повсякденних задач. Р.Стернберг пропонує розглядати творче мислення, як простий процес розв’язання задачі – обов’язково повинна виконуватися умова, як і сама задача, а її розв’язання будуть нові й доцільні [196]. Виходячи з цього, творче мислення є багатостадійним процесом, що включає постановку задачі, з’ясування того, що саме важливо в цій задачі, знаходження нового шляху її розв’язання.

При класифікації видів мислення виокремлюють репродуктивне (відтворююче) та продуктивне (творче) мислення. С.Л. Рубінштейн вважав джерелом продуктивності мислення включення об’єкта до все нових зв’язків і в силу цього він виступає у все нових якостях, які фіксуються в нових поняттях. З об’єкта вичерпується все новий зміст, він нібито повертається кожного разу іншою стороною, в ньому виявляються все нові властивості, що фіксуються в нових понятійних характеристиках [172]. С.Л. Рубінштейн визначає творче мислення як один з видів мислення, що характеризується створенням суб’єктивно нового продукту і новоутвореннями у ході самої пізнавальної діяльності з його створення [155]. Творче мислення принципово відрізняється від процесів застосування готових знань та умінь, оскільки «фундамент творчої активності складають продуктивні розумові здібності, визначаючи широту і глибину пізнавального інтересу» [158, с. 348].

У вітчизняній психологічній науці склалася традиція розглядати творче мислення як механізм перетворення об’єктів на основі аналізу через синтез (С.Л. Рубінштейн [172], К.О. Абульханова-Славська [2], А.В. Брушлінський [26]). Разом з тим, творче мислення тлумачать як безпосереднє мисленнєве вбачання, пов’язане з предметом, що вивчається, в результаті чого виникає раніше невідоме для учня знання (А.З. Рахімов [163]), як проблемне мислення в умовах проблемної ситуації (О.М. Матюшкін [122], М.І. Махмутов [125]).

Т.В. Кудрявцев [101] та М.Є. Веракса [38] вважають, що творче мислення є синонімом діалектичного мислення, що саморозвивається. Творче мислення як мінімум завжди є теоретичним, оскільки орієнтоване на виявлення нових істотних закономірностей і необхідних властивостей об’єктів та побудову загальних способів їх перетворення.

Відмінними рисами творчого мислення численні автори називають такі риси, як гнучкість, біглість, оригінальність [38, 101].

Існують різноманітні визначення гнучкості мислення. Зокрема, А.Н. Лук вважає, що гнучкість – це здатність швидко і легко переходити від одного класу явищ до іншого, далекого від першого за змістом [112]. Д.Б. Богоявленська вважає, що гнучкість мислення виявляється у швидкості перетворення способу дій відповідно до зміни об’єктивної ситуації [18]. Це передбачає виокремлення істотних сторін змін, можливість відходу від звичних дій, від стереотипів, знаходження нових шляхів розв’язання, комбінацій елементів минулого досвіду. Гнучкість виявляється в доцільному варіюванні способів дій, в легкості перебудови знань відповідно до вимог задачі, в переключенні з одних звичних дій на інші, з прямого ходу дій на зворотний. Показниками гнучкості мислення, на думку Н.О. Менчинської, є підхід до задачі як до проблеми, доцільне варіювання способів дій, легкість перебудови знань або навичок відповідно до змінених умов, здатність до переключення або легкість переходу від одного способу до іншого. Існує багато визначень поняття гнучкості мислення, але слід виокремити спільну тенденцію в них: гнучкість мислення розглядається як здатність до переключення, варіювання, вміння співставляти, перетворювати дії.

Б.Г. Ананьєв визначає біглість мислення як «багатство і різноманітність ідей, асоціацій, що виникають через самий незначний стимул» [5, с. 380]. У подібному значенні це поняття використовується Дж. Гілфордом [55] та Е. Торренсом [230].

Ще однією властивістю творчого мислення є оригінальність. А.Н. Лук [112] під оригінальністю розуміє незвичайність мислення, неповторність і оцінюють її зазвичай за частотою даної відповіді в певній групі. Д.Б. Богоявленська [18] розглядає оригінальність ширше, адже за цією властивістю можуть стояти різні, іноді протилежні явища: це може бути і змістовний процес, проникнення всередину об’єкта, виявлення істотних зв’язків, а може й не мати нічого спільного з творчістю, бути психічно неадекватним. На думку М.І. Фідельмана [195], оригінальність – це самостійність, незвичність, дотепність, кмітливість розв’язання щодо стимулу або традиційного способу розв’язання. Оригінальними, на думку В.Н. Дружиніна, є відповіді, в яких використовується новий контекст на основі введення семантичних зв’язків з вихідним об’єктом, а відповіді, які зустрічаються з мінімальною частотою, за відсутності семантичних зв’язків з вихідним об’єктом, є абстрактними [69].

Л.М. Векслер вважав творче мислення вищою формою мислення і вищим етапом його розвитку. Подібну точку зору висловлюють і гештальтпсихологи. Зокрема, К. Дункер та М. Вертгеймер вважали, що творче мислення – це одночасно і дивергентне, і гіпотетичне, і продуктивне мислення, і є найбільш зрілою стадією розвитку мислення [157].

Творче мислення як взаємодію двох властивостей,а саме особливої ролі суб’єкта та вірогідного прогнозування, розглядає А.В. Брушлінський [26]. Творче мислення завжди суб’єктивне, особистісно забарвлене, виникає не мимовільно, а є результатом особливих потребово-мотиваційних, смислових, емоційних внутрішньо-психічних стимулів. Його важливість полягає не в структуруванні матеріалу задачі, а в прогнозуванні розвитку даних та різних варіантів, що виникають.

В.О. Моляко розглядає творче мислення як здатність розуміти щось суб’єктивно нове, адже один і той самий матеріал може бути творчим для однієї людини і нетворчим для іншої [129].

Розуміючи творчу діяльність як процес розв’язання творчої задачі, А.Б. Коваленко вважає, що характеристиками останньої є наявність прихованого смислу та можливість розв’язання її кількома способами. Творче мислення – це здатність індивіда вбачати приховану проблемність та знаходити нестандартні шляхи розв’язання задачі [91].

Ми розглядаємо творче мислення як компонент у структурі творчих здібностей і визначаємо його як створення нового: об’єктивно нового і суб’єктивно нового (того, що підліток відкриває для себе, здійснюючи розумові дії, яких він не навчався). Ця позиція дозволяє бачити в кожному учневі творчу особистість, що дає можливість ставити задачі розвитку творчого мислення в підлітковому віці.

Таким чином, аналіз психологічної літератури [4, 18, 57, 69, 112, 188] дає змогу виокремити основні показники творчого мислення.

1. Оригінальність думки, можливість одержання відповідей, що значно відрізняються від звичних. Подолання бар’єрів минулого досвіду. Нестандартне мислення і сприйняття світу.
2. Швидкість і плавність виникнення асоціативних зв’язків. Здатність до знаходження незвичайних зв’язків між двома різними предметами.
3. Сприйнятливість до проблеми. Знаходження суперечностей у послідовності явищ. Вбачання нової проблеми, встановлення зв’язку з іншими проблемами.
4. Біглість думки як кількість асоціацій, ідей, що виникають за одиницю часу відповідно до деяких вимог.
5. Здатність знайти кілька незвичних функцій об’єкта або його частини.

На підставі теоретичного аналізу можна виокремити когнітивний та особистісний компоненти творчого мислення. Під когнітивним компонентом розуміються індивідуальні способи одержання, переробки та застосування інформації, які виявляються в пізнавальних здібностях (Дж. Брунер [25], Б.М.Величковський [37], М.О. Холодна [199] та ін.). Особистісний компонент включає характерологічні, мотиваційні, емоційно-вольові якості особистості (Л.І. Божович [21, 22], О.М. Леонтьєв [107] та ін.). Я.О. Пономарьов [148, 149] відзначає важливість для творчості таких характеристик, як схильність особистості до хаосу, впевненість при невизначеності, неясності того, що сприймається, що сприяє максимальному внесенню в нього власного сприймання, здатність дивуватися, бути чутливим, бачити проблему загалом, орієнтуватися в ній, знаходячи відразу головне та істотне.

Когнітивними компонентами і раціональними механізмами творчого мислення є пізнавальні здібності (сприймання, пам'ять, уява). Останні виконують в творчому процесі важливі функції: вони попередньо визначають кінцеві цілі творчості, створюють ідеальну модель реальної ситуації, здійснюють перетворення проблеми, беруть участь в переробці раніше накопиченого досвіду на усвідомлюваному та неусвідомлюваному рівнях, сприяють раптовому породженню нової ідеї. Тому пізнавальні здібності виконують продуктивні функції в творчому мисленні: цілепокладальну, моделюючу, перетворюючу, евристичну та регулюючу [52, с. 67] .

Особистісні конструкти є складовою особистісного підходу до розробки проблеми творчості. У психології експериментально підтверджено, що мотиви і емоційно-вольові компоненти виступають засобами регуляції суб’єктом своєї поведінки, своєї діяльності, своїх психічних процесів та особистості загалом. Тому розв’язання проблеми управління розвитком і формуванням творчого мислення пов’язане з необхідністю глибшого вивчення регулятивних процесів, характерних для творчої мисленнєвої діяльності. Проблема регуляції творчого процесу висвітлювалася у працях Д.Б. Богоявленської [18], А.В. Брушлінського [26], Л.Л. Гурової [60], К. Дункера [70], С.Л. Рубінштейна [172], Е.Д. Телєгіної [187], О.К. Тихомирова [188].

Враховуючи існування двох компонентів творчого мислення, можна зробити висновок про його двояку природу – когнітивну та особистісну. З самого початку переважає когнітивний компонент, але завдяки формуванню пізнавальних устремлінь, вольових зусиль, емоційних якостей, особистісний компонент закріплюється в мотиваційній сфері, завдяки чому формуються риси творчої особистості та загальний рівень креативності (Д.Б. Богоявленська, О.М. Матюшкін, Я.О. Пономарьов, В.В. Гагай та ін.).

В основі творчості, вважає Д.Б. Богоявленська, лежить «сплав» інтелектуальних та мотиваційних чинників, причому абстрагування від якого-небудь з них неможливе [18].

Теоретичний аналіз психологічної літератури з психології творчості свідчить про важливість як когнітивного, так і особистісного чинників в процесі розвитку творчого мислення. Фактично у реальному житті не можна відділити ці два компоненти, поділ здійснюється умовно, для зручності проведення емпіричних досліджень.

Таким чином, творче мислення розвивається відповідно до загальних законів розвитку. В навчальній діяльності творче мислення виступає своєрідною рушійною силою розвитку, оскільки воно доповнює, ускладнює, інтегрує вже існуючі зв’язки, формує стійке поєднання психічних процесів та особистості дитини і може слугувати основою навчання і виховання.

У підлітковому віці, на думку Д.І. Фельдштейна, творче мислення одержує поштовх у розвитку, входить до системи внутрішньо-психічних зв’язків навчально-пізнавальної діяльності, закріплюється під контролем особистості. Підлітки характеризуються власне дослідницьким ставленням до дійсності, інтересом до співставлення фактів та встановлення причин тих чи інших подій [194]. Саме в підлітковому віці багато вчених починали свою творчу діяльність. Л.С. Виготський вважав відмітною рисою підліткового віку внутрішню тенденцію до продуктивності [48]. На думку І.С. Кона, недостатній гнучкий логічний апарат, незначний ще запас знань дають змогу підлітку творчо розв’язувати поставлені перед ним задачі та проблеми. Саме в цей період, на думку О.М. Матюшкіна, відбувається різке зростання індивідуальних відмінностей в розвитку самостійності мислення дітей, активності і постановці дослідницьких питань, в пошуку їх розв’язання [122, 123]. Тому підлітковий вік розглядається як сенситивний для розвитку творчого мислення.

У підлітковому віці змінюються і мотиви, пов’язані з навчальною діяльністю. Їх розвиток має кілька напрямків, зокрема, 1) інтерес до окремих фактів поступається місцем інтересу до закономірностей, яким підпорядковуються явища природи; 2) інтереси стають стійкішими, активнішими, дієвішими; 3) інтереси диференціюються за сферою знань і набувають особистісного характеру [68].

Здійснений аналіз свідчить про те, що підлітковий вік є одним із важливих етапів у розвитку інтелектуальної та творчої сфери мислення індивіда. Підлітковий вік характеризується значними стрибками у формуванні всіх сфер пізнавальної діяльності, в становленні особистості, і все це впливає та збагачує творче мислення підлітка. Ще Л.С. Виготський [47] та Д.Б. Ельконін [211] обґрунтували принцип виникнення нового на основі зміни старого у ході засвоєння змісту навчальної діяльності, який доцільно застосувати і для пояснення розвитку творчого мислення.

Змінам підлягає і навчальна діяльність підлітків. Метою є не тільки засвоєння навичок учіння і праці, але й вироблення навичок самостійності у навчанні. Підлітки вже мають досить значний запас знань та вмінь, здатні застосовувати ці знання та вміння у довільній діяльності [14]. Навіть шкільні завдання вже передбачають творчу активність, формують біглість мислення, навчальні дисципліни різноманітні, складні та вимагають значних зусиль.

В особистісному аспекті творче мислення підлітків розвивається при підтримці самостійної і вільної активності, вольових зусиль особистості. Крім цього, творче мислення підлітків ґрунтується на гармонійному поєднанні теоретичної, символічної, емпіричної, аналітико-синтетичної та абстрактно-логічної форм мисленнєвої діяльності, засвоєних у ході предметного навчання.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що на розвиток творчого мислення у підлітковому віці впливає фундаментальна перебудова всіх сфер особистості (мотиваційно-потребової, вольової, самосвідомості та ін.). Лише позитивний розвиток підлітка свідчить про позитивний вплив цих змін на творче мислення [14]. Однією з таких змін є перехід до більш збалансованої і включеної до свідомості мотивації. Творча діяльність в цей період має в основі не тільки спонтанні мотиви пізнання (як це було у молодшому шкільному віці), але й значною мірою будується на творчих цілях. На думку Я.О. Пономарьова, для підлітків творче пізнання стає значущим і підкріплюється позитивними емоціями. Цілі діяльності набувають статусу цінностей, а творча активність часто приносить їм задоволення від самого процесу. При усвідомленні підлітком важливості творчого мислення, воно стає для нього суб’єктивно значущим [14, 15, 52, 68, 84].

Специфікою підліткового періоду є те, що особистісні властивості суттєво впливають на розвиток творчого потенціалу. О.М. Дьяченко [72], В.С. Юркевич [216] вказують на те, що здібності підлітків, що розвиваються у ході навчання, можуть переростати в обдарованість.

У загальному плані творче мислення підлітків залежить, насамперед, від інтелектуальної активності і здатності особистості до саморозвитку. Важливо, щоб підліток мав можливість реалізувати свій творчий потенціал. Умовами його реалізації виступають зовнішні (зміст та форма навчальної діяльності) та внутрішні чинники (особливості структури творчого мислення).

При розробці проблеми творчого мислення в підлітковому віці численні дослідники відзначають значну роль навчальної діяльності для його формування [62, 63, 84, 98]. Разом з тим, продовжують В.В. Заботін [75] та К.А. Рамуль [162], розвиток творчого мислення, як і мислення загалом має не спонтанний характер, а відбувається в процесі цілеспрямованого навчання індивіда. Зміна змісту навчання сама по собі не веде до розумового розвитку, спеціальні мисленнєві операції та дії вимагають спеціально організованого навчання. У випадку спеціального відбору матеріалу та формування раціональних умінь самостійної роботи процес формування мисленнєвих дій та операцій можна прискорити [84, 126, 141]. Для розвитку творчого мислення, на думку З.І. Калмикової, недостатньо формування правильних раціональних способів мисленнєвої діяльності. До таких прийомів належать прийом конкретизації, коли абстрактним даним надаються конкретніші форми, прийом абстрагування, коли відкидаються конкретні деталі, прийом аналогії, прийом постановки аналітичних запитань тощо. Залежно від вимог діяльності розвивається інертність чи гнучкість мислення, його творчий характер [84].

Традиційна система навчання не завжди сприяє розвитку гнучкості мислення у школярів внаслідок переважання шаблонів у навчанні. З іншого боку, гнучкість мислення є результатом індивідуально-психологічних властивостей особистості. Розвивати гнучкість мислення можливо шляхом цілеспрямованого виховання рухливості, гнучкості мислення, стимуляції пошуку активності, використання різних методів навчання, у тому числі й ігрових. Нині відомі різноманітні теорії, які намагаються розв’язати проблему розвитку продуктивності мисленнєвої діяльності. Кожна теорія намагається розв’язати питання про співвіднесення необхідності засвоєння учнями значної кількості знань, формування умінь та навичок з розвитком у них самостійного творчого мислення. У психології навчання відомі різні методи розвитку творчого мислення, зокрема, проблемне навчання (А.В. Брушлінський [26], Т.В. Кудрявцев [101], О.М. Матюшкін [124] та ін.), формування теоретичних узагальнень (В.В. Давидов [62]), формування засобів саморегуляції творчої діяльності, оволодіння продуктивними мисленнєвими діями (Е.Д. Телєгіна [187], О.К. Тихомиров [188]), особистісно-орієнтоване навчання (І.С. Якиманська), використання алгоритмічних та евристичних прийомів для розвитку мислення (З.І. Калмикова [85]), моделювання творчої діяльності за допомогою процесу розв’язання творчих задач та використання утруднюючих умов (В.О. Моляко [131], А.Б. Коваленко [92]) та ін. Разом з тим проблема співвідношення процесів засвоєння учнями значної кількості знань і процесів розвитку творчого мислення донині залишається актуальною та малодослідженою. Складнощі у дослідженні цієї проблеми полягають у наявності певних суперечностей: з одного боку, результати досліджень свідчать про ефективність використання різних програм для розвитку творчого мислення учнів; з іншого – масове впровадження цих програм у практику шкільного навчання викликає серйозні труднощі та перешкоди.

Аналізуючи цю проблему, Я.О. Пономарьов зазначав, що іноді виникають суперечності між завданнями засвоєння навчального матеріалу та розвитком творчого мислення [150]. Д.Б. Ельконін вважає, що можливості стимулювання розумового розвитку полягають у формуванні змісту навчального матеріалу. На його думку, підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу веде до зростання розумових здібностей учнів [211]. А.Б. Коваленко вважає, що знання лежать в основі розуміння творчих задач і є передумовою їх успішного розв’язання [91]. У свою чергу, М.О. Холодна вважає, що знання є основою творчого мислення, хоча в певний час знання можуть перешкоджати проявам творчого мислення [199].

Вимоги соціального середовища, найближче оточення, традиції та установки в навчанні можуть або стимулювати, або пригнічувати творче мислення [111]. Зокрема, формуванню творчого мислення сприяє заохочення різних форм творчого продукту в сім’ї, школі, орієнтація дитини на творче розв’язання проблем, відсутність перешкод у відношеннях, спонтанність та ініціатива дитини, можливість маніпулювати предметами і думками, навчання увазі до сигналів навколишнього середовища, вплив у напрямку визнання дитиною цінності творчих рис власної особистості. Перешкодою для формування творчого мислення є конформізм, піддатливість впливам, наслідування, ригідність мислення, бажання знайти відповідь відразу, відсутність критичності мислення.

До бар’єрів творчого мислення Г. Сельє відносив розумове і фізичне виснаження, дрібні подразники, шум, стурбованість проблемами, озлобленість, депресія, робота з необхідності. У більшості випадків, на думку М. Уоллаха і Н. Когана [230], на прояви творчого мислення негативно впливають часові обмеження та атмосфера змагання між індивідами.

На думку О.А. Тупічкіної [192], на ефективність формування творчого мислення школярів впливає діяльність педагога щодо управління діяльністю учнів. Німецький дослідник К.Х. Брюггенер виокремлює наступні компоненти діяльності вчителя у процесі керівництва формуванням творчого мислення і діяльності учнів: постановка близьких і далеких цілей, орієнтування учнів на досягнення цих цілей, активізація та стимуляція пізнавальної діяльності учнів та їх творчого мислення для оволодіння новими прийомами і способами одержання інформації, суто індивідуальний підхід до кожного учня з урахуванням його специфічних особливостей, створення оптимального психологічного клімату, розвиток і використання колективних взаємостосунків та особистісних комунікацій для всього процесу навчання і формування творчого мислення [192]. М.О. Холодна на перший план висуває такі форми діяльності вчителя: розробка індивідуальних стратегій навчання різних дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування тощо [199].

При роботі з учнями вчителеві важливо використовувати такі способи педагогічного впливу, які пов’язані зі створенням у навчанні таких умов, які сприяли б самостійній роботі учнів. Зокрема, мотивація може виступати і як пряме спонукання учнів до діяльності, і як створення умов для внутрішньої мотивації цієї діяльності.

Забезпечити високий рівень розвитку творчого мислення учнів можливо тільки при підвищеній значущості мотивів, використанні спеціальних засобів (завдань, інструкцій, оцінок тощо), що формують структурні компоненти та механізми саморегуляції творчого мислення. О.М. Матюшкін [122] вважає, що у тих випадках, коли відсутня пізнавальна мотивація, тоді відсутні самостійне виявлення проблем, пошук їх розв’язання тощо. Наявність оптимального рівня мотивації вважається необхідним для успішного здійснення будь-якої діяльності.

Проблема впливу мотивації на розвиток творчого мислення відображена у численних психологічних дослідженнях. Вчені вважають, що мотивація є «новоутворенням» творчої навчально-пізнавальної діяльності школярів і виступає як активність особистості, спрямована на оволодіння у ході цієї діяльності продуктивними мисленнєвими діями, які можуть використовуватися для творчого перетворення дійсності, навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності (А.К. Маркова, М.Г. Ярошевський Т.А. Ребеко, Р.С. Вайсман, та ін.).

Таким чином, узагальнюючи теоретичні підходи до проблеми творчого мислення в підлітковому віці, слід зазначити наступне. У підлітковому віці створюються сприятливіші умови для розвитку логічного мислення, ніж для творчого. Розвиток творчого мислення підлітків пов'язаний з особливостями їх особистісного розвитку, зокрема, мотиваційної сфери. На розвиток творчого мислення підлітків значною мірою впливають методи навчання і стосунки з дорослими та однолітками. Однією з важливих умов розвитку творчого мислення підлітків є їх включення до активної пізнавальної творчої діяльності, яка дозволяє проявляти максимум активності в оволодінні новими знаннями і вміннями. Крім цього, важливою умовою розвитку творчого мислення підлітків є формування високого рівня пізнавальної мотивації, яка виражається у пізнавальному інтересі, що виявляється в ініціативі та самостійності здобуття знань.

* 1. **Особливості розвитку мотиваційної сфери в підлітковому віці**

Дослідження мотиваційної сфери підлітків ґрунтується на розробках цієї проблеми, що існують в загальній психології. Проблема мотивації є центральною ланкою численних психологічних досліджень як в Україні, так і за кордоном. Вона не є остаточно розробленою і характеризується наявністю різноманітних підходів, концепцій і думок до визначення основних понять і виявлення закономірностей, що лежать в її основі. Розглянемо деякі напрямки вивчення мотиваційної сфери зарубіжними і вітчизняними дослідниками.

Проблему мотивації в зарубіжній психології розробляли представники всіх основних психологічних шкіл і напрямків. При цьому мотивація тлумачиться виходячи з загальних теоретичних позицій: як енергетичне джерело активності (З. Фрейд), ієрархія спонукань, психічних потреб (А. Маслоу), деяке внутрішнє утворення, що сприяє активності особистості і будь-якої діяльності (Д. Хебб), сила відповідної дії, яка має рівні: високий, низький (Дж. Доллард, Н. Міллер) та ін. Зокрема, Х. Хекхаузен [198] виокремив основні напрямки вивчення мотивації: теорія інстинктів (В. Макдугалл), К. Лоренц); теоретико-особистісний напрямок (Н. Ах, Г. Олпорт, Г. Мюррей). При цьому він розглядав мотивацію як стан, що виникає при взаємодії мотиву і релевантних йому аспектів ситуації. Представники когнітивної теорії мотивації розглядали мислення як чинник, що опосередковує вплив мотивів на вибір поведінки. За Р. Болісом, такий вплив здійснюється через механізм вибору деякої форми поведінки [198], за Ж. Ньюттеном – через механізм постановки цілей і формування планів [135].

Історія створення і зміст концепцій мотивації детально відображені у психологічній літературі, зокрема, у працях О.Г. Асєєва [8], І.А. Васильєва [34], Т.С. Кудріної [99], М.Ш. Магомед-Емінова [114], А.Б. Орлова [140], Б.А. Сосновського [184], П.М. Якобсона [218], Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної [74], А.К. Маркової [119], М.В. Матюхіної [120] та ін.

Зокрема, А.Б. Орлов [140], аналізуючи зарубіжні теорії мотивації, зазначає, що в їх розвитку простежується суперечність двох теоретичних орієнтацій: об’єктивістської, відповідно з якою поведінка детермінується зовнішнім середовищем, і суб’єктивістської, згідно з якою детермінантами поведінки є внутрішні системи особистості. М.Ш. Магомед-Емінов [114] і І.В. Васильєв [34] виокремлюють три основні підходи в зарубіжних теоріях мотивації. У першому підході мотивація досліджується в рамках теорії особистості, основний акцент робиться на таких питаннях, як класифікація мотивів, типи спрямованості, диспозиції. Для цього напрямку характерна орієнтація на особистісні детермінанти, а не на хід мотиваційного процесу. Другий підхід надає головне значення ситуації і виокремлює різноманітні ситуаційні параметри для опису детермінації поведінки. В рамках третього підходу досліджується мотивація як динамічний процес і орієнтований на взаємодію особистості та її психологічного оточення і ситуації. Мотивація частіше за все розглядається як загальний термін для позначення того, що дії організму детерміновані його власною природою чи внутрішньою структурою.

Незважаючи на неоднозначність визначення основних понять, нині існує узагальнена класифікація, яка об’єднує кілька типів мотивації [99]. До першого типу належить мотивація з біоенергетичною основою: «мотивація інстинкту», «мотивація потягу», «мотивація драйву». Провідним механізмом цього типу мотивації виступає фізіологічний гомеостаз. До другого типу відноситься мотивація з психоенергетичною основою: «мотивація потреби», «мотивація психічних і соціальних чинників». Механізм цього типу мотивації розроблений недостатньо. Залишається нез’ясованим, яким чином мотивація чинників набуває спонукальних, енергетизуючих властивостей.

У вітчизняній психології, як і в зарубіжній, проблема мотивації характеризується неоднозначними інтерпретаціями, численністю термінів, понять. У багатьох працях визначення мотивації є нечітким і суперечливим. Дослідники прагнуть дати визначення мотивації або, щонайменше, виокремити те коло явищ, яке хоча б на інтуїтивному рівні підпадає під це поняття. Як вказує В.К. Вілюнас [41], термін «мотивація» використовується як родове поняття для позначення всієї сукупності психологічних утворень і процесів, які спонукають і спрямовують поведінку на життєво важливі умови і предмети, визначають пристрасність, вибірковість і кінцеву цілеспрямованість психологічного відображення в регульованій ним активності. Таке розуміння мотивації є досить широким і наближеним до життєвого розуміння. Для Д.М. Узнадзе [193] мотивація – це період, що передує вольовому акту. С.Л. Рубінштейн вважав, що мотивація – це опосередкована процесом її відображення, суб’єктивна детермінація поведінки людини. «Через свою мотивацію людина вплетена до контакту дійсності» [173, с. 526]. Згідно з З.І. Калмиковою [84], мотивація розуміється як джерело активності і спрямованості людської поведінки, у тому числі і діяльності з набуття знань. В.Г. Асєєв [7] до поняття «мотивація» включає всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, цілі, потяги, мотиваційні установки і тлумачить її як «визначення активності» . М.В. Матюхіна розуміє під мотивацією ту чи іншу групу мотивів [120]. Залежно від того, які мотиви входять до цієї групи, вона виокремлює різні типи мотивації. Наприклад, широкі соціальні мотиви утворюють соціальну мотивацію, бажання одержати схвалення з боку вчителів, батьків, однокласників – «мотивацію благополуччя», бажання бути в числі перших учнів, займати достойне місце серед товаришів – «престижну мотивацію» [12, с. 8].

Мотивація, як проста сукупність мотивів, пов’язаних з якоюсь конкретною діяльністю чи актом поведінки, відрізняється від мотиваційної сфери особистості, яка також є певною сукупністю мотивів. Однак в мотиваційній сфері ця сукупність є ієрархізованою динамічною мотиваційною системою, в якій потреби, мотиви і цілі певним чином підпорядковані, взаємопов’язані і взаємозумовлені [106]. У цій системі спонукання мають відносно стійкий підпорядкований зв’язок (ієрархію). Зв’язки в ієрархії численні і рухливі. Деякі зв’язки діють протягом тривалого часу, інші короткочасні. Часовий показник стійкості є важливим параметром мотиваційної сфери. Системотвірним чинником мотиваційної сфери, на думку В.І. Ковальова [90], є суспільні відносини, особливо якщо вони усвідомлюються людиною і якщо вона безпосередньо включена до них. У мотиваційній сфері є домінуючі мотиви, вони є стійкими, глибоко особистісними, організовують і підпорядковують собі всі інші спонукання. Ці мотиви складають мотиваційне ядро, від якого значною мірою залежить духовний вияв особистості. Про це писав ще О.О. Бодальов [19]. Учений виокремлював дві групи стійких суттєвих властивостей особистості: перша пов’язана з спонукальною мотиваційною стороною психічної регуляції поведінки людини, друга – з організаційно-виконавчою. Оскільки мотиваційна сфера – багаторівневе, багатомірне, тобто системне утворення, то для її характеристики використовується цілий ряд різних параметрів, зокрема, міра усвідомленості, активності, дієвості, емоційний тон, модальність.

У літературі відзначаються й інші риси та властивості мотивації. Зокрема, А.К. Маркова вивчала мотивацію в навчальній діяльності, визначаючи її як складну систему відношень, спонукань, мотивів, потреб, інтересів, ідеалів, прагнень, які визначають спрямованість активності людини [119, с. 3]. Автор відзначає, що «недостатньо розглядати мотивацію тільки як позитивне ставлення до учіння. Мотивація учіння – це складна форма детермінації поведінки школяра, що складається з багатьох чинників, які постійно змінюються і вступають у нові стосунки один з одним» [119, с. 64].

Нерідко мотивацію називають внутрішньою причиною дії, вона не мислиться поза поведінкою і діяльністю (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська); визначають як рушійну силу, яка пронизує всі основні структурні утворення особистості: характер, емоції, здібності, діяльність і психічні процеси (В.Г. Асєєв). Як вважають О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Е.Д. Телєгіна, Т.Г. Богданова, П.Я. Гальперін, Є.Є. Васькова, мотивацію, безпосередньо пов’язану з пізнанням, можна розглядати як внутрішню мотивацію мислення. Вона базується на інтересі, спонукальній силі, а її мотив безпосередньо входить до змісту мисленнєвої задачі, яка розв’язується, в умови і способи її розв’язання, в її результат. І, навпаки, мотивацію називають зовнішньою, якщо в її основі лежить мотив досягнення, прагнення до авторитету, до показу власних можливостей і здібностей. Нині питання про співвідношення зовнішньої і внутрішньої мотивації психологи вважають доцільним при аналізі вивчення мотиваційної сфери. Але погляд на дану проблему неоднозначний. Зокрема, німецький дослідник Х. Хекхаузен вважає, що протиставлення зовнішньої і внутрішньої мотивації майже настільки старе, як і сама експериментальна психологія мотивації [198, с. 234]. Хоча в різних теоретичних концепціях ці поняття визначаються по-різному, їх об’єднує розуміння «внутрішньо» мотиваційної поведінки як такої, що здійснюється заради себе самого або заради тісно з нею пов’язаних цільових станів, як такої, що не може бути лише простим засобом досягнення іншої щодо такої поведінки мети [198, с. 235]. Не слід надавати оцінного смислу зовнішнім і внутрішнім видам мотивації, на думку Ю.Д. Бабаєвої та О.Є. Войскунського [10]. У ході творчої діяльності зовнішні і внутрішні компоненти мотиваційної сфери знаходяться в складному динамічному взаємовідношенні, нерідко – конфліктному. Конфлікти іноді перешкоджають продуктивній творчій діяльності. У своєму дослідженні Д.Б. Богоявленська показала, що там, де спеціально створювалися умови «мотиваційного конфлікту», знижується рівень інтелектуальної активності [18]. В.Г. Леонтьєв зазначав, що поділ на внутрішню і зовнішню мотивацію правомірний у тому випадку, якщо під мотивацією розуміється взагалі будь-яка причина і будь-яке спонукання до дії і діяльності, в якості яких можуть виступати не тільки потреба, потяг, мотив, але й стимул як зовнішній спонукальний вплив на людину [109, с. 65]. Співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки і діяльності має значне теоретичне і методологічне значення. Ми поділяємо думку вищевказаних авторів, але для аналізу мотиваційного процесу необхідно розглянути особливості як зовнішньої, так і внутрішньої мотивації. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, при поясненні будь-якого людського вчинку слід враховувати спонукання різного рівня і плану в їх реальному сплетенні і складному взаємозв’язку [173, с. 261].

При аналізі змісту поняття «мотивація» важливо також визначити поняття «мотив». Аналізуючи основні напрямки вивчення мотивації в зарубіжній і вітчизняній психології, можна констатувати тенденцію, яка полягає в тому, що мотиви не ототожнюються з потягами, потребами, іншими спонуканнями людської активності. Вони є якісно новим рівнем спонукання і регуляції поведінки і діяльності людини. Цей рівень можна назвати особистісним, інтегральним, системним і цілісним. При здійсненні будь-якої діяльності, будь-якого психічного процесу завжди має місце певна сукупність мотивів, яка є різнорідною за своїм змістом, оскільки в мотивації відображається вся різноманітність ситуації, в якій протікає психічний процес: усвідомлювані суб’єктом цілі, прагнення, очікувані результати діяльності в їх оцінці і самооцінці, неусвідомлювані і повністю усвідомлювані тенденції особистості, установки, позиції тощо. В узагальненому вигляді ці характеристики відображаються в цілісній і найбільш важливій якості мотиву – в його особистісній значущості. У цьому значенні Б.А. Сосновський підкреслює, що мотив – це не саме спонукання, а його особистісна значущість [184, с. 62].

 У психологічній літературі існують різноманітні класифікації мотивів за різними критеріями. Головним критерієм розглядається зв'язок мотивів зі змістом і особливостями виконуваної діяльності, і виокремлюються системотвірні мотиви і мотиви-стимули (О.М. Леонтьєв); мотиви, що лежать в самій діяльності, і ситуативні (С.Л. Рубінштейн); внутрішні і зовнішні (М.Г. Ярошевський); породжувані діяльністю, широкі спеціальні мотиви, які породжуються обставинами і пов’язані з основною спрямованістю особистості (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська). Різні види мотивів різною мірою зумовлені особливостями особистості або специфікою конкретної ситуації, і це визначає їхню значущість і функції в регуляції діяльності. Ситуативні мотиви більшою мірою підлягають конкретному експериментальному аналізу, оскільки в основі їх формування лежать характеристики об’єктів і ситуації, варіювання і організація яких можуть бути спеціально здійснені за необхідними критеріями. Конкретні механізми впливу мотивів на структуру і результат діяльності вивчені порівняно мало. Найбільш загальна закономірність характеризує залежність результатів поведінкових і психічних процесів від характеру і специфіки мотивів. За характером змін результатів діяльності можна зробити висновок про вихідні характеристики і силу мотивів, і, навпаки, варіювання приводить до певних відмінностей у результатах діяльності. Так, численними авторами показано зміну ефективності наступних дій і процесів залежно від впливу мотивів: здійснення спортивних рухів і збереження пози (О.М. Леонтьєв [107]); точність окомірної оцінки відстані, гостроти зору (В.А. Єлісєєв); організація уваги (М.Ф. Добринін); різноманітні процеси пам’яті (П.І. Зінченко) тощо. Показана також залежність від мотивів і потреб людини ефективності рівня навчальної і трудової діяльності (Л.І. Божович [22], Й. Лінгарт, Б.А. Сосновський та ін.). Крім впливу мотивів на продуктивність діяльності, відзначається їх вплив на змістову вибірковість, тривалість, інтенсивність, межовий рівень функціональної напруженості процесів. Численні вчені, вивчаючи вплив мотивів на діяльність, відзначають активізуючу, організуючу (Ж. Ньюттен), динамічну, спрямовуючу (К. Мадсен) функції. Вивчаючи вплив мотивів на перетворення структури діяльності, формування нових структурних компонентів, О.К. Тихомиров виокремив структуруючу функцію мотивів [188].

Особливу групу мотивів складають прагнення до досягнення, успіху і уникнення невдач. Прагнення до успіху як механізм регулювання діяльності вивчався Дж. Аткінсоном [99], який показав, що діяльність будується відповідно до конкретних характеристик мотиву досягнення - його величиною, вірогідністю досягти успіху, цінністю успіху. За Дж. Аткінсоном, в основі формування прагнення до досягнення лежить очікувана суб’єктивна оцінка діяльності, яка відображає деякі еталони оцінки результатів даної діяльності. Мотив уникнення невдачі спонукає людину ставити або надто легкі цілі, які забезпечують успіх, або надто складні, які виправдовують невдачу (Дж. Аткінсон, Д. Макклепанд, Р. Кларк).

З урахуванням факту полімотивованості діяльності проблема класифікації мотивів, визначення найбільш значущих з них, умов формування пріоритету, конкретних змін діяльності залежно від специфіки мотивації мають актуальний характер для підвищення її ефективності. У напрямку вивчення ієрархічної будови мотиваційної сфери B.C. Мерлін [127] виокремив два класи мотивів - сильні і слабкі, або менш активні. До першого класу належать суспільне схвалення або несхвалення, соціальна оцінка колективу, тобто мотиви, що відображають соціальний статус і спрямованість особистості. До другого класу мотивів належать уникнення фізичного болю, незадоволення тощо. Тобто мотиви, які відображають власне фізичне і психологічне благополуччя суб’єкта.

Л.І. Божович [21] класифікує мотиви за іншим принципом, виокремлюючи мимовільні мотиви і наміри, що свідомо приймаються. Співвідношення цих мотивів і дій визначає структуру і спрямованість особистості. Мимовільно домінуючі мотиви складають мимовільну спрямованість особистості.

В низці останніх досліджень [11, 80, 109, 132] представлені нові напрямки, які розкивають додаткові характеристики і властивості мотивів. Зокрема, Є.П. Ільїн [80] розглядає характеристики мотивів з точки зору формування їх структурних компонентів, виокремлюючи потребовий блок, «внутрішній фільтр» (оцінка своїх можливостей) і цільовий блок. До потребового блоку входять наступні компоненти: біологічні і соціальні потреби, усвідомлення необхідності; до блоку «внутрішнього фільтра» — моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей (знань, умінь, якостей), переваги (інтереси, схильності, рівень домагань); до цільового блоку - образ предмету, який може задовольнити потребу, опредметнена дія (розв’язати задачу). Як зазначає Є.П. Ільїн [80], названі характеристики мотиву можуть проявлятися в свідомості людини у вербалізованій або в образній формі, притому не всі відразу. У кожному конкретному випадку, ситуації може братися в якості основи дії або вчинку (прийняття рішення) один з компонентів. Структура кожного конкретного мотиву будується на основі поєднання тих компонентів, які зумовили прийняте людиною рішення. Набір компонентів у кожному конкретному мотиві може бути різним, оскільки у кожної людини свої схильності, цінності, інтереси, своя оцінка ситуації і можливостей, специфічне домінування погрішностей тощо. Згідно з концепцією Є.П. Ільїна, структура мотиву як основи дії або вчинку є багатокомпонентною, їй частіше за все належить відображення кількох причин і цілей. У зв’язку з цим слід зазначити, що акцентування уваги тільки на одній з причин може призвести до неправильного судження про людину. Є.П. Ільїним розроблена методика для вивчення і виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву, за допомогою якої можна співставити значущість і результативність кожного компонента мотиву у школярів. Як зазначає Є.П. Ільїн, за допомогою даної методики «можна дізнатися, наскільки цілком підлітки враховують всі обставини (мотиватори) або ж орієнтуються тільки на одну з них, чи схильні більше орієнтуватися на зовнішні обставини чи на внутрішні чинники, наскільки глибоко вони намагаються проникнути в основи своїх вчинків і дій, тобто наскільки повно відображається в їхній свідомості структура мотиву, наскільки обґрунтовано приймаються ними рішення» [80, с. 365].

Серед сучасних концепцій мотивації заслуговує на увагу підхід В.Г. Леонтьєва [109], який детально розглядає властивості мотиву. На його думку, мотивація - це доцільне внутрішнє спонукання, яке виникає з потреби, потягу, інстинкту, емоцій і навіть стимулу шляхом співвіднесення зовнішнього і внутрішнього. Саме за допомогою мотивації можна передбачити майбутнє особистості. У цьому випадку вона є передумовою і обов’язковою умовою для виникнення вольової поведінки [109, с. 74]. Мотив же, на думку В.Г. Леонтьєва, є складним динамічним утворенням і цілісним способом організації активності людини. Мотив об’єднує когнітивні, потребові, регулятивно-виконавчі функції. Ці функції, будучи складовими мотивації, не втрачають свого значення, утворюють нові, системні якості мотиву - саморегуляцію діяльності і поведінки людини. Підструктурами мотиву є підструктура властивостей і підструктура функцій. Підструктура властивості утворює ядро, змістом якого виступають потреби, потяги та інші спонукання; спрямованість — вектор спонукача; значущість - особистісний смисл спонукача; динамічність - сила, напруженість, стійкість дії мотиву; емоційність - наповненість змісту мотиву почуттями, переживаннями; установка - властивість, яка виражає готовність до дії спонукача; вольові якості - усвідомлюваність прагнення. Функціональна підструктура складається з шести функцій: селективної, когнітивної, цілемоделюючої, смислотвірної, регуляторної і спонукальної. Селективна забезпечує відбір і узгодження спонукачів, умов і засобів діяльності під впливом системи ціннісних орієнтацій особистості; когнітивна забезпечує включення пізнавальних процесів до оцінного механізму і вироблення стратегій задоволення потреби, створюючи передумови для формування пізнавальної мотивації при розв’язанні мисленнєвих задач; цілемоделююча функція мотиву активізує виникнення в свідомості образу предмета потреби, виявляючи спрямованість спонукача; регуляторна функція визначає планомірність діяльності, певний рівень активності людини; спонукальна функція мотиву виявляється в його динамічних характеристиках. Всі ці функції є характеристикою дії мотиву, прояв у поведінці тадіяльності його властивостей [109, с, 212]. Згідно з В.Г. Леонтьєвим, динамічна модель мотиву включає основні властивості, які в сукупності характеризують загальний потенціал мотиваційної сфери. До таких властивостей відноситься сила мотиву, рівень спонукання мотиву, мотив дієвості, показник рівня усвідомленості і неусвідомленості мотиву.

Підхід В.Г. Леонтьєва дає змогу розкрити сутність мотивації і властивості мотиву. Нині цей підхід достатньо широко використовується Ю.М. Орловим, Н.Д. Твороговим, В.И. Шкуркіним, И.С. Морозовою для вивчення сили і значущості властивостей мотивів у регуляції процесів і різних видів діяльності.

Д.М. Узнадзе [193] зазначав, що до процесу мотивації завжди включаються когнітивні процеси, на основі яких приймається рішення. Ю.М. Кулюткін [103] вважає, що мотивація формується у ході мисленнєвого процесу через послідовне досягнення цілей: кожна наступна дія мотивується попередньою. У своїх дослідженнях О.M. Матюшкін [122], Т.А. Платонова [146] показали, що пізнавальна мотивація виникає в проблемних ситуаціях, а також виявили оптимальні умови її виникнення: використання задач, які містять невідоме, в поєднанні з інструкціями, які спрямовують на їх розв’язання, визначили закономірність зростання часу розв’язання задач, пізнавальної діяльності при збільшенні інтенсивності пізнавальної мотивації. П.Я.Гальперін [53] розглядав формування внутрішніх мотивів у процесі мислення на прикладі інтересу до предмету. На його думку, внутрішня мотивація в мисленнєвому процесі виконує не тільки енергетичну функцію в його розвитку, але й орієнтувальну. Дж. Брунер [25] вважав, що в ході навчання підкріпленням може виступати інтелектуальне заохочення, формами якого є задоволення від розширення своїх здібностей, від напруженого інтелектуального пошуку, від пізнання нового. Таким чином, внутрішня мотивація мисленнєвої діяльності є одним з важливих умов її розвитку, переходу до вищих форм продуктивного творчого мислення.

Звужуючи аналіз до предмета дослідження, розглянемо особливості мотиваційної сфери підлітків.

Структура і динаміка мотиваційної сфери підлітків характеризується особливостями, зумовленими, з одного боку, віковими особливостями, з іншого — умовами навчання і виховання. У підлітковому віці істотно змінюється соціальна ситуація розвитку мотивації, а також особистості загалом. Цей вік характеризується змінами умов життя: збільшується число учбових предметів, які засвоюють учні, з’являються вчителі-предметники, які ставлять різні вимоги до учбової діяльності; ускладнюється матеріал шкільних програм; розширюються види позакласних і позашкільних занять; учень включається у все нові соціальні контакти як всередині класу, так і поза школою.

Д.Б. Ельконін [211], Т.В. Драгунова [68], Н.С. Лейтес [106] вважають, що у цьому віці складаються сприятливі умови для розвитку мотивації: почуття дорослості, загальна активність підлітка, прагнення підлітка на основі думки іншої людини усвідомити себе як особистість, оцінити себе з точки зору вимог іншої людини і своїх внутрішніх вимог, потреба в самовираженні і самоствердженні; прагнення підлітка до самостійності; збільшення широти і різноманітності інтересів; зростання їх визначеності і стійкості; розвиток на їх основі спеціальних здібностей підлітків.

Н.С. Лейтес [106] зазначає, що у підлітків загальна розумова активність помітно випереджає розвиток спеціальних інтересів і здібностей. Відбуваються значні зміни в розвитку пізнавальних і соціальних мотивів учіння. Зростає інтерес до нових знань за рахунок укріплення пізнавальних мотивів. На думку дослідників, підлітковий вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальних інтересів, які виникають тією чи іншою мірою у всіх дітей незалежно від їхніх здібностей. Розвиток пізнавальних мотивів значною мірою зумовлений почуттям дорослості, що виникає у підлітків. А.К. Маркова [119] показала, що підлітки вважають головним і значущим для себе мотив оволодіння новими знаннями, а мотив оволодіння способами добування знань виступає як значущий дуже рідко.

У цей період продовжують розвиватися і мотиви самоосвіти. Способами здійснення самоосвіти є вибіркове і досить систематичне читання, засвоєння нової інформації і одночасно максимальне використання матеріалу шкільної програми. Крім цього, відбуваються також зміни в розвитку соціальних мотивів учіння: збагачуються уявлення про моральні цінності, ідеали соціального суспільства, які впливають на розуміння підлітком смислу учіння для подальшої перспективи розвитку себе в житті суспільства. Ці мотиви особливо виявляються в тих випадках, коли вчитель постійно демонструє підліткам можливість використання результатів учіння в майбутній професійній діяльності, в спілкуванні, самоосвіті [67].

Прагнення підлітка зайняти нову позицію (позицію «дорослої людини») у стосунках з дорослими і однолітками, бажання зрозуміти іншу людину і бути зрозумілим, оцінити себе з точки зору іншої людини визначає принципово якісні зрушення в розвитку позиційних мотивів учіння. Провідним мотивом стає мотив пошуку контактів і співробітництва з іншою людиною, оволодіння способами налагоджування цього співробітництва в учбовій діяльності.

Процес розвитку самосвідомості, характерний для підліткового віку, охоплює і власне мотиваційну сферу. Усвідомлення своєї мотивації сприяє подальшому становленню усвідомленої системи цінностей, ієрархії мотивів.

Динаміка розвитку мотивів відбувається наступним чином: на початку середньої школи інтерес до учіння підвищується за рахунок появи нових учбових предметів, різних учителів, а потім до 6-7 класів знову знижується. У 8 класі мотивація знову зростає у зв’язку з визначенням шляхів подальшого навчання, визначення подальшого шляху завершення середньої освіти (школа, коледж, ліцей) [68].

Однією з причин зниження мотивації є недостатнє урахування вчителем соціальних мотивів підлітків, коли їм не розкривається зв'язок учіння з соціально значущими видами діяльності (працею, самоосвітою тощо), коли в ході навчання не реалізуються специфічні для підлітка прагнення до дорослості, до самостійності, до взаємодії з однолітками в ході учіння. Інтерес, будучи одним з мотивів учіння, теж може виявлятися в цьому віці по-різному. Однією з причин відсутності інтересу до учіння у підлітків залишається недостатня розвиненість учбово-пізнавальних мотивів. Це буває в тих випадках, коли мотиви «позиції школяра» задоволені, а на зміну їм не склалися більш зрілі мотиви учбової діяльності. В зв’язку з цим постає проблема формування мотивації учіння, відносно чого багато психологів вказують на можливість формування пізнавальних інтересів у підлітковому віці. Зокрема, Л.К. Золотих [79] довів, що у підлітків можна за невеликий проміжок часу (кілька місяців) сформувати учбово-пізнавальні мотиви шляхом розкриття для школярів узагальненості того чи іншого способу роботи. Якщо систематично включати школярів у ситуації колективної учбової роботи, то у них підвищується дієвість учбово-пізнавального мотиву, оскільки виникає самостійне стійке спонукання поділитися узагальненими способами роботи з однокласниками. В.В. Репкін [165] вважає, що за умови виключення мотиву учіння як оцінки вчителя, а орієнтуватися на змістовий аналіз відповідей учнів, рівень знань зростає, що свідчить про наявність у школярів досить сильного внутрішнього пізнавального мотиву.

У вихованні розвинених форм учбово-пізнавальних мотивів у підлітковому віці значну роль відіграють самостійні форми учбової діяльності, розгортання форм самоконтролю і самооцінки школярів, а також різних видів взаємоконтролю і взаємооцінки. Головний зміст мотивації в цьому віці — навчитися співробітничати з іншою людиною в ході спільної учбової діяльності. В.В. Давидов [62], А.К. Маркова [119] вважають, що резервами становлення мотивації в підлітковому віці є стійкий інтерес до пізнання узагальнених закономірностей в навчальному предметі і до способів добування знань, інтерес до спільних колективних форм учбової роботи і до використання результатів учбової роботи в соціально значущих видах діяльності (праця, самоосвіта, спілкування).

Проблема активізації і формування учіння школярів належить до найбільш актуальних у сучасній психолого-педагогічній науці. Нині існують різні напрями, що розкривають проблему формування учбової мотивації. Деякі дослідники пов’язують розв’язання проблеми формування мотивації з мотивами учбової діяльності, зокрема, їх змістовими характеристиками, інші дослідники — з умовами (чинниками), що впливають на формування мотивації. Зокрема, розглядається вплив на мотивацію таких чинників: особистісних рис учнів (П.С. Абрамова і Г.Л. Буткін; В,С. Мерлін); емоційних станів (А.К. Маркова, П.М. Якобсон, П.В. Сімонов, O.K. Тихомиров); специфіки організації учбової діяльності (І.A. Матіс, А.К. Маркова). В дослідженнях Л.С. Славіної [181], П.М. Якобсона [218] досліджується зміна мотивів навчання в різних вікових групах школярів у зв’язку зі зміною самооцінки та рівня домагань.

Деякі автори пов’язують проблему розвитку мотивації з умовами і методами виховання. В.Г. Асєєв [8] вважає, що формування мотивації як виховного впливу включає в себе два механізми: 1) організація умов, шо актуалізують спонукання, які при систематичній активізації поступово зміцнюються і переходять у більш стійкі мотиваційні утворення; 2) засвоєння суб’єктом спонукань, цілей, ідеалів, які подаються йому в готовому вигляді. В.К. Вілюнас [41] вважає, що пояснення смислу спонукань, що формуються , полегшує суб’єкту внутрішню смислову роботу і позбавляє його стихійного пошуку, нерідко пов’язаного з численними помилками. При формуванні мотивації існує обґрунтування дії, її аргументація. В.К. Вілюнас говорить про широту, різноманітність аргументів. Вони використовуються дорослими, але дієвими виявляються тільки ті, які дитина підкріплює або власними практичними діями, або щоденними спостереженнями за тим, як ці аргументи, що висловлюються дорослими, підтверджуються ними на практиці. Часто при формуванні мотивації використовуються аргументи, пов’язані не з розкриттям смислу тієї чи тієї дії, а з вказівками на наслідки, якщо дія не буде виконана. В такій ситуації втрачається смисл дії, він заміщується прагненням уникнути передбачуваних наслідків.

У всій системі формування мотивації в онтогенезі існує принцип, згідно з яким вибір і обґрунтування цінностей навчання завжди пов’язане з розумінням того, кому ж вигідна та чи інша діяльність учня. Такий підхід дозволяє знайти можливі шляхи розв’язання проблеми зниження мотивації навчання в підлітковому віці (зазначається, що в 5-7 класах інтерес до навчання різко падає). На думку Н.І. Сівкової [177], падіння інтересу пов’язане з тим, що зберігається традиційна система мотивації, яка включає в себе орієнтацію або на абстрактне майбутнє, або на залякування за допомогою покарань і негативних оцінок. Якби з початку навчання у дитини постійно вироблялося вміння бачити свій розвиток, розуміти зміни, які в ньому відбуваються, то в ньому формувалося б бажання «робити» себе з урахуванням наявних задатків та здібностей, і тоді вже в підлітковому віці учбовий процес мотивувався б шляхом показу реальних змін в думках, почуттях, вчинках.

Нині в сучасній освіті існує велика кількість способів розвитку і формування мотивації. Вони висвітлені у працях Б.Г. Ананьєва [6], А.К. Маркової [119], І.Я. Лернера [110], М.І. Махмутова [125], Ю.М. Кулюткіна [104] та ін. А.К Маркова приділяє значну увагу такому чиннику, як мобілізація резервів мотивації, яка організовує включення школяра до активних видів діяльності (учбової, суспільно-корисної, суспільно-політичної тощо) і видів суспільної взаємодії з іншими людьми (учителями, однолітками). В ході здійснення цих видів діяльності і соціальних контактів у школяра виникають нові якості психічного розвитку - психічні новоутворення, які виявляються як нові дієві стосунки, нові позиції стосовно досліджуваного об’єкта, до іншої людини, до себе і своєї діяльності. Розглянемо, як ці психічні новоутворення співвідносяться з мотивацією.

*Ставлення до досліджуваного об’єкта* виступає як пізнавальна активність школяра: це всі види активного ставлення до учіння як до пізнання; виникнення смислу, значущості для підлітка учіння як пізнання; всі види пізнавальних мотивів (прагнення до нових знань, до способів їх набуття, до самоосвіти); цілі, що реалізують ці пізнавальні мотиви; емоції, що їх обслуговують. На основі цього підліток формується як суб’єкт учбової діяльності.

*Ставлення до іншої людини* виступає як соціальна активність учня: це всі види активного ставлення до учіння як до спілкування, до взаємодії, до співробітництва; наявність смислу, значущості для підлітка учіння як взаємодії з іншою людиною; всі види соціальних мотивів (мотиви суспільного обов’язку, прагнення зайняти свою позицію в стосунках з іншими людьми, прагнення усвідомити способи співробітництва тощо; цілі, що обслуговують ці соціальні мотиви; емоції, що супроводжують соціальні мотиви учіння. На основі цього підліток формується як суб’єкт взаємодії, спілкування з іншою людиною.

А.К.Маркова вважає, що підвищити рівень учбової мотивації можна за рахунок зміни стереотипів у роботі вчителя і пропонує проводити з учнями роботу з актуалізації старих мотивів, усталених смислів, емоцій, з формування прийомів перетворення, появи нового мотиву, наданню мотиву нових якостей, характеристик (стійкості, самостійності, домінування, дієвості). В дослідженнях І.Я. Лернера [110], М.І. Махмутова [125] показано, що всі засоби удосконалення учбового процесу формують високий рівень пізнавальних мотивів. Застосування сучасних методів навчання позитивно впливають на формування всіх видівпізнавальних мотивів: інтересу до знань, до змісту і процесу учіння.

О.Б. Гончарова [57] доводить можливість розвитку учбової мотивації за допомогою способу, запропонованого Я.Л. Десі. Останній пропонує застосовувати причинну схему для впливу на мотиваційну поведінку. При цьому неуспіх завжди повинен пояснюватися недостатніми зусиллями. О.Б. Гончарова вважає, що люди по-різному сприймають і пояснюють причини своїх дій та вчинків, типовими є такі пояснення причин неуспішності своїх дій: нерозвиненість здібностей, недостатність зусиль, трудність контрольного завдання, відсутність везіння. Дослідниця проводила бесіди з підлітками з метою пояснення їхніх шкільних невдач, її головним завданням була зміна суб’єктивних уявлень учнів про причини шкільних неуспіхів, щоб замінити причинні пояснення недостатністю власних зусиль. Одержані нею дані свідчать про підвищення рівня учбової мотивації за рахунок усвідомлення в якості причин свого неуспіху недостатності власних зусиль.

Ще одним засобом розвитку мотивації учіння є спеціально організовані види діяльності: комп’ютерні програми, ділові ігри, соціально-психологічний і мотиваційний тренінги. Ю.Д. Бабаєва, А.Є. Войскуновський [10] показали, що взаємодія з комп’ютером приводить до структурних і функціональних змін у психологічній діяльності людини. Ці зміни стосуються всіх сфер діяльності: пізнавальної, комунікативної і особистісної, трансформують операціональну ланку діяльності, просторово-часові характеристики взаємодії «суб’єкт-суб’єкт» і «суб’єкт-інформаційна система», процеси цілепокладання, потребово-мотиваційну регуляцію діяльності.

У ході ділових ігор за допомогою імітаційної моделі дається системне уявлення про одержання професійних знань, які в традиційному навчанні містяться в різних учбових предметах. Гра наближає навчальний процес до реальних умов виникнення потреби в знаннях та їх практичного застосування. Гра дає змогу цілісно моделювати професійну діяльність з усіма її структурними і функціональними компонентами, що активізує процес пізнання в суб’єкта навчання, стимулює вияв ініціативи і самостійності. Важливим при проведенні гри є непрогнозованість результату гри, що веде до необхідності використовувати творчі рішення при побудові стратегії своєї поведінки. Незалежно від того, який мотив спонукав учасника до гри, можливість активно впливати своїми рішеннями на події гри, все більше і більше захоплюється логікою ігрової діяльності. При цьому на перший план поступово виходять власне діяльнісні мотиви і спонукання. Захопленість гострими, напруженими ситуаціями гри настільки сильна, що власне особисті проблеми і пов’язані з ними мотиви стають на якийсь час незначущими. Ділова гра, на відміну від традиційних методів навчання, містить засоби особистісного захоплення її учасників учбовим процесом, вплив на їхню мотиваційну сферу. Незаперечною перевагою ділової гри є не тільки те, що вона охоплює ширший спектр мотивів людини, але й те, що вона містить в собі можливість зміни ієрархії мотивів: висунення на перший план засвоєння діяльності, що імітується в грі, і переходу на другий план мотивів, пов’язаних з груповими взаємостосунками.

Іншим методом активного формування мотивації є соціально-психологічний тренінг. Нині ця галузь психологічної науки активно розвивається. У вітчизняній та зарубіжній психології існують різні терміни для її позначення: лабораторний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, активне соціально-психологічне навчання тощо. Одним із важливих завдань соціально-психологічного тренінгу школярів є формування стійких мотивів діяльності, спілкування.

Ділова гра, соціально-психологічний тренінг, розвивальні комп’ютерні ігри та інші активні методи дають можливість не тільки виявити актуально діючу систему мотивів кожного школяра, але й цілеспрямовано змінювати її в процесі групової взаємодії. Останнє виступає чинником розвитку мисленнєвої діяльності і творчості школярів.

В низці праць аналізується вплив мотиваційного тренінгу для розвитку мотиваційної сфери підлітків, що передбачає формування внутрішніх, пізнавальних мотивів учіння, спрямованого на усвідомлення домінуючих мотивів [46, 76, 78, 118, 154, 176, 177, 201]. Автори вказують на необхідність проведення спеціальних мотиваційних вправ для актуалізації мотивів, розвитку мотивації досягнення та інтересу до учбової діяльності. Зокрема, С.С. Занюк [77] зазначає, що розуміння мотивів, які спонукають людину до активності, дає змогу цілеспрямовано впливати на її поведінку і діяльність. Аналіз і актуалізація мотивів має важливе значення для управління діяльністю. На думку О.В. Сидоренко [178], знання, одержані під час мотиваційного тренінгу, спонукають учнів до самостійного прагнення використовувати новий досвід в різних ситуаціях, спрямовують на досягнення певного результату, підтримують енергію і наполегливість, допомагають подолати апатію і втому тощо. Актуалізуючи певні мотиви, змінюючи їх ієрархію (місце, ранг), використовуючи додаткові мотиви, можна керувати власною поведінкою [77]. Результативність мотиваційних вправ вища за умови взаємодії всіх психічних і особистісних показників, особливо мислення [109, с. 128].

Отже, аналіз основних напрямів вивчення природи мотивації, її структури, чинників та умов розвитку показав, що мотиваційні системи є продуктом розвитку всіх спонукальних сил людини, її діяльності, життєвої практики, соціалізації, становлення особистості. Аналіз показав також, що в підлітковому віці ці процеси протікають особливо інтенсивно.

Мотивація пов’язана з усіма психічними і особистісними показниками, у тому числі з мисленням.

Одним з основних положень в дослідженні мотивації мислення є визнання її складного, комплексного характеру. Під цим насамперед розуміється полімотивованість мислення, його регуляція різними мотивами, що взаємодіють між собою.

Розгляд особливостей розвитку мотивації в підлітковому віці показав, що основою зрілих форм пізнавальних і соціальних мотивів є наявність досить сильного внутрішнього пізнавального мотиву, який виявляється в стійкому інтересі до виявлення узагальнених закономірностей в учбовому предметі і до способів добування знань, в інтересі до спільних колективних форм учбової роботи, до використання результатів учбової роботи в соціально значущих видах діяльності (праця, самоосвіта, спілкування). Важливим чинником в розвитку особистості підлітка є розвиток високого рівня учбової мотивації в навчанні.

За умови правильної організації навчального процесу, з урахуванням всіх чинників і особливостей мотивації розвиваються мислення і творчий потенціал школяра. Науковим підґрунтям для вирішення цих питань є аналіз взаємозв’язку мотивів та продуктивності мисленнєвої діяльності.

**1.4. Вплив мотивів на розвиток творчого мислення підлітків**

У сучасній психології чітко визначилися і знайшли експериментальне підтвердження положення, згідно з якими мотиваційні процеси виступають засобом регуляції суб’єктом своєї поведінки і діяльності, психічних процесів і особистості загалом.

Розв’язання проблеми управління розвитком і формуванням творчого мислення пов’язане з необхідністю глибшого вивчення регуляційних процесів у творчій мисленнєвій діяльності. У різних аспектах ця проблема вивчалась у працях Д.Б. Богоявленської [18], А.В. Брушлінського [26], С.Л. Рубінштейна [172], Е.Д. Телєгіної [187], O.К. Тихомирова [188] та ін. В дослідженнях Е.Д. Телєгіної [187] розкриті сутність, види, механізми, умови розвитку психічної регуляції і саморегуляції з позиції особистісного підходу до творчості. Психічна peгуляція здійснюється за допомогою дії зовнішніх чинників у їх взаємодій з внутрішніми. Особливе значення в системі регуляції творчої мисленнєвої діяльності займають мотиви.

Мотиви мисленнєвої діяльності вивчалися в працях Л.С. Виготського [48], А.В. Брушлінського [26], С.Л. Рубінштейна [172], Я.О. Пономарьова [149], О.M. Матюшкіна [124], Є.Є. Васюкової [35] та ін. С.Л. Рубінштейн вважав дуже важливим питання про мотиви мисленнєвої діяльності, оскільки «це, по суті, питання про витоки, в яких бере початок той чи інший мисленнєвий процес». «Вичерпне розчленування психологічних процесів — сприймання, мислення і не тільки, скажімо, почуття, — писав С.Л. Рубінштейн, — повинне включати і "особистісний", мотиваційний аспект відповідної діяльності, тобто виявити в них ставлення особистості до задач, яке перед нею постає» [173, с. 247].

У багатьох працях мотивація розглядається в аспекті ситуативної регуляції мислення. Найпоширенішим прийомом актуалізації мотивів у таких дослідженнях є варіювання інструкції. У працях І.М. Семенова [175], М.Л. Воловикової [47] та ін. доведена залежність продуктивності мислення від форми подання інструкції. Залежно від поставлених в інструкції умов учні можуть показувати високі творчі можливості. Так, якщо створювати установку на оригінальність у процесі розв’язання творчих задач, то відбувається збільшення даного показника, Е.Д**.** Телєгіна [187] доводить залежність продуктивності розв’язання задач від актуалізованої за допомогою інструкції експериментатора мотивації досліджуваних. У процесі розв’язання задач, який регулюється більш значущими мотивами (першості, самоствердження, змагання), підвищується продуктивність їх мисленнєвого розв’язання, виявляється більша біглість та оригінальність відповідей. Мотиви виступають чинником, який регулює розкриття творчих можливостей людини, знімає обмеження і бар’єри, які перешкоджають творчості. Показано також, що мотиви впливають на розв’язання творчих задач у сенсі знаходження найбільш творчих підходів до задачі, подолання шаблонних уявлень, які склалися в результаті минулого досвіду чи нав’язаних умовами задачі різних обмежень. Автор зазначає, що результати дослідження виявляють значення ситуативних мотивів, які визначаються цілями і задачами тієї діяльності, до якої включається мислення. При цьому ситуативні мотиви завжди співвіднесені з мисленнєвою діяльностю, з її внутрішньою мотивацією, яка функціонує як спрямованість на саму задачу, на досягнення її розв’язання безвідносно до тієї ситуації, в якій вона дана.

В регуляції мислення завжди має місце сукупність певних мотивів, серед яких виокремлюються провідні, або системотвірні, мотиви і мотиви-стимули (О.М. Леонтьєв [107], Б.А. Сосновський [184]), внутрішні і зовнішні (Л.І. Божович [21]), мотиви, які породжуються самою діяльністю, і широкі соціальні мотиві, які породжуються всіма обставинами життя і пов’язані з основною спрямованістю особистості (Л.І. Божович [21], А.К. Маркова [119], А.Б. Орлов [140]), професійні мотиви. П.М. Якобсон [218] виокремив специфічну групу мотивів мислення і діяльності: прагнення до творчості — прагнення до шаблону. Р.С. Крачфілд [99] виокремив два види мотивації творчої діяльності — зовнішню і внутрішню. Зовнішня мотивація — прагнення до статусу, благополуччя тощо; творча діяльність при цьому залишається лише засобом досягнення вказаної мети. Внутрішня мотивація характеризується включенням в діяльність, де творча діяльність є метою. Численні дослідники вважають внутрішню мотивацію найбільш сприятливою для творчості. На думку А. Рошка [171], саме внутрішня мотивація детермінує творчий акт. Дана мотивація викликає безпосередній інтерес до матеріалу, прагнення до пізнання, задоволення, яке відчувають від самого дослідження і результатів самостійних відкриттів. Численні дослідники під внутрішньою мотивацією творчості розуміють пізнавальну мотивацію високого рівня розвитку (О.К. Тихомиров [188], В.Н. Пушкін [161] та ін.). О.M. Матюшкін [124] вважав, що можливість виявлення проблем, як і продуктивний шлях їх розв’язання, залежить від внутрішньої мотивації особистості. Для розгортання пошуково-дослідницької активності необхідне особистісне прийняття ситуації як проблемної, іншими словами, внутрішня особистісна потреба в знаннях перетворює ситуацію в проблемну. У тих випадках, коли внутрішня — зумовлена самою виконуваною діяльністю та інтересом до предмету — пізнавальна мотивація відсутня, також відсутні не тільки самостійне виявлення проблем, але й пошук розв’язання проблем, які пропонуються іншими людьми, наприклад, учителем або автором підручника. Д.Б. Богоявленська [18] розглядає не стимульоване ззовні продовження мислення за межі заданих вимог, тобто прояв внутрішньої пізнавальної мотивації, як основну рису, яка дає змогу діагностувати творчу особистість. Т.А. Платонова [146] пов’язує пізнавальну потребу з мотиваційною зумовленістю творчого мислення.

Особливо слід виокремити праці, присвячені вивченню різних типів впливу мотивації на процес і результати мислення. Ю.М. Кулюткін і Г.С. Сухобська [103] виокремлюють безпосередню і опосередковану мотивацію пізнавальної діяльності. Перша характеризується тим, що мета пізнавальної діяльності знаходиться всередині самої діяльності. При опосередкованій мотивації пізнавальна діяльність є засобом для іншої, зовнішньої, стосовно пізнання, мети. До опосередкованої мотивації належить утилітарна мотивація (оцінка знань з точки зору можливості їх безпосереднього, прямого використання в практичній діяльності), мотивація соціального престижу (потреба в прояві себе, самоствердженні). Пізнання не як засіб, а як мета характеризує, на думку авторів, по-справжньому творчу людину.

Як показують дослідження в сфері психології творчості, досягнення творчих результатів пов’язане з проявом певних властивостей мислення, які сприймаються як характерні риси творчої особистості. Багато авторів пов’язують мотиваційну регуляцію творчої діяльності з особливостями прояву особистісних рис: спрямованістю, установкою, настроєм, потребою, відкритістю тощо. Д.Б. Богоявленська [18] виокремлює два типи мотивації, які пов’язані з моральними якостями особистості, її спрямованістю. Перший тип пов’язаний з егоїстичною спрямованістю особистості і є психологічним бар’єром для прояву інтелектуальної активності, - це зовнішні до пізнання мотиви: прагнення до престижу і самоствердження, неадекватний рівень домагань або, навпаки, надмірний страх перед невдачами. Другий тип виявляє зв'язок з колективною спрямованістю і забезпечує високий рівень інтелектуальної активності — домінування власне пізнавальної мотивації, зацікавленість в справі, а не в успіхові. A.Г. Васадзе [33] розглядав творчий
процес як прояв прагнення до піднесеного, ідеального, в основі
чого лежить внутрішня потреба в істині. Це положення дозволяє
розглядати спонукання до пізнання як мотив творчості. В.М. Козленко
[93] вбачає у прагненні до пошукової діяльності основу креативності і
зазначає, що креативність виявляється як потреба пошуково-перетворювальної властивості психіки на всіх рівнях: на рівні діяльності як відношення, що відображає пошуково-перетворювальну потребу; на рівні дії — як пошуково-перетворювальну активність; на рівні операції — здатність до пошуку і перетворення.

B.C. Ротенберг [170] розглядає творчість, як реалізацію потреби в пошуку. Автор зазначає існування інших мотивів творчості — потреби в самоствердженні і визнанні, однак застерігає «від приписування такого роду мотивам спонукальної сили саме стосовно творчості великих художників» і зазначає, що для людей дійсно творчо обдарованих сам пошук нового приносить більше задоволення, ніж досягнутий результат і, тим більше, його матеріальні плоди. Таким чином, вчений зближує потребу в пошуку з внутрішньою мотивацією творчості, а інші можливі види мотивів розглядає як зовнішні щодо самого процесу.

В деяких працях, в яких розглядається проблема взаємовпливу мотивації і творчого мислення, автори відзначають значущість характерних рис творчої особистості. Однією з провідних рис К. Роджерс [167] визнає відкритість, що означає готовність до сприймання нового і прагнення до дослідження проблеми і пошуку розв’язків. І, навпаки, закритість приводить до найбільш простих і очевидних рішень, що лежать на поверхні. Закритість накладає передчасні обмеження на процес творчості: незвичайні ідеї заперечуються та відкидаються як неможливі, їх розвиток і розробка припиняється. Відкритість новому дозволяє творчим людям повніше використовувати наявну інформацію, розширюючи сферу пошуку рішення. Вона пов’язана також із гнучкістю мислення, яка забезпечує свободу в перенесенні досвіду і знань в нові ситуації. Не менш важливою рисою є можливість творчої особистості діяти в умовах невизначеності. Невідоме виступає спочатку у вигляді розпливчатого утворення, гіпотезам і здогадкам також властива доля невизначеності, яка усувається в міру їх розробки, приводячи до перевизначення проблеми. Для творчої особистості характерне також прагнення докопатися до суті проблеми, з’ясовувати справжні причини явищ.

Таким чином, творчий характер пізнавального процесу передбачає внутрішню пізнавальну мотивацію як основну умову, необхідну для прояву особистістю своїх творчих можливостей: «пусковий механізм» творчого процесу і самі ці можливості до виявлення проблем, пошуку оригінального рішення і саморегуляції процесу, образній уяві і уявленню. Під впливом мотивації відбуваються не тільки зміни і розвиток особистісних особливостей людини, але й істотна перебудова процесів утворення і актуалізації смислів об’єктів, динаміка часових характеристик мисленнєвої діяльності: зміна часу розв’язання задач. Істотно перетворюється в умовах регулювання діяльності високозначущими мотивами структура мислення, яка складає її дії. Найбільшою мірою це стосується цілетвірних дій. Відповідно до мотивів людина обирає цілі різної міри складності і докладає різні зусилля для їх досягнення. Крім того, перебудовуються процеси аналізу ситуації, які супроводжують постановку нових цілей. Мотиви, що регулюють мислення, визначають широкий спектр його змін на неусвідомлюваному рівні. Перетворюються кількість, склад, динаміка виникнення і розвитку неусвідомлюваних дій. Основні зміни в структурі мисленнєвої діяльності на неусвідомлюваному рівні - це зміни в цілеутворенні, цілеспрямованості, процесах усвідомлення і функціях оцінок проміжних результатів. Істотний вплив мотивів Е.Д. Телєгіна [187] пояснювала тим, що вони виконують функцію регулятора регуляторів, визначають характер і співвідношення всіх основних структурних компонентів мислення, які функціонують на усвідомлюваному і неусвідомлюваному рівнях. Під впливом більш значущих мотивів всі структурні компоненти мислення набувають нових регулюючих функцій.

У педагогічній психології питанню розвитку мотивів творчого мислення присвячена значна кількість праць. В.В. Давидов [62] розглядав це питання, як одне з найбільш істотних в його концепції навчальної діяльності. Пізнавальні інтереси, на його думку, виявляються в тому випадку, коли дитина прагне не просто досягти того чи іншого конкретного, окремого результату, а знайти загальний процес, спосіб одержання результатів даного типу. Вироблення компонентів навчальної діяльності створює оптимальні умови для формування мотивації. А.К. Маркова [119] виокремила наступні умови розвитку мотивації мислення школярів: рівень знань, сформованість навчальної діяльності і, насамперед, прийомів самостійної роботи, міжособистісні стосунки, діяльність вчителя, методика викладання. М.В. Матюхіна [120] відзначає, що розвиток у дітей пізнавальних мотивів пов’язаний з цілою низкою умов, до яких належить організація навчальної діяльності (об’єктивні умови) та рівень розумового розвитку (суб’єктивні умови). Є.П. Ільїн [80] важливою умовою розвитку називає чинники (зміст навчання, методи і форми організації навчання) і умови, які підсилюють чи послаблюють дію цих чинників (ставлення вчителя і учнів, стосунки в колективі). Виокремлюються й умови, пов’язані з психічною діяльністю кожного школяра (спрямованість особистості, здібності та інші психічні особливості школяра). У праці Л.К. Золотих [79] зазначається, що показником сформованості навчально-пізнавального мотиву в ситуації вибору виступає надання переваги способу дії, а не результату.

Від можливостей особистості (інтелектуальних) залежить успіх чи неуспіх дитини в діяльності, що, у свою чергу, створює новий рівень мотивації, змінює ті, що вже склалися в попередніх видах діяльності. Мотиваційний компонент учіння постійно взаємодіє з інтелектуальним. Між мотивацією, закладеною в самому навчальному процесі і пов’язаною зі змістом і процесом учіння, і рівнем розумового розвитку виявляється тісний зв’язок, високий між сумарним показником навчально-пізнавальної мотивації рівнем розумового розвитку, а також яскраво виражений зв’язок між прагненням до творчої діяльності, до вибору складних завдань і рівнем розумового розвитку. В інших випадках зв'язок слабкий. Водночас необхідно зазначити, що взаємозв’язок операційних компонентів і творчої мотивації підлітків у навчально-пізнавальній діяльності є недостатньо вивченою проблемою, що вимагає свого поглибленого експериментального дослідження. Т.А. Ребеко [164] вважає, що існує взаємозумовленість операційного і мотиваційного блоків у процесі творчості. Почергове домінування цих блоків забезпечує спадкоємність і розвиток системи.

Слід зазначити, що зв’язок мотивації і творчого мислення постає як дуже складна система, яка має певну ієрархію і динамічні відносини між своїми компонентами (мотивами). При цьому зв’язок між компонентами настільки тісний і обмежений, що зміна одних з них викликає ту чи іншу зміну інших, а то й усієї системи загалом. Таким чином, важливо визначити місце кожного компонента, виявити міру його самостійності і незалежності.

На основі проведених в нашій країні і за кордоном досліджень ролі мотивації в функціонуванні і розвитку творчого мислення, були виокремлені деякі групи найбільш дієвих мотивів, до числа яких належать мотиви самоствердження, особистісно-престижні мотиви, утилітарні або мотиви власного благополуччя, змагальні мотиви, мотив досягнення, мотив уникнення невдачі [8, 21, 119, 120 та ін.]. У комплексі мотивів виокремлюють зовнішні, коли мисленнєва діяльність здійснюється заради утилітарно значущого, зовнішнього по відношенню до об’єкта результату, і внутрішні, орієнтовані на об’єкт мисленнєвої діяльності, пізнавальні мотиви, мотиви, що виникають у результаті випадкового збігу обставин, і мотиви, породжені всіма обставинами життя [8, 79, 106, 119, 121, 184, 216], соціальні, науково-пізнавальні, професійні мотиви (мотиви майбутньої професії) [31, 56]; мотиви навчальної діяльності [98]; мотиви, які розглядаються з точки зору їх компонентної структури, - мотиви потребового блоку, «внутрішнього фільтра» (оцінка своїх можливостей), цільового блоку (постановка і прийняття мети) [109, 116 та ін.]. До характеристик мотивів, які розглядаються як динамічні утворення, відносяться сила мотиву, потенціал дієвості, рівень спонукання, мотив усвідомленості і неусвідомленості.

Для нас важливим є аналіз психологічних механізмів впливу мотивів на творче мислення. Чи існує залежність між різними показниками мотивації та творчого мислення? У психологічній літературі існують різні точки зору на дану проблему. У численних дослідженнях доводився вплив змагання як мотивуючого чинника на научіння і мислення. Є.П. Торренс [230] показав вплив змагання на розв’язання навчальних задач. Доведено, що в ситуації змагання кількість, якість і різноманітність ідей стає вищою. При розв’язанні лабораторних задач ця закономірність також була виокремлена (Т.Г. Богданова, Е.Д. Телєгіна, В.В. Гагай та ін.). Особливо слід зазначити, що в цих дослідженнях (зокрема, за допомогою методу реєстрації окорухової активності досліджуваних) були описані психологічні механізми впливу мотивів на перетворення структури мисленнєвого процесу не тільки на усвідомлюваному, але і на неусвідомлюваному рівні.

В інших дослідженнях вивчалась група особистісно-престижних мотивів чи мотивів особистісних досягнень, які мають значний вплив на навчально-пізнавальну активність. О.M. Матюшкін [122] зазначає, що продуктивна активність пов’язана з пізнавальними мотивами, а всі адаптивні форми пов’язані з мотивами досягнень. В.А. Сосновський [184] вказує, що якщо суб’єкт набуває знань не заради самих знань, а заради престижу, то у нього немає навчальної діяльності як «особливої», а є лише дії, які за предметом є навчальними і включені до інших видів діяльності.

У ряді досліджень вивчався взаємозв’язок мотивації досягнення та уникнення невдач з інтелектуальними здібностями. Ю.М. Орлов [141] зазначав, що потреба в досягненнях є істотним чинником ефективності учбової діяльності. Вона підвищує рівень академічних успіхів, причому вплив потреби підсилюється зі зростанням успішності, покращенням відношення до учіння. Мотивація досягнення знижує трудність учіння, викликає полегшення, задоволеність учінням, знижує ситуаційну тривожність. І.А. Васильєв [34] встановив, що досліджувані з високим рівнем мотивації досягнення ставлять і реалізують у процесі розв’язання задач більшу кількість підцілей, ніж досліджувані з низькою мотивацією досягнення, їм менш властиві безцільні дії, вони здатні реалізувати складніші цілі. О.І. Мотков виявив вплив мотиваційних чинників на прояв інтелектуальних і креативних компонентів мислення в процесі розв’язання задач. Мотивація досягнення, тобто орієнтація досліджуваного на досягнення успіху в діяльності, виявилася пов’язаною на високому рівні значущості з успішністю розв’язання задачі, з рівнем комплексності і гнучкості ситуаційних намірів.

Зарубіжні дослідники довели взаємозв’язок мотивації досягнення з високим рівнем психометричного інтелекту. Так, Х. Хекхаузен [198] наводить дані дослідження Дж. Аткінсон [198] про те, що сила впливу мотивації досягнення на успіхи в навчанні більше виявляється при високих показниках інтелекту. Аналіз розробленої Дж. Аткінсон моделі встигаючого і невстигаючого школяра показав, що тільки при високих показниках IQ результати прямо пропорційні силі мотиву досягнення. Серед сучасних експериментальних досліджень, присвячених цій проблемі, можна назвати працю М.С. Базухайєра [12], присвячену виявленню взаємозв’язку інтелектуального потенціалу з мотиваційно-вольовою сферою. У структурі кореляційних зв’язків інтелекту і мотиваційних складових найбільшу кількість зв’язків одержали залежності, що існують між рівнем інтелекту і рівнем мотиву досягнення.

Дослідження взаємозв’язку інтелекту і мотивації включені до загальнішого контексту праць, що вивчають прагнення до успіху та уникнення невдач як механізми регулювання діяльності (Дж. Аткінсон, Г. Айзенк, Н. Міллер та ін.). Дж. Аткінсон показала, що діяльність суб’єкта будується відповідно до характеристик мотиву досягнення. Ця модель включає шість змінних: суб’єктивну вірогідність невдачі, величину успіху, величину невдачі, мотив досягнення і мотив уникнення невдачі [198]. Тому сила мотивації при виконанні діяльності розглядається як мультиплікативна функція сили мотиву, очікування, що результатом дії буде задоволення мотиву, і величини спонукання. Н. Міллер [198], К. Мадсен [198] вважають, що мотив уникнення невдачі може спонукати людину ставити надто легку мету, яка гарантує успіх, або занадто важку, яка виправдовує невдачу, при цьому може з’явитися нетипова реакція на успіх і неуспіх - зниження рівня домагань після успіху і підвищення вслід за невдачею.

Ще один напрям у розробці проблеми взаємозв’язку мотивації і мислення пов’язаний з виявом комплексного впливу на результати мислення зовнішніх і внутрішніх мотивів. У багатьох експериментальних дослідженнях показано, що мислення визначається як внутрішніми мотивами, так і зовнішніми, тобто тими процесами, які викликані реальними умовами ситуації. У зв’язку з цим важливою є думка С.Л. Рубінштейна про те, що при поясненні будь-якого людського вчинку слід враховувати спонукання різного рівня і плану в їх реальному переплетенні і складному взаємозв’язку [173, с. 261]. Складність вивчення мотивів полягає в тому, що вони часто не усвідомлюються суб’єктом, а методи, спрямовані на вивчення особливостей і тенденцій особистості, звертаються до непрямого їх аналізу. На думку О.К. Тихомирова [188], одним із шляхів експериментального аналізу є вивчення ролі зовнішніх, ситуаційних мотивів у психічних процесах, у тому числі й мисленні. Дослідник може впливати на мотиваційну систему через ситуацію, з якою стикаються досліджувані, маніпулюючи умовами задачі. Класифікуючи можливі способи створення різних мотиваційних ситуацій, Д. Ванек, Ф. Манн [198] виокремлюють серед них наступні: зміна ставлення досліджуваного до задачі через організацію системи нагород, покарань, погроз тощо; зміна ставлення до задачі через ставлення до експериментатора, створення мотиваційних ситуацій за допомогою різних інструкцій. Про особливості взаємозв’язку внутрішніх мотивів (пізнавальна мотивація) і творчого мислення писав О.М. Матюшкін [122]. Він вважав, що пізнавальна мотивація в найбільш типовій формі з самого початку виступає як пізнавальна потреба, що ситуативно виникає і породжується умовами конкретної задачі, особливостями міжособистісної взаємодії. Учений вважав, що пізнавальна активність, яка породжується ситуативно, виявляється в умовах таких інтелектуальних задач, у процесі розв’язання яких виникає проблемна ситуація, яка вимагає від суб’єкта «відкриття» нового знання чи способу дій, що забезпечує розв’язання поставленого завдання. В.С. Юркевич [216] виокремлює потребу в діяльності, спрямовану на одержання знань, в якості провідної, розділяє при цьому потребу в пізнанні, засвоєнні вже готових знань і потребу в дослідницькій діяльності з метою одержання нових знань. Він відзначає головні характеристики пізнавальної потреби: пізнавальна потреба — це насамперед потреба в новій інформації; вона відноситься до «ненасичуваних» потреб, тобто її неможливо задовольнити; «безкорисливість» пізнавальної потреби - її орієнтація переважно не на процес, а на результат (орієнтація на процес пізнання); тісний зв’язок з позитивними емоціями. В якості рівнів пізнавальної потреби виокремлюються потреба у враженнях, допитливість, цілеспрямована пізнавальна потреба, прагнення до спеціальної сфери знань [216]. Виокремлення рівнів цілеспрямованої пізнавальної потреби свідчить про можливості створення спеціальних умов у організації навчальної та інших видів діяльності з метою її формування. За даними Є.Є. Васюкової [35], від загального рівня розвитку стійкої пізнавальної потреби залежить співвідношення репродуктивних і творчих компонентів мислення: з підвищенням цього рівня зростає рівень креативності мислення.

Важливою ланкою пізнавальної активності суб’єкта в низці досліджень вважається запитання [151]. О.M. Матюшкін [122] показав, що за допомогою запитань людина досліджує проблемну ситуацію, виокремлюючи і фіксуючи невідоме, формулює гіпотезу, усвідомлює розв’язання. Запитання забезпечує чітку спрямованість мисленнєвого процесу на розв’язання поставленої задачі: чим точніше поставлене запитання, тим чіткішою виявляється задача. Запитання, яке фіксує невідоме, виступає як ланка породження проблеми і, таким чином, як творче начало діяльності людини, як вияв її творчої активності. Н.Б. Шумакова [209] вивчала динаміку пізнавальної потреби і показала, що у молодшому підлітковому віці спостерігається пік допитливості. Пізніше у деяких старших підлітків спостерігається її спад. Можливі також зміни змісту пізнавальної потреби. Провідні місця починають займати запитання-гіпотези, які є одночасно і відповіддю на попереднє запитання, і висхідною точкою нового руху думки. Таким чином, у старшому підлітковому віці дослідницька активність у формі запитань може виступати як справжня творча активність.

Ряд досліджень у цьому напряму присвячені вивченню пізнавальних інтересів (В.А. Крутецький, Г.І. Щукіна та ін.). Згідно з В.А. Крутецьким [97], пізнавальний інтерес — це пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет, явище і тісно пов’язана з позитивним емоційним ставленням до них. Значення пізнавального інтересу полягає в тому, що в учня виникає бажання оволодіти знаннями, розширити свій кругозір, подолати труднощі. Г.І. Щукіна [210] вважає, що пізнавальний інтерес — це насамперед вибіркове активне ставлення до пізнання певних предметів і явищ. Автор виокремлює рівні розвитку пізнавального інтересу: низький, середній, високий. До високого рівня розвитку пізнавальних інтересів відносяться професійні мотиви. Значною мірою їх вплив виявляється в ранньому юнацькому віці. Однак вже у підлітків можна простежити їх роль у розумовому і особистісному розвитку.

У праці Р.С. Вайсмана [31] всередині групи професійних мотивів виокремлено мотив прагнення до творчого досягнення (створення нового, оригінального) і було показано, що підлітки з мотивами творчих професійних досягнень прагнуть до глибшого вивчення матеріалу, обирають складніші теоретичні проблеми.

Ще одним напрямом вивчення впливу мотивів на мислення є вивчення динамічних мотиваційних властивостей. В.Г. Леонтьєв [109] відносить до динамічних характеристик спонукання відповідні за змістом можливості особистості, яким найбільшою мірою властиво інтегрувати наявні динамічні можливості мотивації та діяльності. При цьому суб’єкт проявляє найбільшу наполегливість і працездатність, починає долати імпульсивність, швидку виснажуваність спонукань і нездатність до зосередженого процесу навчальної діяльності. У сприятливих умовах формуються глибокий інтерес, стійкіші потреби. Підвищення динамічного рівня мотивації, яке досягається в адекватній здібностям підлітків діяльності, може сприяти як загальному підвищенню мотиваційних можливостей, так і підвищенню творчого потенціалу загалом. На думку В.Г. Леонтьєва [109], розуміння мотивації та її механізмів передбачає взаємопереходи врівноваженості і неврівноваженості у пов’язаних системах, які є основними умовами дій психологічних механізмів мотивації в будь-якій діяльності. Прояв мотиваційного механізму, який є базовим у формуванні розумової та навчально-пізнавальної діяльності, на думку В.Г. Леонтьєва, завжди пов’язаний або зі збудженням нової мотивації, або з підсиленням вже існуючої. Виникає своєрідний ланцюг: механізм веде до виникнення мотивації, а мотивація — до поведінки і діяльності, які приводять до оволодіння знаннями, вміннями і навичками, а це істотно впливає на ті чи інші сторони особистості загалом. Тому про прояви психологічного механізму мотивації можна судити опосередковано, за показниками кореляцій між значеннями особистісних, інтелектуальних і мотиваційних характеристик. Він виокремлює основні динамічні властивості мотиву: силу, рівень спонукання, потенціал дієвості, рівень усвідомленості і неусвідомленості. В експериментальних дослідженнях, проведених В.Г. Леонтьєвим [109], Н.Ц. Бадмаєвою [11], І.С. Морозовою [132] та ін., було доведено, що існує тісний взаємозв’язок між мотиваційними та особистісними показниками (самопочуття, настрій, концентричність, особистісний баланс, працездатність, стрес тощо), а також між інтелектуальними (узагальнення, аналогії) та мнемічними (невербальні здібності, загальний інтелект тощо) здібностями. Було доведено, що на формування розумових здібностей більшою мірою впливають внутрішня пізнавальна мотивація досягнення, а також динамічні характеристики. Описаний напрям відкриває нові можливості вивчення впливу мотивації на особливості творчого мислення.

Проведений теоретичний аналіз проблеми взаємозв’язку мотивації і мислення показав, що цій проблемі присвячено значну кількість досліджень. Основними напрямками є наступні:

* дослідження впливу різних груп мотивів на продуктивність мислення;
* дослідження психологічних механізмів, зумовлених зміною структури мисленнєвого процесу як на усвідомлюваному, так і на не усвідомлюваному рівнях;

- дослідження змістових і динамічних характеристик мотивації, що підвищують позитивний вплив мотивів на результати мислення;

- дослідження особливостей взаємозв’язку мотивації і творчого мислення.

Разом з тим, значна частина досліджень з проблеми впливу мотивів на характер і продуктивність мислення виконані в загальнопсихологічному аспекті. Стосовно підліткового віку ця проблема розв’язана меншою мірою, хоча саме в цьому віці відбувається активне формування інтелекту і особистості загалом. Зокрема, залишаються недостатньо розробленими такі питання: особливості взаємозв’язку мотивації та творчого мислення протягом підліткового віку; диференційований аналіз структурних компонентів творчого мислення (вербального і невербального), на які мотивація впливає більшою мірою; зміна динаміки творчого мислення в умовах цілеспрямованої організації навчально-пізнавальної діяльності на основі актуалізації навчальної мотивації та домінуючих мотивів; визначення груп мотивів, що мають різний вплив на зміну рівня творчого мислення та його окремих показників.

Висновки до Розділу 1

1. Головним новоутворенням підліткового періоду є виникнення почуття дорослості. Воно впливає і на характеристики мислення: розвивається самостійність, критичність мислення – прагнення мати власну думку, свої погляди і судження з різних питань; змінюється взаємовідношення мислення і мовлення, а також мислення і наочно-образного змісту сприймання, уявлення. Розвиток мисленнєвої діяльності позитивно впливає на удосконалення та активізацію всіх психічних процесів: уваги, сприймання, пам’яті, а також це стосується емоційної, моральної і мотиваційно-потребової сфери.

Головним показником зміни психічного стану в підлітковому віці є потреба в самостійності та самоствердженні, в індивідуальному підході до розв’язання поставлених задач. Особливо яскраво це виявляється у підлітків з переважанням креативного компоненту мислення, які включені до традиційного процесу навчання. Саме в цей період педагоги відзначають різке зниження у таких учнів рівня мотивації до навчання в традиційному навчальному процесі.

1. Розвиток творчого мислення підлітків пов'язаний з особливостями їх особистісного розвитку, зокрема, мотиваційної сфери. На розвиток творчого мислення підлітків значною мірою впливають методи навчання і стосунки з дорослими та однолітками. Однією з важливих умов розвитку творчого мислення підлітків є їх включення до активної пізнавальної творчої діяльності, яка дозволяє проявляти максимум активності в оволодінні новими знаннями і вміннями. Крім цього, важливою умовою розвитку творчого мислення підлітків є формування високого рівня пізнавальної мотивації, яка виражається у пізнавальному інтересі, що виявляється в ініціативі та самостійності здобуття знань.

3. Аналіз особливостей розвитку мотивації в підлітковому віці показав, що основою зрілих форм пізнавальних і соціальних мотивів є наявність досить сильного внутрішнього пізнавального мотиву, який виявляється в стійкому інтересі до виявлення узагальнених закономірностей в учбовому предметі і до способів добування знань, в інтересі до спільних колективних форм учбової роботи, до використання результатів учбової роботи в соціально значущих видах діяльності (праця, самоосвіта, спілкування). Важливим чинником у розвитку особистості підлітка є розвиток високого рівня учбової мотивації у навчанні.

За правильної організації навчального процесу, з урахуванням всіх чинників і особливостей мотивації розвиваються мислення і творчий потенціал школяра. Науковою основою для розв’язання цієї проблеми є розробка проблеми впливу мотивів на характер і продуктивність мисленнєвої діяльності.

4. Теоретичний аналіз проблеми взаємозв’язку мотивації і мислення дозволив узагальнити існуючі підходи у такі напрямки:

* дослідження впливу різних груп мотивів на продуктивність мислення;
* дослідження психологічних механізмів, зумовлених зміною структури мисленнєвного процесу як на усвідомлюваному, так і на не усвідомлюваному рівнях;

- дослідження змістових і динамічних характеристик мотивації, що підвищують позитивний вплив мотивів на результати мислення;

- дослідження особливостей взаємозв’язку мотивації і творчого мислення.

Стосовно підліткового віку ця проблема розв’язана меншою мірою, хоча саме в цьому віці відбувається активне формування інтелекту і особистості загалом. Зокрема, залишаються недостатньо розробленими такі питання: особливості взаємозв’язку мотивації та творчого мислення протягом підліткового віку; диференційований аналіз структурних компонентів творчого мислення (вербального і невербального), на які мотивація впливає більшою мірою; зміна динаміки творчого мислення в умовах цілеспрямованої організації навчально-пізнавальної діяльності на основі актуалізації навчальної мотивації та домінуючих мотивів; визначення груп мотивів, що мають різний вплив на зміну рівня творчого мислення та його окремих показників.

**РОЗДІЛ 2**

**АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ МОТИВАЦІЇ НА ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

**2.1. Організація та методика дослідження**

Для реалізації завдань дослідження та з метою вивчення впливу мотивації на творче мислення підлітків нами проводилося емпіричне дослідження. Завданнями емпіричного дослідження виступали наступні:

1) вивчити особливості розвитку творчого мислення;

2) дослідити структуру мотиваційної сфери учнів;

1. вивчити особливості взаємозв’язку творчого мислення та мотивації.

У дослідженні взяли участь учні 6-8 класів Уманських загальноосвітніх шкіл № 1, № 8, № 10. Загальна кількість досліджуваних склала 129 осіб (6 клас – 43 особи, 7 клас – 45 осіб, 8 клас - 41 особа).

Методика дослідження включала використання наступних методів та процедур: 1) тест Торренса «Закінчи рисунок» (короткий варіант в адаптації І.С. Аверіної і О.І. Щебланової) призначений для вивчення невербального творчого мислення [96]; 2) тест Торренса, Гілфорда «Незвичайне використання» для вивчення вербального творчого мислення [55]; 3) методика «виявлення усвідомленості різних компонентів мотиву», розроблена Є.П. Ільїним [80]; 4) методика вивчення домінуючих мотивів, розроблена В.П. Шуманом [11]; 5) тест часової перспективи Ж. Нюттена, модифікований А.Б. Орловим, для вивчення усвідомлення значущості учіння [141]; 6) методика «Вільні завдання» (Л.М. Фрідман, Т.А. Пушкіна, І.Я. Каплунович), для дослідження рівня навчально-пізнавальних інтересів [196]; 7) методика «Незакінчене рішення» (Л.М. Фрідман, Т.А. Пушкіна, І.Я. Каплунович), для дослідження внутрішніх мотивів навчальної діяльності в учнів та сили їх вираженості [196]; 8) психографічннй тест**,** розроблений В.Г. Леонтьевим, для вимірювання властивостей мотиву та рівня мотивації [109].

Тест Торренса «Закінчи рисунок» давав змогу вивчати невербальне творче мислення. Він представляє собою другий субтест фігурної батареї тестів творчого мислення Торренса. Досліджуваним пропонується два стандартні аркуші паперу з незакінченими фігурами і пропонується домалювати дані фігури до якогось образу і підписати. При цьому оцінюються показники невербального творчого мислення: біглість, гнучкість, оригінальність.

Тест Гілфорда «Незвичайне використання» використовувався для вивчення вербального творчого мислення. Виявляються рівні розвитку гнучкості мислення, вміння бачити предмет у системі нових зв’язків, уміння виробляти оригінальні рішення в проблемній ситуації. Використовувалися два предмети: «Газета» і «Дерев’яна лінійка». На підставі одержаних результатів оцінювалися такі показники невербального творчого мислення як біглість, гнучкість, оригінальність. Вивчення мотивації спиралось на аналіз результатів дослідження М.В. Матюхіної [121], А.К. Маркової [119], В.Г. Леонтьєва [109], Н.Ц. Бадмаевої [11], Є.П. Ільїна [80], Л.М. Фрідмана, Т.Д. Пушкіної і І.Я.Каплунович [196].

Для виявлення усвідомлюваності різних компонентів мотиву застосовувалася методика Є.П. Ільїна [80, с. 363]. Дана методика дозволяє дізнатися, наскільки повно досліджувані враховують всі обставини ситуації (мотиватори) або ж орієнтуються тільки на одну з них, чи схильні більше орієнтуватися на зовнішні обставини чи на внутрішні чинники, наскільки глибоко вони намагаються проникнути в основи своїх вчинків, дій, тобто наскільки повно відображається в їхній свідомості структура мотиву і наскільки обґрунтовано приймаються ними рішення. За допомогою цієї методики, на думку Є.П. Ільїна, можна встановити межі мотиву і розглянути стадії його формування, що дозволяють визначити ті психологічні компоненти, які можуть належати до структури мотиву. Ці компоненти, відповідно до стадій формування мотиву, можна віднести до трьох блоків: потребового, внутрішнього і цільового. Досліджуваним пропонуються незакінчені речення, які треба продовжити (додаток А, варіант А), запитання-сюжети, які розкривають деякі життєві ситуації, при цьому завдання досліджуваних дати відповідь на запитання кожного сюжету (додаток А, варіант Б). Відповіді досліджуваних оцінюються за чотирма групами (категоріями): відповіді, які не зачіпають структуру мотиву; відповіді, які належать до потребового блоку - біологічні і соціальні потреби, усвідомлені необхідності; відповіді, що належать до «внутрішнього фільтра» — моральний контроль, оцінка зовнішньої ситуації, оцінка своїх можливостей - знань, умінь, якостей, переваги - інтереси, схильності, рівень домагань; відповіді, які відносяться до цільового блоку — образ предмета, що може задовольнити інтелектуальні потреби.

Для вивчення усвідомлення значущості учіння застосовувався тест часової перспективи Ж.Ньюттена, модифікований А.Б. Орловим [140], М.В. Матюхіною [120]. Досліджуваним пропонуються незакінчені речення, які слід доповнити. Всі речення класифікуються за значущістю і актуальністю того чи іншого мотиву. М.В. Матюхіна виокремлює сім основних позицій мотивів: ідейного і суспільного змісту; морального, розумового і фізичного удосконалення; вибір професії, продовження освіти; добре вчитися, бути відмінником, гарно закінчити школу, одержати гарні оцінки, одержати гарну освіту; одержати знання і оволодіти вміннями і навичками; задовольнити виключно особисті потреби (не пов’язані з навчанням); відсутність вказівок.

Для вивчення домінуючих мотивів вучнів ми використовували методику, розроблену В.П. Шуманом [11]. Ця методика спрямована на вивчення усвідомлення підлітком своїх мотивів і виявлення неусвідомлюваних. Кожен мотив об’єднується за групами у вигляді суджень. Судження класифікуються на такі групи: пізнавальні мотиви; мотиви самоствердження; мотиви, пов’язані з можливістю майбутньої професії; мотиви особистісного задоволення чи комфорту; мотиви уникнення неприємностей.

Для дослідження рівня навчально-пізнавальних інтересіввикористовувалась методика «Вільні завдання» (Л.М. Фрідман, Т.А. Пушкіна, І.Л. Каплунович) [196]. Процедура проведення методики наступна. У кінці уроку, якщо не задане дуже складне і велике домашнє завдання, учитель (математики) пропонує учням за бажанням виконати якесь додаткове (вільне) завдання. Ми вибирали завдання із збірника задач на здогадку. Вчитель зазначає, що вони можуть за бажанням виконати будь-яку частину завдання і будь-яку їх кількість. Виконання вільного завдання не оцінюється. Вільне завдання містило як прості вправи (задачі), спосіб розв’язання яких вже знайомий підліткам, так і складніші вправи і завдання, що вимагають пошуку способів розв’язання (задачі нової теми). На наступному уроці вчитель фіксує скільки і які вільні завдання виконав кожен учень.Для одержання ґрунтовніших результатів, дослідження повторювалося протягом четверті 4 рази. Результати оцінювалися шляхом підрахунку кількості виконаних завдань та їх вибору учнями. За виконання легкого — 1 бал, за складніше завдання — 2 бали, за завдання невідомого характеру - 3 бали. Середня сума одержаних учнем балів за виконання кількох вільних завдань слугує показником рівня позитивного ставлення учня до даної навчальної дисципліни (сила мотиву), а відношення суми балів за розв’язання завдань, спрямованих на пошук способів розв’язання, до першої суми є показником спрямованості мотивів учіння на спосіб розв’язання. Якщо цей показник перевищує 0,5, то це є ознакою, що в мотивації учіння підлітка домінує навчально-пізнавальний мотив.

Для дослідження внутрішніх мотивів навчальної діяльності в учнів та сили їх вираженості застосовувалася методика «Незакінчене розв’язання» (Л.М. Фрідман, Т.А. Пушкіна, І.Я. Каплунович) [196]. Процедура дослідження полягає в наступному. На уроці вчитель ставить перед учнями складне проблемне завдання. Після обговорення проблеми, а також різних пропозицій і способів її розв’язання, коли вчитель переконується, що учні правильно її зрозуміли і можуть починати її розв’язання, покидає клас з будь-якого приводу. Виходячи з класу, вчитель не каже учням, чи треба розв’язувати задачу. Приблизно через 10-15 хвилин (не менше) учитель повертається до класу і, обійшовши всіх учнів, фіксує, хто з учнів розв’язував задачу і наскільки далеко кожен з учнів просунувся у розв’язанні. Для одержання обгрунтованіших результатів, дослідження проводиться на уроках математики, хімії, фізики. Результати підраховуються наступним чином: учень, який не продовжив розв’язання, одержує 0 балів; хто продовжив розв’язання, але не розв’язав до кінця, одержує 1 бал; хто закінчив розв’язання – 2 бали; хто закінчив розв’язання і почав пошук іншого способу розв’язання — 3 бали. Ці бали характеризують рівень розвитку в учня навчально-пізнавальних інтересів.

Для вимірювання властивостей мотиву та рівня мотивації ми використовували психографічний тест, розроблений В.Г. Леонтьєвим [109, с.135], який є досить надійним і валідним діагностичним засобом. За допомогою цього тесту ми вивчали динамічні мотиваційні характеристики підлітків. Тест ґрунтується на уявленні про прямокутник з «золотим розтином» як силове поле, як простір чутливості, в якому містяться прагнення (мотиви). Підлітку пропонується уявити собі, що аркуш паперу - це простір або поле, на якому розміщуються їхні прагнення до розв’язання певних задач. Пропонується вказати точку, де знаходиться його прагнення в даний момент, і позначити стрілкою, звідки воно прийшло і куди спрямоване. Для правильної інтерпретації результатів тестування, слід аркуш паперу досліджуваного з координатами мотивів розкреслити додатковими лініями: провести діагональну лінію (АС) знизу вверх направо (так звану «лінію життя»); провести вісь X і вісь У посередині аркуша. Потім відносно «лінії життя» (АС) виміряти кут вектора прагнення до розв’язання задачі, виміряти віддаль від нижньої межі аркуша до точки по вісі У (в міліметрах) і від 0 до точки по вісі X і по вісі У (координати X, У), виміряти також віддаль до точки координат мотиву від 0 по «лінії життя» (Lо). У результаті одержуємо такі показники мотивації: кут (&), координати X, У, віддаль від нижньої межі аркуша до точки з координатами X, У, віддаль від початку діагоналі до точки початку координат по діагоналі (Lо). В сукупності ці показники розкривають такі властивості мотиву: сила мотиву, рівень спонукання мотиву, потенціал дійовості; рівень усвідомленості чи неусвідомленості. Важливим показником мотивації є вектор мотиву (сила мотиву), спрямованість прагнення (стрілка, яка вказує, куди спрямовується мотив) і показник - звідки прийшло в цю точку прагнення. Дані, одержані В.Г. Леонтьєвим, свідчать про те, що більша частина векторів спрямованості, які співпадають з діагоналлю («лінією життя») АС в прямокутнику АВСД, виражає розвиток мотивації, її силу, спонукальні функції, за умови, що вектор знаходиться вище середньої лінії (вісі X). Кут & між вектором мотивації і «лінією життя» підкреслює динамічні характеристики мотивації. Загальною закономірністю цього показника є залежність величини кута від сили мотивації і тенденції її розвитку: зокрема, при величині кута & від 0 до 90 градусів діагностується розвиток мотивації; від 90 до 200 - тенденція до регресії мотивації; від 200 до 360 градусів - мотивація знаходиться в потенційному стані (регресія, затримка розвитку), якщо вектор мотиву спрямований у протилежний від «лінії життя» бік, мотивація знаходиться на початку реалізації діяльності, якщо вектор мотиву спрямований у бік «лінії життя». Інтерпретація кута & буде надійнішою, якщо при цьому враховується напрямок, звідки прийшло прагнення в точку координат силового поля, і мотиваційні характеристики квадратів силового поля: +Х; +У; +Х; - У; - X; -У; -Х;+У. Найдостовірнішим є той факт, що точка координат, розміщена на початку і в кінці «лінії життя», завжди означає в першому випадку відсутність мотивації, в другому — зникнення її після закінчення циклу розвитку. Розміщення ж точок координат мотивації навколо центру перетину вісі X і вісі У силового поля характеризують дієвість, динамізм, високу спонукальну силу. До домінуючої мотивації належать всі точки координат мотивації, розміщені до 62% віддалі від нижньої межі силового поля. Це стає ще достовірнішим, якщо кут складає от 0 до 90 і від 270 до 360 градусів.

Психографічний тест має досить надійні діагностичні можливості з виявлення і опису мотивації поведінки та діяльності людини. Система підрахунків, запропонована В.Г. Леонтьєвим [109, с. 142-143] була покладена нами в основу інтерпретації результатів психографічного тесту. Вона дає можливість всі одержані відповіді перевести в бали, а їх сума визначає рівень розвитку того чи іншого показника.

Показник генезису, розвитку чи регресії (Lо) 1 рівень — від 0 до 70 — 1 бал; 2 рівень — від 71 до 140 — 2 бали; 3 рівень — від 141 до 210 — 3 бали; 4 рівень - від 211 до 280 — 4 бали; 5 рівень — від 281 до 350 — 5 балів.

Показник рівня спонукання мотиву, сформованості (Ln): 1 рівень - від 0 до 60 - 1 бал; 2 рівень - від 61 до 120 - 2 бали; 3 рівень - від 121 до 180 - 3 бали; 4 рівень - від 181 до 240 - 4 бали; 5 рівень - від 241 до 300 - 5 балів.

Показник потенціалу дієвості (-Х;+Х); 1рівень - від - 106 до **-** 64 - 1 бал; 2 рівень — від - 63 до - 22 - 2 бали; 3рівень — від - 21 до 21 - 3бали; 4рівень - від 22 до 63 - 4 бали; 5 рівень - від 64 до 106 - 5 балів.

Показник рівня неусвідомлюваності (-У) - усвідомлюваності (+У): 1 рівень - від - 150 до - 91 - 1 бал; 2 рівень - від - 90 до - 31 - 2 бали; 3 рівень — від - 30 до 30 - 3 бали; 4 рівень — від 31 до 90 — 4 бали; 5 рівень — від 91 до 150 — 5 балів.

Показник сили мотиву, тенденції розвитку (кут &): 1 рівень - від 360 до 271 градусу - 1 бал - слабкість мотивації, початок реалізації в діяльності; 2 рівень – від 270 до 201 градусу - 2 бали - потенційний стан; 3 рівень — від 200 до 91 градусу — 3 бали - тенденція до регрессії; 4 рівень - від 90 до 46 градусів - 4 бали - динамічність, тенденція розвитку; 5 рівень – від 45 до 0 градусів - 5 балів - підсилення мотивації.

На підставі суми балів по кожному показнику виокремлено п’ять рівнів розвитку мотиваційного процесу: 1 рівень — низький рівень (слабкість мотивації); 2 рівень - нижче середнього (стан невизначеності); 3 рівень - середній рівень (тенденція до регресії); 4 рівень — вищий середнього (динамічність, тенденція розвитку); 5 рівень — високий рівень (підсилення мотивації).

Для обробки кількісних результатів використовувалися методи математичної статистики, що ґрунтуються на теорії і техніці організації психодіагностичних вимірювань О.В. Сидоренко, К.М. Гуревича, А.Г. Шмельова та ін. Використовувалися методи математичної статистики: χ2- критерій Пірсона; коефіцієнт рангової кореляції rs Спірмена, Т - критерій Вілкоксона, критерій, U - критерій Манна-Уїтні, φ\*- кутове перетворення Фішера.

**2.2.** **Особливості розвитку творчого мислення в учнів 6-8** **класів**

Вивчення творчого мислення ґрунтувалося на з’ясуванні показників вербальної та невербальної біглості, гнучкості та оригінальності. Важливим при цьому є показник оригінальності, який характеризується висуненням гіпотез та ідей, які відрізняються від шаблонних, стереотипних. Показники біглості і гнучкості вимірюють швидкість і продуктивність роботи, а також здатність не зупинятися на стереотипних ідеях, а висувати їх значну кількість. Результати дослідження творчого мислення за вказаними показниками представлені в таблиці 2.1.

*Таблиця 2.1*

**Середні значення показників творчого мислення**

**учнів 6-8 класів**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники творчого мислення | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Невербальне мислення | біглість | 9,1 | 9,3 | 9,3 |
| гнучкість | 6,6 | 6,7 | 6,3 |
| оригінальність | 42,0 | 43,6 | 42,7 |
| Вербальне мислення | біглість | 44,2 | 47,3 | 44,9 |
| гнучкість | 47,6 | 51,1 | 50,0 |
| оригінальність | 44,9 | 48,2 | 46,8 |

Дані таблиці 2.1 свідчать про те, що середні значення показників вербального і невербального мислення у підлітків різних класів розрізняються. Так, зростаючи у період від 6 до 7 класу, у 8 класі можна спостерігати різною мірою зниження всіх показників вербального та невербального мислення.

Значущість відмінностей показників вербального і невербального мислення обчислювалася на підставі використання χ2–критерію Пірсона. Результати представлені у таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2*

**Значущість відмінностей у показниках творчого мислення в учнів 6-8 класів (за χ2-критерієм Пірсона)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники творчого мислення | χ2 |
| 6-7 класи | 7-8 класи |
| Невербальне мислення | біглість | 8,17 | 0,318 |
| гнучкість | 11,19\* | 15,099\*\* |
| оригінальність | 13,971\*\* | 0,336 |
| Вербальне мислення | біглість | 15,438\*\* | 14,133\*\* |
| гнучкість | 14,808\*\* | 1,265 |
| оригінальність | 20,589\*\* | 3,991 |

Примітка: \* - р <0,05; \*\* - р <0,01

Проаналізувавши одержані результати, відображені у табл. 2.2, можна зробити висновок про те, що протягом підліткового віку спостерігається нерівномірність у розвитку показників творчого вербального і невербального мислення. Виявлена статистично значуща відмінність між показниками невербальної гнучкості в підлітків 7 та 8 класів (р ≤ 0,01), невербальної оригінальності у підлітків 6 і 7 класів, вербальної біглості між підлітками 6 і 7 класів, 7 і 8 класів, вербальної гнучкості і оригінальності між підлітками 6 і 7 класів (р ≤ 0,05) між показниками невербальної гнучкості підлітків 6 і 7 класів. Виявлена статистично значуща динаміка, яка виявляється у збільшенні показників вербальної біглості (р ≤ 0,01) та невербальної гнучкості (р ≤ 0,01). Одержані дані свідчать про позитивну динаміку розвитку показників творчого мислення від 6 до 7 класу, а від 7 до 8 класу відбувається спад в їх розвитку. Це можна пояснити особливостями розвитку мислення і особистості загалом в підлітковому віці, зокрема, зниження інтересу до творчих видів діяльності, використання шаблонів та стереотипів при виконанні завдань, що підтверджено результатами досліджень інших психологів [48, 79, 85, 104, 119, 126].

Одержані дані свідчать також про те, що запропоноване завдання з вивчення невербального творчого мислення досліджуваними було прийняте, хоча в деяких випадках траплялися труднощі в створенні оригінального образу і в його назві. Деякі проективні рисунки підлітків 6-7 класів відрізнялись нестандартністю, оригінальністю, біглістю і гнучкістю. Траплялися роботи, яким виставлялися високі бали за оригінальність. Серед категорій, які зустрічалися в рисунках, були зображення: механізмів і приладів (комп’ютер, лінза, мікроскоп, робот тощо), музичних інструментів (арфа, барабан, баян, ноти тощо), небесні тіла (сонце, метеорит, комета тощо) та ін. Більшість підлітків 8 класу виконували завдання шаблонно і схематично. У рисунках зустрічались символічні зображення абстрактних візерунків, хвиль, тварин, дорожніх знаків та ін.

Порівняльний аналіз показників вербального творчого мислення показав наявність значущих відмінностей між відповідями підлітків 6-7 класів та 8 класів. Зокрема, відповіді підлітків 6-7 класів відрізнялися оригінальністю та пропонуванням незвичних способів застосування предметів. Зокрема, незвичне використання газети «як бігуді», «як підсвічник», «матеріал для будівництва гнізда», «для маскування» та ін. Незвичне застосування лінійки передбачало використання її як «тулуб для ляльки», «смичок для скрипки», «шампур для м’яса» тощо. Відповіді учнів 8-х класів із застосування газети та лінійки не відрізнялись оригінальністю: у відповідях зустрічалися звичайні способи використання: газета - «читати», «папір для витирання», «шапка», «стелити в ящик»; дерев’яна лінійка — «указка», «шпага», «палиця для покарання», «лук (стріла)», «ложка» тощо.

Наступним показником, за яким відбувалося порівняння – оригінальність як показник вербального та невербального мислення. Результати свідчать про стрибкоподібні зміни вербальної і невербальної оригінальності протягом підліткового віку. Середній показник вербальної і невербальної оригінальності спочатку зростає (від 6 до 7 класу), а потім у 8 класі знижується. Значущість відмінностей між показниками вербального і невербального творчого мислення у підлітків визначалась на підставі застосування χ2 - критерію Пірсона. Одержані статистично значущі відмінності на рівні 1% в 6-х класах склало 13,392, у 7-х класах – 29,245, у 8-х класах– 35,321. Таким чином, можна зробити висновок про вищі значення вербальної оригінальності порівняно з невербальною.

Крім цього, визначався рівень вербального та невербального творчого мислення підлітків: низький, середній та високий. Розподіл учнів за групами залежно від рівня розвитку вербального і невербального творчого мислення представлено в таблиці 2.3.

*Таблиця 2.3*

**Розподіл учнів 6-8 класів за рівнями розвитку вербального і невербального творчого мислення (у %)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Класи | Невербальне мислення | Вербальне мислення |
| Низький | Середній | Високий | Низький | Середній | Високий |
| 6 | 33 | 46 | 21 | 28 | 48 | 24 |
| 7 | 31 | 44 | 25 | 20 | 53 | 27 |
| 8 | 30 | 48 | 22 | 20 | 53 | 27 |

Результати, представлені в таблиці 2.3, свідчать про те, що високого рівня розвитку творчого мислення досягає порівняно невелика частина підлітків, а показники вербального мислення несуттєво переважають показники невербального. Аналіз розподілу даних невербального мислення показує, що крива розподілу зміщена у бік низького рівня його розвитку у підлітків всіх класів. Показники невербального мислення мають такі самі характеристики в підлітків 6 класу, а до 8 класу поступово зміщуються в бік високого рівня.

Отже, результати свідчать про те, що досліджувані вербальні і невербальні компоненти творчого мислення у школярів 6-8 класів розвиваються нерівномірно, для них характерні відносні підйоми (в 6-7-х класах) і спади (у 8-х класах) в розвитку. Показники невербального творчого мислення порівняно з показниками вербального мислення знаходяться на нижчому рівні.

**2.3. Емпіричні показники мотиваційної сфери підлітків 6-8 класів**

Аналіз результатів вивчення показників мотивації показав, що кожна вікова група відрізняється особливостями прояву домінуючих мотивів, рівнем усвідомленості і неусвідомленості учбової мотивації, силою, рівнем спонукання і дієвістю мотивів.

Для вивчення значущості домінуючих мотивів застосовувався тест В.П. Шумана. Аналіз одержаних даних дав змогу з’ясувати характерні особливості розвитку домінуючих мотивів (табл.2.4).

*Таблиця 2.4*

**Середні значення домінуючих мотивів у підлітків 6-8 класів**

|  |  |
| --- | --- |
| Домінуючі мотиви | Класи |
| 6 | 7 | 8 |
| Пізнавальний | 17,21 | 17,02 | 17,41 |
| Самоствердження | 22,68 | 19,45 | 18,61 |
| Майбутньої професії | 21,64 | 22,39 | 24,76 |

Дані таблиці 2.4 свідчать про наявність відмінностей між класами за показниками домінуючих мотивів. Відмінності стосуються домінуючого мотиву: якщо у 6 класі в підлітків переважаючим є мотив самоствердження, то у 7-х і 8-х класах переважає мотив майбутньої професії, причому можна спостерігати позитивну динаміку його зростання від 7-го до 8-го класу.

Для з’ясування різниці між показниками значень домінуючих мотивів у підлітків 6-8 класів ми виявляли значущість відмінностей на підставі використання χ2 - критерію Пірсона (табл.2.5).

*Таблиця 2.5*

**Значущість відмінностей в показниках домінуючих мотивів**

**у підлітків 6-8 класів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Домінуючі мотиви | χ2 (6,7) | χ2 (7,8) |
| Пізнавальний | 3,878 | 2,146 |
| Самоствердження | 19,101\*\* | 6,204 |
| Майбутньої професії | 5,675 | 17,587\*\* |

\*\* - - р <0,01

Одержані дані, які містяться в табл. 2.5, свідчать про те, що протягом підліткового віку показники домінуючих мотивів відрізняються особливостями домінування. Виявлено статистично значуще збільшення при р ≤0,01 для мотиву самоствердження між 6 і 7 класами, для мотиву майбутньої професії між 7 і 8 класами. В інших випадках значущість відмінностей не була виявлена. Від 6 до 7 класу виявлена позитивна динаміка мотиву самоствердження, а від 7 до 8 класу значущість мотиву зменшується. У 7-8 класах значущим стає мотив майбутньої професії.

У кожному класі виділяється домінуючий мотив. Достовірність відмінностей між домінуючими мотивами визначалась за допомогою критерію φ - кутового перетворення Фішера. За результатами обчислень визначався домінуючий мотив у 6-х класах при р ≤0,001 – мотив самоствердження (значення між мотивом самоствердження і пізнавальним мотивом склало 5,910, між мотивом майбутньої професії 3,02). У 7-х класах при р ≤0,001 мотив майбутньої професії (значення між мотивом майбутньої професії і мотивом самоствердження склало 2,61, а між пізнавальним мотивом 4,411). У 8-х класах при р ≤0,001 мотив майбутньої професії (значення між мотивами склало 3,66; 4,659). Слід зазначити, що пізнавальний мотив у учнів є менш значущим і складає в 6-х класах – 15 %, у 7-х класах – 20%, у 8-х класах – 21 %.

Аналіз відповідей досліджуваних показав, що підлітки 6-х класів оцінювали високими балами висловлювання, які належать до категорії мотиву самоствердження («хочу зайняти гідне місце серед товаришів», «хочу, щоб мої відповіді на уроках були кращими за всіх інших», «хочу, щоб товариші були гарної думки про мене», «хочу бути найкращим учнем у класі» тощо).

Для підлітків 7-8 класів характерні відповіді, які більшою мірою відносяться до категорії мотиву майбутньої професії («хочу закінчити школу і вчитися далі», «хочу бути культурним і розвиненим учнем», «розумію, що знання мені потрібні для майбутнього» тощо). Рідко зустрічалися висловлювання, які характеризували категорію пізнавального мотиву.

Якщо порівняти міру вираженості мотивів у підлітків різних класів, то більша частина учнів знаходилася на низькому рівні (6 клас – 52%, 7 клас – 47%, 8 клас – 41%). До середнього рівня віднесені учні 6-х класів – 33%, 7-х класів– 36 %, 8-х класів – 39 %. До високого рівня розвитку мотивів віднесені 15% учнів 6-х класів, 17% - 7-х класів, 20% - 8-х класів. Ці дані свідчать, що високого рівня досягає порівняно невелика частина підлітків. Крім того, зафіксована незначна динаміка вияву мотивів від 6-го до 8-го класу. Тому можна зробити висновок про те, що динаміка вираженості пізнавального мотиву від 6-го до 8-го класу знаходиться переважно на низькому і середньому рівнях.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення усвідомленості різних компонентів мотиву на підставі застосування проективної методики, розробленої Є.П. Ільїним [80]. Одержані результати представлені в таблиці 2.6.

*Таблиця 2.6*

**Середні значення компонентів мотивів у підлітків 6-8 класів**

|  |  |
| --- | --- |
| Компоненти мотивів | Класи |
| 6 | 7 | 8 |
| Потребовий блок | 6,9 | 7,8 | 8,6 |
| «Внутрішній фільтр» | 4,8 | 4,6 | 5,4 |
| Цільовий блок | 3,9 | 3,8 | 4,5 |

Дані таблиці свідчать про відсутність значущих відмінностей між середніми показниками компонентів у підлітків різних класів. Виключення складає показник потребового блоку. Вивчення значущості показників компонентів мотиву у підлітків визначалася на основі χ2 - критерію Пірсона. Результати представлені в таблиці 2.7.

*Таблиця 2.7*

**Значущість показників компонентів мотиву у підлітків (на основі χ2 - критерію Пірсона)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Компоненти мотивів | χ2 (6,7) | χ2 (7, 8) |
| Потребовий блок | 11,599\*\* | 12,278\*\* |
| «Внутрішній фільтр» | 0,367 | 6,970 |
| Цільовий блок | 8,65 | 2,836 |

\*\* - - р <0,01

Результати таблиці свідчать про наявність статистично значущих відмінностей між підлітками різних класів для мотиву потребового блоку (р ≤0,01). Показники мотивів «внутрішнього фільтра», цільового блоку не виявили значущих відмінностей. Отже, позитивна динаміка від 6-го до 8-го класу характеризує лише мотив потребового блоку.

Аналіз відповідей досліджуваних показав, що в 6-8 класах зустрічаються відповіді, які не стосуються мотивів («надворі жарко», «попросили», «примусили», «запросили»); відповіді, які відносяться до потребового блоку, до якого належали категорії: потреби («хотів показати», «перевірити себе» тощо); захоплення («тягнуло», «приваблювало» тощо); повинності, необхідності («слід одержати гарну оцінку», «повинен це зробити», «було необхідно» тощо). Відповіді, що належать до «внутрішнього фільтру», розкривалися тільки в категоріях: оцінки психічних (емоційних) станів («набридло», «нудно», «боюсь» тощо); перевазі за зовнішньою ознакою («мені так більше підходить», «негарно на мені виглядає», «нехай заздрять»), оцінка умов і зусиль, витрат енергії («звик», «це не важко», «мені це під силу», «немає можливості, засобів»). Такі категорії як моральний контроль, внутрішня перевага, оцінка своїх можливостей у підлітків 6-8 класів мали незначний відсоток прояву. Відповіді, що належать до цільового блоку, розкривалися тільки в категоріях опредметнених дій і процесу задоволення потреби («допомогти зробити уроки», «відпочити», «одержати задоволення» тощо). Рідше зустрічалися категорії смислової мети.

Розподіл підлітків за групами залежно від домінування мотиву показав, що протягом підліткового віку рівень значущості різних компонентів мотиву має свої особливості. У всіх групах виявлені учні, які мають високий рівень усвідомленості мотивів потребового блоку (6-і класи – 48%, 7-і класи – 60%, 8-і класи – 59%). Достовірність відмінностей між компонентами мотивів визначалася за допомогою φ-кутового перетворення Фішера. Результати обчислення показали статистично значущі відмінності мотивів потребового блоку від мотивів «внутрішнього фільтра» і цільового блоку (р ≤0,01). За мотивом «внутрішнього фільтра» відсоток учнів склав у підлітків 6-го класу 28%, 7-го класу – 24 %, 8-го класу – 29%); за мотивом цільового блоку – 6-і класи – 24%, 7-і класи – 16%, 8-і класи – 12%. Це дає підстави зробити висновок про те, що у підлітків розвиток мотивів потребового блоку займає лідируюче місце порівняно з іншими показниками, що характеризується схильністю орієнтуватися на зовнішні обставини і низьким рівнем усвідомленості своїх вчинків і дій.

Наступним кроком було вивчення зовнішньої і внутрішньої мотивації учнів 6-8 класів. Для цього використовувалися методики: тест часової перспективи Ж. Нюттена, «Незакінчене рішення», «Вільні завдання» Л.М. Фрідмана, Т.А. Пушкіної, І.Я. Каплунович. При розподілі досліджуваних за групами залежно від домінування зовнішньої чи внутрішньої учбової мотивації одержані наступні результати: показники рівня розвитку зовнішньої та внутрішньої учбової мотивації представлені у табл. 2.8.

*Таблиця 2.8*

**Розподіл учнів 6-8 класів за рівнем розвитку зовнішньої та внутрішньої учбової мотивації**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівень розвитку мотивації | Класи |
| 6 | 7 | 8 |
| Зовніш-ня | Внутріш-ня | Зовніш-ня | Внутріш-ня | Зовніш-ня | Внутріш-ня |
| Низький | 17 | 40 | 14 | 39 | 12 | 36 |
| Середній  | 44 | 47 | 39 | 45 | 38 | 44 |
| Високий | 39 | 13 | 47 | 16 | 60 | 20 |

Дані таблиці свідчать про те, що протягом підліткового віку рівень зовнішньої і внутрішньої мотивації має відмінні риси. При розподілі досліджуваних за групами залежно від домінування зовнішньої мотивації можна зробити наступні висновки. Найбільші значення зафіксовані щодо середнього та високого рівня розвитку мотивації учіння. За показником внутрішньої учбової мотивації виявлена більша кількість учнів з низьким рівнем її розвитку.

Відповіді досліджуваних свідчать про те, що для більшості школярів 6-8 класів значущість зовнішніх умов при розв’язанні різноманітних задач є вищою, ніж внутрішніх. За тестом «Вільні завдання» школярі переважно обирали задачі легкого і середнього рівня складності. За методикою «Незакінчене рішення» учні розв’язували завдання, але не намагалися шукати інші способи розв’язання. При усвідомленні значущості учбової мотивації за тестом часової перспективи Ж. Нюттена, для більшості підлітків характерні висловлювання, які не розкривають показник внутрішньої мотивації. Таким чином, одержані дані свідчать про те, що розвиток зовнішньої учбової мотивації порівняно з внутрішньою знаходиться на вищому рівні.

При вивченні мотиваційної сфери використовувався психографічний тест В.Г. Леонтьєва. При цьому розглядалися такі мотиваційні характеристики: сила мотиву, потенціал дієвості, рівень спонукання мотиву. Одержані результати розподілялися за рівнями: 1 – низький рівень, слабкість мотивації і всіх показників; 2 – нижчий за середній, стан невизначеності; 3 – середній, процес і тенденція до регресії; 4 – вищий за середній, динамічність, тенденція до розвитку; 5 – високий рівень процесу мотивації. Результати відображені у табл. 2.9.

*Таблиця 2.9*

**Розподіл учнів за рівнями сили мотиву (у %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівні сили мотиву | Клас |
| 6 | 7 | 8 |
| Низький | 47 | 35 | 46 |
| Нижчий за середній | 16 | 16 | 7 |
| Середній  | 23 | 27 | 19 |
| Вищий за середній | 7 | 15 | 12 |
| Високий  | 7 | 7 | 16 |

Результати дослідження свідчать про зміни сили мотиву в підлітковому віці. У більшості підлітків показник сили мотиву знаходиться на першому рівні, що означає дуже низький рівень, слабкість мотивації (6 клас – 47%, 7 клас – 35%, 8 клас – 46%) і на третьому рівні, що свідчить про тенденцію до регресії (6 клас – 23%, 7 клас – 27%, 8 клас – 19 %). На підставі одержаних результатів можна зробити висновок про деякий регрес показників сили мотиву від 6 до 8 класу. При цьому слід відзначити, що зниження стосуються середнього та вищого за середній рівнів у період від 7 до 8 класу.

Далі ми проаналізували одержані результати за рівнями домінування потенціалу дієвості. Дані представлені в таблиці 2.10.

*Таблиця 2.10.*

 **Розподіл учнів за рівнями домінування потенціалу дієвості (у %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівні сили мотиву | Клас |
| 6 | 7 | 8 |
| Низький | 1 | 3 | 0 |
| Нижчий за середній | 25 | 16 | 11 |
| Середній  | 53 | 61 | 74 |
| Вищий за середній | 14 | 12 | 14 |
| Високий  | 7 | 8 | 1 |

Результати дослідження за показником потенціалу дієвості свідчать про те, що переважна більшість учнів 6-8 класів знаходиться на середньому рівні (6-і класи – 53%, 7-і класи – 61%, 8-і класи – 74%). Меншою мірою виражений нижчий за середній рівень ( 25%, 16% і 11% відповідно). Цей рівень інтерпретується, як стан невизначеності. Високих рівнів досягає порівняно незначна частина підлітків, що свідчить про стан невизначеності, тенденцію до регресії і затримку розвитку.Домінування рівня спонукання мотиву – наступний показник, одержаний за психографічним тестом В.Г. Леонтьєва. Результати відображені в таблиці 2.11.

*Таблиця 2.11*

**Розподіл учнів за рівнями спонукання мотиву (у %)**

|  |  |
| --- | --- |
| Рівні спонукання мотиву | Клас |
| 6 | 7 | 8 |
| Низький | 12 | 5 | 5 |
| Нижчий за середній | 11 | 21 | 8 |
| Середній  | 46 | 48 | 54 |
| Вищий за середній | 21 | 17 | 30 |
| Високий  | 10 | 9 | 3 |

За показником спонукання у підлітків 6-8 років переважає середній та вищий за середній рівні. В інших випадках відсоток учнів менш значущий. Ці результати свідчать про те, що у більшості учнів існує потенціал і тенденція до регресії в мотиваційному процесі, але існує також (у незначної кількості учнів) тенденція до розвитку. Якісний аналіз показав, що у більшості учнів відзначається падіння рівня мотивації, її розпад і затримка розвитку мотивації, а також поява споглядальності мотивації. Лише незначний відсоток учнів мали високий рівень мотивації.

Узагальнюючи результати психографічного тесту, слід зазначити, що для підлітків характерний низький рівень розвитку показників розвитку мотиваційної сфери. Властивості мотиву: сила мотиву, потенціал дієвості і рівень спонукання знаходяться на першому і третьому рівні, що характеризують слабкість мотивації і тенденцію до регресії.

Таким чином, оцінюючи розвиток мотиваційної сфери підлітків, слід зазначити, що виявлено відмінності за показниками домінуючих мотивів: якщо у 6 класі переважає мотив самоствердження, то у 7 і 8 класах переважає мотив майбутньої професії. Позитивна динаміка протягом підліткового віку спостерігається у мотиву потребового блоку. При цьому переважає середній та високий рівні розвитку мотивації учіння за низького рівня показника внутрішньої учбової мотивації. Показники сили мотивації знаходяться на низькому рівні. Все це дає підстави говорити про падіння рівня мотивації, її розпад і затримку розвитку.

**2.4. Взаємозв’язок показників творчого мислення і мотивації підлітків**

Вивчення взаємозв’язку між показниками творчого мислення і мотивації в підлітковому віці зумовлювалася поставленою нами гіпотезою про те, що продуктивність творчого мислення і особливості його динаміки в підлітковому віці пов’язані з певними характеристиками мотиваційної сфери учнів: модальністю домінуючих мотивів, рівнем їх усвідомлюваності, співвідношенням зовнішньої і внутрішньої мотивації, силою та дієвістю мотивів. Визначався характер взаємозв’язку між показниками творчого мислення і мотивації підлітків, визначалася динаміка рівня взаємозв’язку між показниками творчого мислення і мотивації за всіма класами; виявлені показники творчого мислення (вербальні і невербальні) і показники мотивації, між якими існують взаємозв’язки. Характер взаємозв’язку визначався при обчисленні рангової кореляції за Спірменом. Кореляційні зв’язки представлені у таблиці 2.12.

*Таблиця 2.12*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками творчого мислення та мотивації підлітків (6 клас)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показники мотивації | Невербальне мислення | Вербальне мислення |
| Б | Г | О | Б | Г | О |
| Пізнавальний  |  |  |  |  |  |  |
| Само-ствердження | 0,312\* | 0,323\* | 0,521\*\* | 0,334\* | 0,598\*\* | 0,501\*\* |
| Майбутньої професії |  | 0,341\* | 0,318\* |  | 0,341\* | 0,335\* |
| Потребового блоку | 0,339\* | 0,438\*\* | 0,461\*\* | 0,334\* | 0,361\* | 0,602\*\* |
| «Внутрішнього фільтра» |  |  |  |  |  | 0,341\* |

*Продовження таблиці 2.12*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Цільового блоку |  |  |  |  | 0,330\* |  |
| Зовнішня учбова мотивація | 0,348\* | 0,322\* | 0,321\* | 0,354\* | 0,306\* | 0,407\*\* |
| Внутрішня учбова мотивація |  |  |  |  |  |  |
| Сила мотиву |  |  | 0,438\*\* | 0,689\*\* |  | 0,361\* |
| Потенціал дієвості |  |  |  |  |  |  |
| Рівеньcпонукання |  |  |  |  |  |  |

Примітка: Б – біглість, Г – гнучкість, О – оригінальність ; \*р<0,05, \*\*р<0,01

При р<0,01 рівень статистичної значущості знаходиться в межах 1% похибки, при р<0,05 – в межах 5% похибки. Характер кореляційних зв’язків між показниками творчого мислення і мотивації в учнів 6-х класів показав, що між невербальними показниками творчого мислення і мотивації існує статистично значущий зв'язок: між гнучкістю і мотивами потребового блоку (rs=0,438; р<0,01); між оригінальністю і мотивами самоствердження (rs=0,521; р<0,01); між оригінальністю і мотивами потребового блоку (rs=0,461; р<0,01); між оригінальністю і силою мотиву (rs=0,438; р<0,01); між біглістю і мотивами самоствердження (rs=0,312; р<0,05), мотивами потребового блоку (rs=0,339; р<0,05), зовнішньою учбовою мотивацією (rs=0,348; р<0,05); між гнучкістю і мотивами самоствердження (rs=0,323; р<0,05), мотивами майбутньої професії (rs=0,341; р<0,05), зовнішньою учбовою мотивацією (rs=0,322; р<0,05); між оригінальністю і мотивами майбутньої професії (rs=0,318; р<0,05), зовнішньої учбової мотивації (rs=0,321; р<0,05). Таким чином у учнів 6-х класів між гнучкістю невербального мислення і показниками мотивації виявлено 4 взаємозв’язки, між оригінальністю невербального мислення і показниками мотивації виявленовиявлено 5 взаємозв’язків, між біглістю невербального мислення і показниками мотивації таких зв’язків виявлено 3. Виявлено також кореляційні зв’язки між вербальними показниками творчого мислення і мотивації: між біглістю і силою мотиву (rs=0,689; р<0,01); між гнучкістю і мотивом самоствердження (rs=0,598; р<0,01); між оригінальністю і мотивами самоствердження (rs=0,501; р<0,01), мотивами потребового блоку (rs=0,602; р<0,01), зовнішньою учбовою мотивацією (rs=0,407; р<0,01); між біглістю і мотивами самоствердження (rs=0,334; р<0,05), мотивами потребового блоку (rs=0,334; р<0,05), зовнішньою мотивацією (rs=0,354; р<0,05); між гнучкістю і мотивами майбутньої професії (rs=0,341; р<0,05), мотивами потребового блоку (rs=0,361; р<0,05), цільового блоку (rs=0,330; р<0,05), зовнішньої учбової мотивації (rs=0,306; р<0,05); між оригінальністю і мотивами майбутньої професії (rs=0,335; р<0,05), мотивами «внутрішнього фільтра» (rs=0,341; р<0,05), силою мотиву (rs=0,361; р<0,05). Всього між показниками вербального мислення і мотивації виявлено 15 статистично значущих зв’язків (4 зв’язки між біглістю і показниками мотивації, 5 - між гнучкістю і показниками мотивації і 6 - між оригінальністю і показниками мотивації).

Результати показали, що творче мислення не пов’язане з такими показниками мотивації, як мотиви «внутрішнього фільтра», внутрішня учбова мотивація, потенціал дієвості, рівень спонукання мотиву. Це свідчить про те, що для учнів 6-х класів численні показники мотивації не впливають на розвиток творчого мислення.

 Показники творчого мислення учнів 6-х класів значуще пов’язані з показниками мотивації: мотивами самоствердження, потребового блоку, зовнішньої учбової мотивації, силою мотиву. Між невербальною і вербальною оригінальністю творчого мислення і показниками мотивації виявився значущий кореляційний зв'язок.

Характер зв’язків між показниками творчого мислення та мотивації в учнів 7-х класів представлено в таблиці 2.13.

*Таблиця 2.13*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками творчого мислення та мотивації підлітків (7 клас)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показники мотивації | Невербальне мислення | Вербальне мислення |
| Б | Г | О | Б | Г | О |
| Пізнавальний  |  | 0,348\* |  |  |  | 0,352\* |
| Самоствердження | 0,331\* |  | 0,337\* | 0,331\* |  | 0,352\* |
| Майбутньої професії |  | 0,351\* | 0,560\*\* | 0,558\*\* | 0,338\* | 0,801\*\* |
| Потребового блоку |  |  | 0,543\*\* | 0,353\* |  | 0,344\* |
| «Внутрішнього фільтра» |  |  | 0,358\* |  |  | 0,362\* |
| Цільового блоку |  |  |  |  | 0,820\*\* | 0,635\*\* |
| Зовнішня учбова |  |  | 0,345\* |  | 0,324\*\* | 0,476\*\* |
| Внутрішня учбова | 0,355\* |  |  | 0,342\* |  | 0,508\*\* |
| Сила мотиву |  | 0,366\* | 0,687\*\* |  | 0,803\*\* |  |
| Потенціал дієвості |  |  | 0,532\*\* | 0,354\* |  | 0,722\*\* |
| Рівень спонукання |  |  | 0,576\*\* |  |  |  |

Примітка: Б – біглість, Г – гнучкість, О – оригінальність; \*р<0,05, \*\*р<0,01

Порівняно з учнями 6-го класу, в учнів 7-го класу характер взаємозв’язків змінюється. З’являються інші значущі кореляції, які були відсутні в учнів 6 класу. Характер кореляційних зв’язків між показниками творчого мислення і мотивації в учнів 7-х класів показав, що між невербальними показниками творчого мислення і мотивації існує статистично значущий зв'язок. Крім цього, слід зазначити, що в 7-х класах збільшується значущість кореляційних зв’язків з такими показниками мотивації, як мотив майбутньої професії, мотиви цільового блоку. Результати аналізу кореляційних зв’язків між показниками творчого мислення і мотивації в учнів 7 класів свідчать про те, що кількість кореляційних зв’язків збільшилася (між невербальними показниками творчого мислення загальна кількість зв’язків склала 13): між біглістю і мотивом самоствердження (rs=0,331; р<0,05), мотивом внутрішньої учбової мотивації (rs=0,355; р<0,05); між гнучкістю та пізнавальним мотивом (rs=0,348; р<0,05), мотивом майбутньої професії (rs=0,351; р<0,05), силою мотиву (rs=0,366; р<0,05); оригінальністю і мотивом самоствердження (rs=0,337; р<0,05), «внутрішнього фільтра» (rs=0,358; р<0,05), зовнішньої учбової мотивації (rs=0,345; р<0,05); між оригінальністю та мотивом майбутньої професії (rs=0,560; р<0,01), потребового блоку (rs=0,543; р<0,01), силою мотиву (rs=0,687; р<0,01), потенціалу дієвості (rs=0,532; р<0,01), рівня спонукання (rs=0,576; р<0,01). Між вербальними показниками творчого мислення і показниками мотивації виявлено 18 зв’язків: з них 9 зв’язків знаходиться в межах 1% похибки і 9 – в межах 5% похибки: між біглістю і мотивом майбутньої професії (rs=0,558; р<0,01), самоствердженням (rs=0;331, р<0,05), потребового блоку (rs=0,353; р<0,05), внутрішньою учбовою мотивацією (rs=0,342; р<0,05), потенціалом дієвості (rs=0,354; р<0,05); між гнучкістю і показником мотивації цільового блоку (rs=0,820; р<0,01), зовнішньої учбової мотивації (rs=0,324; р<0,01), сили мотиву (rs=0,803; р<0,01), майбутньої професії (rs=0,338; р<0,05); між показником оригінальності творчого мислення і показником мотивації майбутньої професії (rs=0,801; р<0,01), цільового блоку (rs=0,635; р<0,01), показником зовнішньої учбової мотивації (rs=0,476; р<0,01), внутрішньої учбової мотивації (rs=0,508; р<0,01), пізнавальним показником мотивації (rs=0,352; р<0,05), самоствердження (rs=0,352; р<0,05), потребового блоку (rs=0,344; р<0,05), «внутрішнього фільтра» (rs=0,362; р<0,05).

 Разом з тим, змінилася значущість кореляційних зв’язків між творчими і мотиваційними показниками, а показники вербальної і невербальної оригінальності взаємопов’язані майже з усіма показниками мотивації.

Характер зв’язків між показниками творчого мислення та мотивації в учнів 8 класів представлено в таблиці 2.14.

*Таблиця 2.14*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками**

**творчого мислення та мотивації підлітків (8 клас)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Показники мотивації | Невербальне мислення | Вербальне мислення |
| Б | Г | О | Б | Г | О |
| Пізнавальний  |  |  |  |  |  |  |
| Само-ствердження |  |  | 0,332\* | 0,358\* |  | 0,348\* |
| Майбутньої професії | 0,509\*\* | 0,354\* | 0,741\*\* | 0,622\*\* |  | 0,747\*\* |
| Потребового блоку | 0,306\*\* |  | 0,389\*\* |  | 0,789\*\* | 0,521\*\* |
| «Внутрішнього фільтра» |  |  |  |  | 0,349\* | 0,366\* |
| Цільового блоку |  |  |  |  | 0,364\* | 0,370\* |
| Зовнішня учбова мотивація | 0,377\* |  |  |  | 0,506\*\* | 0,741\*\* |
| Внутрішня уч-бова мотивація |  |  | 0,349\*\* |  |  | 0,378\* |
| Сила мотиву | 0,318\* | 0,330\* |  | 0,365\* | 0,398\* | 0,711\*\* |
| Потенціал дієвості |  |  |  |  |  | 0,354\* |
| Рівень спонукання |  |  | 0,628\*\* |  |  |  |

Примітка: Б – біглість, Г – гнучкість, О – оригінальність,

\*р<0,05, \*\*р<0,01.

У підлітків 8-го класу характер і значущість кореляційних зв’язків різко зменшується. Між невербальними показниками творчого мислення і мотивації виявлено 11 кореляційних зв’язків: з них 6 знаходиться в межах 1% похибки і 5 – в межах 5% похибки. Між вербальними показниками творчого мислення і мотивації виявлено 17 зв’язків: з них 7 знаходяться в межах 1% похибки і 10 – в межах 5% похибки. Виявлено такі кореляційні зв’язки між невербальними показниками творчого мислення і показниками мотивації: між біглістю і показником зовнішньої учбової мотивації (rs=0,377; р<0,05), силою мотиву (rs=0,318; р<0,05), майбутньої професії (rs=0,509; р<0,01), потребового блоку (rs=0,306; р<0,01); показником гнучкості творчого мислення та показником мотивації майбутньої професії (rs=0,354; р<0,05), силою мотиву (rs=0,330; р<0,05); показником оригінальності творчого мислення та мотивом самоствердження (rs=0,332; р<0,05), мотивом майбутньої професії (rs=0,741; р<0,01), потребового блоку (rs=0,389; р<0,01), внутрішньою учбовою мотивацією (rs=0,349; р<0,01), показником рівня спонукання (rs=0,628; р<0,01). Також виявлено такі кореляційні зв’язки між вербальними показниками творчого мислення і показниками мотивації: між показником біглості творчого мислення та показником мотивації майбутньої професії (rs=0,622; р<0,01), мотивом самоствердження (rs=0,358; р<0,05), силою мотиву (rs=0,365; р<0,05); між показником гнучкості творчого мислення і показником мотивації «внутрішнього фільтра» (rs=0,349; р<0,05), цільового блоку (rs=0,364; р<0,05), силою мотиву (rs=0,398; р<0,05), показником потребового блоку (rs=0,789; р<0,01), зовнішньої учбової мотивації (rs=0,506; р<0,01); між показником оригінальності творчого мислення та мотивом самоствердження (rs=0,348; р<0,05), показником мотивації «внутрішнього фільтра» (rs=0,366; р<0,05), цільового блоку (rs=0,370; р<0,05), показником внутрішньої учбової мотивації (rs=0,378; р<0,05), потенціалом дієвості (rs=0,354; р<0,05), мотивом майбутньої професії (rs=0,747; р<0,01), показником потребового блоку (rs=0,521; р<0,01), показником зовнішньої учбової мотивації (rs=0,741; р<0,01), силою мотиву (rs=0,711; р<0,01). Аналіз результатів розподілу кількості зв’язків на рівні р≤0,01 і р≤0,05 між показниками творчого мислення і мотивації свідчить про незначну кількість кореляційних зв’язків у різних групах підлітків. З віком змінюється характер зв’язків між показниками творчого мислення і мотивації. Значущість кореляційних зв’язків зростає від 6 до 7 класу, а в 8-х класах – зменшується. Зменшення кількості зв’язків зумовлене тим, що мотиваційні показники не є значущими чинниками в розвитку творчого мислення. Кількість кореляційних зв’язків між вербальними показниками творчого мислення і мотивації більша, ніж між невербальними.

Таким чином, одержані дані показали, що зв'язок між творчими показниками і показниками мотивації в 6-8 класах визначався не за всіма показниками. Показники творчого мислення (біглість, гнучкість, оригінальність) тісно пов’язані з такими мотиваційними показниками як мотив самоствердження, мотив майбутньої професії, мотиви потребового блоку, зовнішня учбова мотивація. Меншою мірою визначені зв’язки з такими показниками, як пізнавальний мотив (6-8 класи), мотив «внутрішнього фільтра», внутрішня учбова мотивація, потенціалом дієвості, рівнем спонукання мотиву (6 клас). Кількість кореляційних зв’язків зростає від 6-го до 8-го класу, а у 8-х класах їх кількість зменшується. З вербальними показниками творчого мислення мотиваційні показники в 6-8 класах тісніше взаємопов’язані, ніж з невербальними показниками.

Одержані результати свідчать про те, що в сучасних умовах навчання і виховання у підлітків відбуваються зміни в мотиваційній сфері, які не сприяють, а часом і гальмують розвиток показників творчого мислення. Це пов’язано з кризою підліткового періоду, що призводить до втрати інтересу до навчання, а також з диференціацією інтересів залежно від навчальних дисциплін. Разом з тим, втрата певного часу протягом підліткового віку для розвитку творчого мислення призводить до зниження його показників порівняно з початковими показниками. З метою впливу на розвиток основних показників творчого мислення ми поставили за мету створити програму розвитку мотиваційної сфери підлітків, яка б підвищувала регулюючу функцію навчальних мотивів.

Висновки до Розділу 2

1. Для проведення емпіричного дослідження використовувалися наступні методики та процедури, що передбачали вивчення творчого мислення та його різновидів: вербального та невербального творчого мислення; усвідомленості різних компонентів мотиву; домінуючих мотивів; усвідомлення значущості учіння; рівня навчально-пізнавальних інтересів; внутрішніх мотивів навчальної діяльності в учнів та сили їх вираженості; властивостей мотиву та рівня мотивації.

2. Протягом підліткового віку спостерігається нерівномірність у розвитку показників творчого вербального і невербального мислення; стрибкоподібні зміни вербальної і невербальної оригінальності; кожна вікова група відрізняється особливостями прояву домінуючих мотивів,рівнем усвідомленості і неусвідомленості учбової мотивації, силою, рівнем спонукання і дієвістю мотивів.

Загалом для підлітків характерний низький рівень розвитку показників розвитку мотиваційної сфери. Властивості мотиву: сила мотиву, мотив дієвості і рівень спонукання знаходяться на першому і третьому рівні, що характеризують слабкість мотивації і тенденцію до регресії.

3. Одержані дані свідчать про те, що показники творчого мислення (біглість, гнучкість, оригінальність) тісно пов’язані з такими мотиваційними показниками як мотив самоствердження, мотив майбутньої професії, мотиви потребового блоку, зовнішня учбова мотивація. Меншою мірою визначені зв’язки з такими показниками, як пізнавальний мотив (6-8 класи), мотив «внутрішнього фільтра», внутрішня учбова мотивація, потенціалом дієвості, рівнем спонукання мотиву (6 клас). Кількість кореляційних зв’язків зростає від 6-го до 8-го класу, а у 8-х класах їх кількість зменшується. З вербальними показниками творчого мислення мотиваційні показники в 6-8 класах тісніше взаємопов’язані, ніж з невербальними показниками.

Такі результати свідчать про те, що сучасне навчання і виховання, яке все ще ґрунтується на традиційних формах спілкування вчителя з учнями, формує у підлітків навчальну мотивацію, яка не сприяє, а іноді й перешкоджає розвитку основних показників творчого мислення. Зниження деяких показників вербального і невербального творчого мислення протягом підліткового періоду свідчить про наявність негативної динаміки у розвитку цих показників. Ідея розвитку мотиваційної сфери підлітків втілювалася у ході формувального експерименту, в основу якого було покладено програму розвитку мотиваційної сфери підлітків.

**РОЗДІЛ 3**

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ**

**3.1. Теоретичне обґрунтування методики формувального експерименту**

З метою розвитку мотивації та її впливу на творче мислення підлітків нами була розроблена програма розвитку мотиваційної сфери підлітків. При розробці цієї програми ми ґрунтувалися на положенні С.Л. Рубінштейна про те, що мотивація являє собою детермінацію, яка реалізується через психіку [172]. Виходячи з цього, Є.П. Ільїн розглядає мотивацію як процес, що перетворює зовнішні впливи у внутрішні спонукання. В природних умовах цей процес протікає за допомогою включення суб’єкта в різні види діяльності і цілеспрямованого формування особистості. В експериментальних умовах можливий інший шлях розвитку мотивації як процесу, зумовленого зовнішніми другорядними стимулами [80]. Зовнішньоорганізована мотивація розуміється Є.П. Ільїним як вплив (переважно оперативний, терміновий) з боку іншого суб’єкта з метою або втручання в процес формування мотиву, що вже почався, або стимуляції, збільшення сили мотиву. На думку Є.П. Ільїна, зовнішньоорганізована мотивація - це умовна назва, яка відображає психологічний вплив ззовні на мотиваційний процес. Стосовно формування мотивації Є.П. Ільїн пише, що не можна ззовні формувати мотиви, а формувати можна мотиваційну сферу особистості, впливаючи на особистісні утворення суб’єкта, такі як його інтереси і нахили, моральні принципи, самооцінка [80, с.89]. Цей підхід виступив теоретичним підґрунтям розробки програми розвитку мотиваційної сфери в низці досліджень С.С. Занюка [77]. А.К. Маркової [119], Л.Б. Проскурякової [154], Л.К. Золотих [79], Є.В. Сидоренко [178], Л.М. Фрідмана [196].

С.С. Занюк сформулював загальні рекомендації з програми розвитку мотиваційної сфери, спрямованої на розвиток мотивації досягнення та інтересів учбової діяльності. С.С. Занюк вважає, що за допомогою перетворення мотиваційної сфери суб’єкта можна цілеспрямовано впливати на його поведінку і діяльність, враховуючи, що мотиваційна сфера досить динамічна і легко підлягає змінам [77, с. 4],

У своєму практичному керівництві з організації мотиваційного тренінгу О.В. Сидоренко зазначає, що створення мотивації передбачає організацію такого середовища, в якому у людини активізуються важливі для роботи її власні мотиви [178, с.27]. Крім цього, при розробці програми розвитку мотиваційної сфери ми враховували рекомендації В.Г. Леонтьєва відносно того, що мотивуючий ефект буде проявлятися насамперед в умовах евристичної пошукової учбово-пізнавальної діяльності, яка протікає у формі взаємодії учнів, кооперації їхніх зусиль. За умов формалізації діяльності, відсутності її колективних форм мотиваційний ефект буде різко знижуватися [109, с. 125]. При цьому ми також ґрунтувалися на ідеї В.О.Моляко про те, що постійне включення підлітків до творчої діяльності, моделлю якої є процес розв’язання творчих задач, сприяє розвитку творчого мислення. Наслідком успішного розв’язання творчих нестандартних задач є виникнення інтересу, розвиток мотиваційної сфери [131].

Під час організації програми розвитку мотиваційної сфери ми враховували вікові особливості підлітків, їхню спрямованість, інтереси, прагнення. В основу програми розвитку мотиваційної сфери покладена ідея про те, що перетворення мотиваційної сфери підлітків приведе до більш інтенсивного і гармонійного розвитку інтелектуальних і творчих компонентів особистості. У ході тренінгу відбувається постійне спонукання до виконання певної діяльності, орієнтування на досягнення певного результату, підтримки енергії і наполегливості, подолання незацікавленості, апатії і втоми.

При формуванні програми розвитку мотиваційної сфери ми спиралися на такі положення:

- врахування значущих мотивів (розуміння, усвідомлення необхідності певної діяльності, але позбавлене спонукальної функції) у мотиваційній структурі особистості школяра;

- розвиток нових мотивів, потреб і цінностей за допомогою зміщення емоційних переживань з результату на процес, на засоби і проміжні операції;

- використання мотиваційного переключення вже існуючих мотиваційних відношень (позитивного ставлення, інтересу, любові до чогось), які спрямовуються на новий предмет чи зміст;

- застосування механізму мотиву емоційного зумовлення (поширення емоційного переживання на новий зміст або на новий предмет);

- створення позитивного впливу на мотивацію поясненням власних невдач недостатніми зусиллями;

- формування продуктивних пізнавальних дій, які сприяли б виникненню і розвитку творчих пізнавальних інтересів і здібностей.

В основу ми поклали припущення про те, що на основі формування засобів мотиваційної регуляції і стійкого взаємозв’язку когнітивних і особистісних компонентів, процес творчого мислення підлітків буде здійснюватися на вищому рівні.

**3.2. Методика формувального експерименту**

Метою формувального експерименту є активізація і розвиток учбової мотивації шляхом включення підлітків до активної творчої діяльності (розв’язання творчих задач).

Завдання формувального експерименту.

1. Формування мотивуючої сили дії (прагнення до активності в будь-якій діяльності).

2. Створення високої учбової мотивації.

3. Підвищення рівня усвідомленості мотивів.

4. Формування інтелектуальних потреб, інтересів.

У формувальному експерименті взяла участь експериментальна група, яка налічувала 80 осіб (6-і класи - 30 учнів, 7-і класи – 25 учнів, 8-і класи – 25 учнів) і контрольна з такою самою кількістю підлітків (30, 25, 25). Тренінгові групи складалися з 10-15 осіб. Значущість відмінностей в експериментальній і контрольній групах за показниками творчого мислення, домінуючими мотивами і учбової мотивації визначалась на основі застосування критерію Манна-Уїтні.

В основу програми розвитку мотиваційної сфери покладено розроблений О.В. Сидоренко [178] мотиваційний тренінг. Програма включала такі основні технології:

1.Проблематизація свідомості суб’єкта - передбачає спрямованість учнів на аналіз власного актуального стану стосовно себе, інших, світу. Важливими завданнями даної технології є: зв’язок моделі сьогодення і майбутнього учнів, робота з елементами структури самосвідомості особистості, оволодіння технологіями саморефлексії і рефлексії соціальної ситуації, перетворення проблемних ситуацій в розвивальні.

2. Можливість відповідального вибору — варіативність свідомості, де важливим є здійснення пошукової поведінки в ситуації прийняття рішення, вміння прогнозувати соціальні ситуації.

3. Пошук і використання засобів для реалізації вибраної альтернативи - робота з підлітками будується за принципом вивчення себе і ситуації, де важливо навчитися володіти навичками передачі поведінкового знання, особистісних умінь.

4. Організація власної життєдіяльності — усвідомлення себе як засобу досягнення власних цілей. Це передбачає надання підліткам допомоги в побудові програми саморозвитку, яка відповідає прийнятому рішенню, розвиток у них навичок самоконтролю в досягненні поставлених цілей.

При створенні програми враховувалися такі принципи:

1. Формування мотивуючої сили дії (робота з підлітками ґрунтується на створенні у них мотивації до діяльності, до активності і участі в роботі).
2. Спрямованість на застосування результатів у учбовій діяльності (підвищення практичної значущості тренінгу для підлітків і застосування знань на практиці).
3. Визначення сильних сторін особистості (розвиток і розкриття сильних сторін особистості).
4. Принцип самостійності — прийняття учнями безпосередньої участі в цілепокладанні своєї діяльності так, щоб цілі навчання, які визначаються ззовні, ставали їх власними, особистими цілями. В цьому випадку підлітки будуть відчувати себе повноправними суб’єктами цього процесу, вільними в творчому досягненні прийнятих ними цілей діяльності, яка набуває характеру самодіяльності, стає їхньою власною потребою. Даний принцип визначає мотиваційно-потребову царину учіння.
5. Принцип самоорганізації - навчання підлітків умінням і навичкам раціонального учіння, самостійного виконання не тільки учбово-тренувальних дій, але й творчої самостійності.
6. Принцип розвитку — урахування вікових та індивідуально-типологічних особливостей учнів, розвиток у них потреби в подоланні посильних труднощів, в оволодінні новими способами дій, уміннями, навичками; орієнтація на зону найближчого розвитку з урахуванням досягнутого рівня актуального розвитку; спрямування формуючого учбового процесу на формування соціальної зрілості кожного учня.
7. Зміна стилю взаємостосунків між учнями - принцип співробітництва.
8. Формування продуктивних мисленнєвих дій – формування цілепокладання, аналізу умов, гіпотез і планів, контрольно-оцінних дій. Заохочення і стимулювання проявів у підлітків оригінальності і творчості, створення мотивації творчої учбово-пізнавальної діяльності, включення емоційних оцінок і створення загального позитивного емоційного фону на заняттях.

Програма розвитку мотиваційної сфери включала три етапи.

I — етап орієнтувальний – тривав 2 заняття.

Цей етап мав на меті емоційно об’єднати учасників групи, спонукати появу бажання розвиватися, набувати знання. Зміст занять складають психотехнічні вправи, спрямовані на самовизначення і самоусвідомлення своїх особистісних якостей, визначення специфіки здібностей та інтересів.

II – етап розвивальний – тривав 25 занять.

Мав на меті розвиток учбової мотивації, широкого спектру здібностей, визначення кола стійких інтересів, формування самооцінки, цінностей, критеріїв, переконань, які допомагають у досягненні важливих завдань, формування стратегій прийняття рішень.

III — етап закріплення – тривав 3 заняття.

Мета — актуалізація особистісних ресурсів, закріплення знань, умінь і навичок для застосування у повсякденному житті.

Кожне заняття проводилося в стандартній формі і включало в себе такі етапи:

1. Вступна частина. Здійснюється мобілізація уваги, формування
інтересу до заняття, актуалізація нових знань.

2. Основна частина. Розвиток мотиваційної сфери підлітків.

3. Заключна частина. Підведення підсумків заняття, планування.

При проведенні занять використовувалися ігрові методи, методи групової дискусії, ділові ігри, розв’язання проблемних ситуацій, проективні методики малюнкового і вербального типів. Заняття проводились протягом навчального 2009-2010 року у школі № 1 м. Умані. Заняття відбувалися один раз на тиждень і тривали 60-90 хвилин.

 Організовуючи формувальний експеримент ми опиралися на припущення про те, що за рахунок використання програми розвитку мотиваційної сфери відбудеться: по-перше, підвищення рівня учбової мотивації, по-друге, підвищення продуктивності мислення; по-третє, досягнення вищих показників компонентів вербального і невербального творчого мислення (біглість, гнучкість, оригінальність). Після тренінгу підлітки повинні продемонструвати прагнення використовувати ці знання і вміння в своїй учбовій діяльності.

З метою перевірки дієвості програми розвитку мотиваційної сфери після проведення формувального експерименту проводився контрольний зріз для виявлення закономірностей динаміки творчих компонентів мислення і показників мотивації.

Специфіка програми розвитку мотиваційної сфери на відміну від традиційних комунікативних і особистісних тренінгів полягає в тому,що важливим завданням кожного заняття є створення мотиваційного поля готовності. Мотиваційна готовність - відповідний емоційний та інтелектуальний настрій суб’єкта до свідомої роботи з власною свідомістю. Ця готовність виявляється у ході бесіди і проводиться в режимі вільної дискусії. Опорними одиницями використовуються такі твердження: демонстрація потреби (хочеться бути успішним для того, щоб …); фіксація проблеми (не виходить, тому, що...); позначення можливого розв’язання проблеми (це можна зробити за допомогою ...); демонстрація мети (ви можете робити це самі і зараз ...).

Кожне тематичне заняття починається мотиваційною лекцією. Лекція містить матеріал з урахуванням завдань програми розвитку мотиваційної сфери і рівня потреб, можливостей, які відповідають рівню самосвідомості групи. На основі вироблених стратегій на мотиваційному полі готовності створюється процедура вироблення постановки цілей групи і членів колективу. Це передбачає урахування того, що говорили учасники під час мотиваційної лекції, відчуттів від проведеного заняття, в результаті чого експериментатор стимулює учасників до того, щоб вони, по можливості самостійно, спробували поставити собі дві групи цілей: стратегічні - на весь час занять; тактичні - на дане заняття. Важливими моментами мети повинні бути: реальність, чіткі часові обмеження, можливість перевірити (критерії виконання, відчуття корисності).

Розглянемо програму розвитку мотиваційної сфери.

Заняття 1. Знайомство.

Мета: створення сприятливих умов для роботи у групі, ознайомлення з основними принципами роботи програми розвитку мотиваційної сфери, первинне засвоєння прийомів самодіагностики і способів саморозкриття, а також активного стилю спілкування і способів передачі і прийому зворотного зв’язку.

Завдання:

- закріпити активний стиль спілкування;

- закріпити навички самоаналізу, яке б сприяло глибшому саморозкриттю;

- сформувати позитивне ставлення і зацікавленість до вправ.

Вправи: ігри на згуртування, адаптацію, взаєморозуміння, тест на самовизначення «Яка я людина?», «Нове ім’я», «Ідентифікація з улюбленою твариною».

Заняття 2. Моя індивідуальність.

Мета: поглиблення процесів саморозкриття, навчити знаходити в собі головні індивідуальні особливості, визначати свої особистісні риси.

Завдання:

* актуалізувати бажання і прагнення розвивати свої особистісні можливості;
* розвинути вміння аналізувати і визначати свої психологічні характеристики;
* навчити знаходити в собі головні індивідуальні особливості, визначати свої особистісні риси.

Вправи: на саморозкриття, самопізнання, Я-концепцію, гра «Асоціація», «Мій портрет в променях сонця», «Записки».

Заняття 3. Почуття власної гідності.

Мета: поглиблення процесів саморозкриття, одержання позитивного зворотного зв’язку для укріплення самооцінки і актуалізації особистісних ресурсів, пізнання себе за допомогою групи.

Завдання:

* поглибити процеси саморозкриття;
* одержати позитивний зворотній зв’язок для укріплення самооцінки і актуалізації особистісних ресурсів.

Вправи: «Мій девіз», «Сформулюй позитивний образ «Я», «Побажання», «Мої переваги. Зворотний зв’язок», «Самий-самий», «Вчинки», гра на згуртування групи «Карета».

Заняття 4. Я знаю і можу.

Мета: розвиток мотиву досягнення в розв’язанні різних задач і проблемних ситуацій. Актуалізація прийомів впевненої поведінки і сприяння почуттю впевненості в собі.

Завдання:

* закріпити навички впевненої поведінки завдяки використанню серії вправ;
* актуалізувати особистісні ресурси учасників.

Вправи: «Моя поведінка», «Сила слова», «Місто впевненості», «Я господар», «Мої права», «Індивідуальне сприймання», «Моє відображення».

Заняття 5. Пізнаю і доводжу.

Мета: Навчання здатності висловлювати свою точку зору, активізація процесу самопізнання.

Завдання:

* створити у групі атмосферу довіри і відкритості;
* розвинути позиційні мотиви (прийняття і внесення пропозицій про участь у колективній роботі, готовність взяти участь у взаємоконтролі).

Вправи: «Чого ви хочете досягти?», гра «Думка», рольова гра «Два племені», рольова гра «Договір», «Презентація проекту».

Заняття 6. Мотивація себе та інших.

Мета: розвиток навичок переконання себе та інших, мотивація себе на діяльність.

Завдання:

* розвинути навички переконання, навіювання;
* розвинути прагнення до взаєморозуміння і контактів з однолітками;
* ознайомитися з принципами взаємодії з іншими людьми, що передбачає врахування власної думки та думки інших.

Вправи: «Переконання», «Схвалення», «Самосхвалення», «Вказуючи помилки - відзначте покращення».

Заняття 7. Це мені цікаво.

Мета: Активізація і розвиток навчально-пізнавальних мотивів.

Завдання:

* створити позитивні реакції при підвищенні труднощів у завданнях;
* розвинути самостійне звернення школяра до пошуку способів розв’язання різних задач;
* актуалізувати мотиви самоосвіти.

Вправи: «Знаю, вмію, можу», розв’язання творчих задач різної складності, методика з конвертами, «Ситуація», «Цейтнот».

Приклади задач.

Задача 1.

Є 736 г 16%-го розчину йоду в спирті. Необхідно одержати 10%-ий розчин йоду в спирті. Скільки для цього слід долити спирту?

На розв’язання цієї задачі дається 3 хвилини. Після цього переходять до наступної задачі, на розв’язання якої дається також 3 хвилини .

Задача 2.

З повної бочки взяли 14,4 кг квашеної капусти і потім ще 5/12 цієї кількості. Після цього в бочці залишилося 5/8 кількості капусти, яка була з самого початку.

Скільки кг квашеної капусти було в повній бочці?

На розв’язання задачі дається 3 хвилини.

Задача 3.

Для покупки сучасного комп’ютера і монітора Олексію знадобиться 2600 доларів. Він вирішив накопичити їх.

В перший місяць він накопичив 8,5% необхідної суми, в другий на 30 доларів більше. Яку суму залишилося накопичити?

Через три хвилини відбувається перевірка правильності розв’язання задачі.

Задача 1: Правильна відповідь: 441,6 грами.

Задача 2: Правильна відповідь: 54,4 кг.

Задача 3: Правильна відповідь: 2128 доларів.

Заняття 8. Ефект Зейгарника.

Мета: досягти реального переживання ефекту Зейгарник, тобто напруження, зумовленого незавершеністю задачі, робота над якою була перервана, і кращого запам’ятовування матеріалу цієї задачі порівняно з завершеними задачами.

Завдання:

* визначити рівень виникнення напруженості в учасників при неможливості завершити задачу;
* визначити рівень запам’ятовування матеріалу нерозв’язаної задачі порівняно з завершеними задачами;
* формувати прагнення до завершеності дій;
* формувати вміння самостійного знаходження рішень.

Вправи: проведення гри «ефект Зейгарник» (розв’язання математичних задач, анаграм).

Заняття 9. Автономізація мотиву.

Мета: Розвиток соціальних позиційних мотивів, спектрування і реалізація ситуації, при якій в інших учасників тренінгу відбувалась б автономізація (перетворення засобу реалізації початкового мотиву в самостійний мотив) мотиву.

Завдання:

* розвинути навички переконувати себе та інших стосовно пошуку найбільш оптимальних варіантів розв’язання;
* навчити підлітків перетворювати дії в самостійний мотив, переключати мотив з мети на засоби.

Вправи: рольова гра «Автономізація мотиву».

Заняття 10. Ефект Лісснер.

Мета: досягти реального переживання учасниками ефекту Лісснер: зниження інтересу до попередньої незавершеної задачі після того, як відбулася робота над складнішою і цікавішою новою задачею.

Завдання:

- визначити рівень падіння інтересу до незавершеної задачі після роботи над більш складнішою і цікавішою задачею.

Вправа: «ефект Лісснер».

Заняття 11. Прагнення до ефективної діяльності.

Мета: актуалізація значущості навчальної і пізнавальної діяльності.

Завдання:

- формувати нове ставлення до діяльності, зробити її цікавішою;

- формувати відповідне позитивне ставлення до предметів (об’єктів) діяльності.

Вправи: «Успіх у минулому», «Емоційне насичення», гра «Формування навчального процесу».

Заняття 12. Мотиви наших вчинків.

Мета: допомога в усвідомленні мотивів своїх вчинків, усвідомленні власного впливу на інших людей; усунення емоційних бар’єрів між членами групи.

Завдання:

- розвинути самоаналіз своїх вчинків і дій;

- підвищити саморозуміння на основі усвідомлення своїх позитивних і негативних якостей; своїх індивідуальних особливостей.

Вправи: «Світський прийом», «Усвідомлення мотиву», «Особливі дари», «Мотив своєї поведінки».

Заняття 13. Ставлення до помилок.

Мета: створення позитивного впливу на мотивацію, пояснення власних невдач та невдач, зумовлених недостатніми зусиллями.

Завдання:

- розвинути позитивне ставлення до помилок (не помиляється тільки той, хто нічого не робить).

Вправи: «Визнання успіхів», «Самоповага. Самопідкріплення», «Розкривай сильні сторони іншої людини», «Джерело Енергії», «Уникнення невдачі».

Заняття 14. Рух проти апатії.

Мета:створення позитивного впливу на мотивацію, подолання апатії в діяльності.

Завдання:

- спроектувати і реалізувати (в інсценуваннях) учасникам способи використання умов у мотивації апатичних школярів;

- розвинути позитивні почуття та емоції до різних учбових ситуацій;

- навчити переконувати і спонукати інших (навчаючи інших – ми вчимося також і самі, спонукаючи і мотивуючи інших – ми спонукаємо і мотивуємо самого себе).

Вправи: рольова гра-інсценування «Рух проти апатії», «Склади настанови іншим людям».

Заняття 15. Як досягти мети.

Основне завдання цього заняття - навчити учнів правильно ставити цілі; відпрацьовувати навички подолання перепон на шляху до досягнення цілей.

Вступна частина. Заняття починається з привітання учасників (гра «Біжучі вогні»). Вправа «Біжучі вогні» у всіх групах учнів приймалася на високому емоційному підйомі. Кожен учасник тренінгу висловив на адресу цієї вправи позитивне ставлення. Далі робота будується за принципом організаційних моментів: обговорюються аспекти і питання, які повинні обговорюватися на занятті. Проводиться настановча нетривала лекція, де експериментатор пояснює, що буде відбуватися протягом цього заняття, які питання слід обговорити обов’язково, які спланувати на майбутнє. На цьому етапі відбувається мотиваційне налаштування на робочу обстановку і мотиваційну готовність кожного учасника. Результат проведення: цей етап учнями різних груп сприймався по-різному. В 6-х класах учні прислуховувалися до думки експериментатора, але не висловлювали свої думки та ідеї. У 7-х і 8-х класах школярі привносили деякі зміни у хід роботи на занятті: структурували правила, уточнювали проблему. Головне, що об’єднує всі групи на даному етапі, це те, що після закінчення лекції було досягнуто взаєморозуміння між всіма членами групи.

Основна частина роботи. З метою актуалізації представленої теми школярі беруть участь у ряді ігор. Гра «По секрету» дає можливість школярам розпізнати, усвідомити і удосконалити свої бажання, довіритися своїм друзям, зняти емоційну напругу. Крім цього, ця вправа дає можливість проговорити вголос свої цілі і перспективи на майбутнє, якщо такі є. Якщо ні, то подальші вправи допомагають сформулювати свої перспективи.

Вправи на актуалізацію своїх цілей. Вправа «Розслаблення» допомагає зняти напругу, стресові стани і дискомфорт. Вправа «Включення волі», що ґрунтується на уяві і релаксації, дає можливість налаштувати учнів на внутрішнє споглядання свого світу, можливостей і потреб. Результат виявився у тому, що підлітки різних груп сприймали даний ряд вправ із задоволенням.

Далі проробляються цільові вправи. «Кроки до мети» - це вправа, яка дозволяє зрозуміти послідовність постановки мети. «Невдача - що робити?» - це вправа, яка використовується з метою визначення різних сторін проблем, що можуть виникнути у процесі вибору своєї мети. Вправи «Коло субособистостей» та «Іменинний пиріг» дають змогу актуалізувати свої цілі і можливості. Всі вправи сприймалися підлітками активно, вони організовували свою діяльність і одержали високий результат своєї роботи. Вправи допомагали визначити і сконцентрувати багато цілей в одну головну.

Заключна частина. В кінці заняття аналізується робота всіх учасників. З’ясовується, що вийшло, що ні, що слід змінити. Намічаються перспективи на подальші заняття.

Результат проведення. Для всіх учасників тренінгу різних груп це заняття давало значну можливість для подальших перспектив розвитку своїх цілей і можливостей.

Заняття № 16. «Внутрішній саботажник».

Мета заняття: Уміння розпізнати і зрозуміти свого саботажника (критика) і спрямувати себе на роботу. Основні задачі: актуалізація сильних і слабких рис характеру в досягненні мети; підвищення саморозуміння на основі усвідомлення своїх позитивних і негативних рис, своїх індивідуальних особливостей. Заняття починається з привітання.

Далі проводиться настановча лекція, в якій експериментатор пояснює, про що йтиметься в ході заняття, які питання слід обговорити обов’язково, які спланувати на наступне. На цьому етапі відбувається мотиваційне налаштування на робочу обстановку і мотиваційну готовність кожного учасника.

Інформація: саботажник (негативна сторона вашої особистості) з’являється тоді, коли ви цього не очікуєте. Він може відговорити вас від нової справи або зруйнувати почате. Вміння розпізнати і зрозуміти свого саботажника (критика) є важливим у роботі над собою. Він сумнівається: «Для чого старатися, братися за справу? Все даремно», «Якщо не здатен стати кращим, залиш цю справу». Ці та інші висловлювання здатні відговорити вас від нових починань, знищити інтерес до будь-якої діяльності. Тому слід уникати негативного впливу внутрішнього саботажника.

«Контратака на свого саботажника». Внутрішній саботажник прагне відговорити вас від нової справи чи зруйнувати вже почату. Але ви можете протиставити йому свої вагомі аргументи і не давати йому можливості панувати над вашими прагненнями.

Внутрішнього саботажника не так легко перемогти і змусити замовчати. Саботажник - це не тільки голос вашої субособистості, але й голос ваших батьків, друзів, оточуючих людей. Але з ним можна й треба дискутувати, переконувати, робити все, щоб інше ваше «Я» (активне, дієве, впевнене в успіхові) взяло верх.

Інша форма роботи, яку ми пропонуємо для роботи з внутрішнім саботажником, полягає в активному емоційному діалозі з ним.

Завдання: Заберіть свого саботажника. Наведіть контраргументи, які подолали б його негативну дію.

Наведемо приклад діалогу зі своїм саботажником Андрія (учня 8 класу).

|  |  |
| --- | --- |
| У тебе нічого не вийде | Ти помиляєшся! У мене все вийде |
| У тебе є багато важливих справ | Ця справа дуже важлива. Я не лінивець і завжди зможу виділити на неї певний час. |
| А чи слід братися цю справу? | Справа варта того, щоб за неї взятися. |

Завдання:

1. Подумайте про справу, яку ви хочете зробити. Уявіть собі, що ваш план вдалося здійснити. Тепер спробуйте придумати щось таке, що може зашкодити вашим починанням, здійснити плани.

2. Опишіть, намалюйте саботажника чи ту силу, яка штовхає на саботаж, протидіє виконанню того, що ви задумали.

3. Тепер самі побудьте в ролі саботажника і цілеспрямовано намагайтеся перешкодити здійсненню свого проекту. Розкажіть, яку користь ви одержите від цього.

4. З точки зору свого «Я» уявіть зустріч з саботажником і проведіть з ним переговори.

Результат проведення. Учні різних груп сприймали даний ряд вправ із задоволенням. Дані вправи, за словами учасників, надають впевненості.

Заключна частина. У кінці заняття аналізується робота всіх учасників: що вийшло, що ні, що слід змінити. Виносяться перспективи на подальші заняття. Результат проведення:школярі відзначили значущість і актуальність даного заняття. Були висловлювання про можливості внесення у наступні заняття додаткових вправ із даної теми з метою детальнішого вивчення особливостей свого внутрішнього саботажника. Представлені заняття дають можливість зрозуміти схему проведення вправ, спрямованих на розвиток мотиваційних характеристик.

Заняття № 17. Програма зміни причинних схем.

Мета: створення позитивного впливу на мотивацію пояснення власних невдач недостатніми зусиллями.

Завдання:

* актуалізувати і усвідомити причини невдач в діяльності;
* створити умови для зміни ставлення до власних невдач;
* створити в учнів позиції, орієнтовані на успіх.

Вправи: вивчення сценаріїв дій, орієнтованих на успіх, актуалізацію особистісних детермінант, розучування бажаних зразків поведінки, схвалення, самоспостереження, фіксація на успіхові.

Заняття № 18. Внутрішній і зовнішній локуси контролю.

 Мета: Прагнення змінити оточення в бажаному напрямку, створення умов для розвитку відчуття особистісної причинності (сама людина є причиною і джерелом своєї поведінки).

Завдання:

* зрозуміти внутрішній (інтернальний) і зовнішній (екстернальний ) локуси контролю;
* вивчити чинники, які підвищують і знижують переживання особистісної причинності;
* вивчити вплив зворотного зв’язку на почуття особистісної причинності.

Вправи: розігрування ситуацій, розучування бажаних зразків поведінки, схвалення, самоспостереження.

Заняття № 19. Розвиток особистісної причинності.

Мета: розвиток в учнів особистісної причинності і соціалізованої влади.

Завдання:

- проаналізувати персоналізацію і соціалізацію влади;

- створити умови для прагнення використовувати свої сили, прагнення мати владу з надання допомоги іншим людям.

Вправи: розігрування і аналіз ситуацій, розучування бажаних зразків поведінки, схвалення, самоспостереження.

Заняття № 20. Визнання успіху.

Мета: вивчення чинників, від яких залежить суб’єктивна вірогідність досягнення успіху.

Завдання:

- вивчити суб’єктивні оцінки своїх здібностей;

- вивчити вплив суб’єктивної складності завдання.

Вправи: розігрування і аналіз ситуацій, розучування бажаних зразків поведінки, схвалення, самоспостереження.

Заняття № 21. Створи ситуацію успіху.

Мета: актуалізація позитивних емоцій, пов’язаних з власною діяльністю і успіхами в минулому, створення успіху діяльності.

Завдання:

- формувати продуктивні пізнавальні дії, які сприяли б виникненню та розвитку ситуації успіху;

- спонукати до подальшої діяльності.

Вправи: «Попроси самого себе», «Створи собі ситуацію успіху», «Зміни образ свого невдахи», «Архітектор», «Джерело Енергії», «Ідентифікація з генієм».

Заняття № 22. Формуємо, досягаємо, реалізуємо.

Мета: розвиток уміння аналізувати свої особистісні якості; відпрацювання навичок подолання перепон на шляху до досягнення мети.

Завдання:

- прагнути досягати високих результатів (успіхів);

- прагнути робити все якомога краще;

- вибирати складні завдання і мати бажання їх виконувати;

 - прагнути удосконалювати свою майстерність.

Вправи: «Мені приємно сказати», «А що далі?», «Повинен чи обираю?», «Минуле, теперішнє, майбутнє», «Коло нашого життя», «Машина часу», «Я реальний, ідеальний: очима інших».

Заняття № 23. Зоряна карта свого життя. Контакт з самим собою.

Мета: зміцнення свого стійкого Я; подальше саморозкриття, самопізнання, розвиток уміння аналізувати і визначати психологічні характеристики свої і оточуючих людей.

Завдання:

- прагнути досягти високих результатів і застосовувати їх у навчальній діяльності;

- прагнути робити все якомога краще;

- прагнути удосконалювати свою майстерність.

Вправи: «Ти мене поважаєш?», «Мій Всесвіт», «Яка я людина», «Який я насправді?», «Стратегія життя», «Саме сьогодні».

Заняття № 24. Перед далекою дорогою.

Мета: допомогти у визначенні особистісних цінностей, розкритті сильних сторін особистості, формування адекватнішої самооцінки на основі зворотного зв’язку.

Завдання:

* актуалізувати особистісні ресурси;
* самостійно вибирати подальші перспективи розвитку своєї особистості.

Вправи: «Що у нас вийшло?», «Валіза», «Безлюдний острів», «Автобіографія», «Весь світ – сцена», «Прощай», «Я – це Я».

**3.3. Аналіз результатів розвитку творчого мислення в підлітків 6-8 класів**

Після використання програми розвитку мотиваційної сфери підлітків проводився контрольний замір з метою встановлення основних показників мотивації та творчого мислення. Для вивчення показників творчого мислення використовувалися методики П. Торренса і Д. Гілфорда, для вивчення показників мотивації - методики Є.П. Ільїна, В.П. Шумана, Ж. Нюттена, Л.М. Фрідмана, Т.Д. Пушкіної, В.Г. Леонтьєва. Для обробки даних використовувалися методи математичної статистики: Т - критерій Вілкоксона, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, критерій φ\* - кутове перетворення Фішера, χ2- критерій Пірсона.

У контрольному дослідженні аналізувалося виконання підлітками контрольних завдань з метою визначення змін у показниках творчого мислення і мотивації. Аналіз одержаних даних свідчить про те, що після застосування програми розвитку мотивації у досліджуваних експериментальних груп відбулися значущі зміни практично за всіма показниками творчого мислення. У таблиці 3.1 представлено середні значення показників творчого мислення у досліджуваних експериментальних і контрольних груп.

*Таблиця 3.1*

**Середні значення показників творчого мислення у досліджуваних експериментальних і контрольних груп**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показни-ки творчого мислення | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Не-верб.мисл | Б | 9,1 | 9,9 | 9,3 | 9,2 | 9,1 | 9,9 | 9,6 | 9,5 | 9,5 | 9,9 | 9,6 | 9,5 |
| Г | 6,8 | 8,5 | 6,7 | 6,8 | 6,58 | 8,23 | 7,0 | 7,1 | 6,78 | 8,78 | 7,55 | 7,52 |
| О | 42,7 | 46,9 | 41,6 | 41,5 | 43,8 | 49,6 | 45,0 | 44,8 | 42,2 | 49,9 | 43,6 | 43,7 |

*Продовження таблиці 3.1*

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Верб.мисл. | Б | 44,1 | 48,2 | 44,7 | 44,6 | 47,2 | 53,9 | 47,2 | 50,3 | 46,8 | 52,2 | 48,2 | 47,6 |
| Г | 47,5 | 55,4 | 49,9 | 49,8 | 52,2 | 60,2 | 51,1 | 54,2 | 50,6 | 55,1 | 54,2 | 56,3 |
| О | 45,2 | 50,9 | 44,7 | 44,5 | 47,5 | 53,5 | 50,3 | 48,5 | 46,3 | 53,6 | 50,3 | 49,7 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, 1 – до формувального експерименту, 2 – після формувального експерименту, Б – біглість, Г – гнучкість, О – оригінальність

Дані, представлені в таблиці 3.1 свідчать про те, що середні значення показників творчого мислення в досліджуваних експериментальних груп зросли. Значущість відмінностей між показниками творчого мислення в експериментальних і контрольних групах до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери визначалася за допомогою Т-критерію Вілкоксона. Одержані дані представлені в таблиці 3.2.

*Таблиця 3.2*

**Значущість відмінностей між показниками творчого мислення до та після застосування програми розвитку мотиваційної сфери**

**(за Т-критерієм Вілкоксона)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники творчого мислення | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Невер-бальнемисл. | Б | 0,05\* | 0,705 | 0,05\* | 0,11 | 0,05\* | 0,13 |
| Г | 0,01\* | 0,088 | 0,05\* | 0,91 | 0,012\*\* | 0,41 |
| О | 0,001\*\* | 0,72 | 0,01\* | 0,07 | 0,002\*\* | 0,214 |

*Продовження таблиці 3.2*

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Вербаль-не мисл. | Б | 0,009\*\* | 0,591 | 0,047\* | 0,039\* | 0,004\*\* | 0,069 |
| Г | 0,011\*\* | 0,599 | 0,007\*\* | 0,006\*\* | 0,053\* | 0,048\* |
| О | 0,01\*\* | 0,924 | 0,003\*\* | 0,585 | 0,01\*\* | 0,796 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б – біглість, Г – гнучкість, О – оригінальність; значущість відмінностей \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Дані, представлені в таблиці 3.2 показують, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери виявлено значущі відмінності між показниками творчого мислення в експериментальних групах на статистично значущих рівнях: при р ≤ 0,01 для показників невербальної гнучкості у 6-х, 8-х класах, невербальної оригінальності у 6-8-х класах, вербальної біглості у 6-х, 8-х класах, вербальної гнучкості у 6-х класах, вербальної оригінальності у 6-8-х класах; при р ≤ 0,05 для показників невербальної біглості у 6-8-х класах, невербальної гнучкості у 7-х класах. Виявлені також значущі відмінності при р ≤ 0,01 для показників вербальної гнучкості у 7-х класах, при р ≤ 0,05 для показників вербальної біглості у 7-х класах і вербальної гнучкості у 8-х класах, як у досліджуваних експериментальних, так і контрольних груп.

Результати виконання контрольних завдань досліджуваними експериментальних класів свідчать про вищу успішність їх виконання, ніж досліджуваними контрольних класів. В експериментальних класах спостерігалось збільшення творчих, оригінальних відповідей при вивченні вербального і невербального творчого мислення, в контрольних класах ситуація суттєво не змінилася. Виключенням є зміни за показниками вербальної біглості і гнучкості у 7-х класах і за показниками вербальної гнучкості у 8-х класах. Це свідчить про те, що використання програми розвитку мотиваційної сфери вплинуло на актуалізацію інтелектуальних потреб, подолання зниження розвитку показників творчого мислення.

Наявність значущих відмінностей між показниками творчого мислення у досліджуваних експериментальних і контрольних груп після використання програми розвитку мотиваційної сфери свідчить про її ефективність. Вплив програми розвитку в експериментальних групах особливо виявився у показниках вербальної і невербальної оригінальності, де відмічено статистично значуще зростання.

Ці дані показують, що середні показники невербальної і вербальної оригінальності в експериментальних групах після проведення формувального експерименту значуще зросли на рівні 1%. Показники контрольних груп свідчать про відсутність значущих змін за показниками вербальної і невербальної оригінальності.

Динаміка розвитку показників творчого мислення показує, що до проведення програми розвитку мотиваційної сфери значення оригінальності у підлітків 8-х класів були значно нижчі, ніж показники у підлітків 7-х класів. Після використання програми розвитку середні значення у 8**-**х класах значуще зросли на 1% рівні. Після використання програми розвитку мотиваційної сфери та статистичної обробки даних за допомогою застосування χ**2** - критерію Пірсона були одержані такі результати порівняння вербальної і невербальної оригінальності в експериментальних групах: у 6-х класах значущість показників визначена на 1%рівні (значущість відмінностей склала 13,611), у 7-8-х класах відмінності визначилися на 5%рівні (у 7-х класах значення склало -5, 918, у 8-х - 5,608).

Крім цього, визначався загальний рівень розвитку творчого мислення в досліджуваних експериментальних і контрольних груп. Достовірність відмінностей між групами визначалась за допомогою критерію φ\* - кутового перетворення Фішера.

До формувального експерименту практично не виявлено відмінностей у відсотковому розподілі досліджуваних у експериментальних і контрольних групах, але після нього відбуваються істотні зміни відсоткового співвідношення в експериментальних групах і незначні в контрольних.

Розподіл підлітків за групами залежно від рівня розвитку творчого мислення представлено в таблиці 3.3.

*Таблиця 3.3*

**Розподіл учнів експериментальних і контрольних груп**

**за рівнями творчого мислення (%)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Групи | Клас | До формувального експерименту | Після формувального експерименту |
| Висо-кий | Серед-ній | Низь-кий | Висо-кий | Серед-ній | Низь-кий |
| Експе-римен-тальна | 6 | 23 | 47 | 30 | 51 | 39 | 10 |
| 7 | 26 | 45 | 29 | 54 | 37 | 9 |
| 8 | 22 | 48 | 30 | 61 | 32 | 7 |
| Контроль-на | 6 | 25 | 44 | 31 | 13 | 33 | 54 |
| 7 | 27 | 41 | 32 | 17 | 38 | 45 |
| 8 | 20 | 48 | 32 | 17 | 45 | 38 |

В експериментальних групах збільшується в кілька разів відсоток досліджуваних, що мають високий рівень розвитку творчого мислення (в 6-7-х класах у 2 рази, у 8-х у 3 рази), водночас як у контрольних групах відсоток досліджуваних, що мають високий рівень розвитку творчого мислення, не змінюється. Критерій φ\* - кутового перетворення Фішера показав значущі відмінності при р ≤0,001 для високого рівня творчого мислення у підлітків 6-8-х класів (значення у 6-х класах склало - 2,735, у 7-х класах - 2,789, у 8-х класах - 3,777).

Крім цього, як в експериментальних, так і в контрольних групах зменшується відсоток досліджуваних, що мають середній рівень творчого мислення. Однак, міра змін не є статистично значущою. В експериментальних групах зменшився відсоток досліджуваних, які мали низький рівень розвитку творчого мислення (зменшується в 6-х класах у 3 рази, у 7-х класах - у 3,6 рази, у 8-х класах - у 3,8 рази), тоді як у контрольних групах збільшується (у 6-х класах у 1,4 рази, у 7-х класах - у 1,3 рази, у 8-х класах відмінності практично відсутні). Критерій φ\*- Фішера показав наявність значущих змін при р ≤ 0,001 для низького рівня творчого мислення в експериментальних групах 6-8-х класів (значення в 6-х класах склало 2,575, у 7-х класах - 2,699, у 8-х класах 2,78), при р ≤ 0,01 для низького рівня творчого мислення у 6-х класах контрольних груп (значення склало - 2,19), при р ≤ 0,05 для низького рівня творчого мислення в 7-х класах контрольних груп (значення склало 1,64).

Це є свідченням того, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери в експериментальних групах збільшився відсоток учнів з високим рівнем творчого мислення, у контрольних же групах зафіксовані лише незначні зміни. Одержані у ході дослідження дані мають підтвердження у вже існуючих впсихології даних (З.І. Калмикова, Я. Кюрті, Я.А. Пономарьов та ін.) про зниження темпів розвитку творчого мислення в підлітковому віці. Водночас одержані результати показали, що в умовах використання спеціально розробленої програми розвитку мотиваційної сфери підлітків відбувається подолання зниження в розвитку творчого мислення і зростання інтенсивності його розвитку.

Використання програми розвитку мотиваційної сфери вплинуло не тільки на розвиток творчих показників, але й змінило рівень і динаміку мотивації. Аналіз одержаних результатів показав, що після закінчення тренінгу в досліджуваних експериментальних груп відбулися значущі зміни практично за всіма показниками мотивації. Аналіз змін у розвитку домінуючих мотивів наведено в таблицях 3.4 та 3.5.

*Таблиця 3.4*

**Середні значення показників домінуючих мотивів в учнів експериментальних і контрольних груп до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники мотивів | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Пізнавальний мотив | 16,0 | 22,1 | 18,3 | 17,2 | 16,0 | 22,9 | 17,4 | 16,1 | 16,4 | 27,7 | 17,6 | 15,7 |
| Мотив само-ствердження | 22,0 | 23,4 | 23,4 | 25,6 | 21,0 | 24,6 | 22,1 | 23,8 | 17,3 | 19,9 | 18,1 | 19,8 |
| Мотив майбутньої професії | 21,3 | 22,7 | 22,9 | 20,8 | 21,5 | 23,8 | 22,8 | 17,8 | 20,0 | 23,9 | 23,9 | 21,0 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, 1 – до використання програми, 2 – після використання програми.

Аналізуючи дані, представлені в таблиці, можна зробити висновок про те, що відбулося зростання середніх значень показників домінуючих мотивів в досліджуваних експериментальних груп. У досліджуваних контрольних груп середні значення домінуючих мотивів майже не змінились. Значущість відмінностей у показниках мотивації в досліджуваних експериментальних і контрольних груп до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери визначалась при використанні Т-критерію Вілкоксона. Значення наведено в таблиці 3.5.

*Таблиця 3.5*

**Відмінності у показниках домінуючих мотивів у досліджуваних**

 **до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери (за Т-критерієм Вілкоксона)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Домінуючі мотиви | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнавальний мотив | 0,001\*\* | 0,567 | 0,01\*\* | 0,435 | 0,001\*\* | 0,135 |
| Мотив само-ствердження | 0,561 | 0,002\*\* | 0,680 | 0,047\* | 0,547 | 0,034\* |
| Мотив майбутньої професії | 0,041\* | 0,199 | 0,345 | 0,121 | 3,861 | 0,092 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, значущість відмінностей \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Дані, представлені у таблиці 3.5 свідчать про те, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери відмінності між показниками домінуючих мотивів у досліджуваних експериментальних груп виявилася на статистично значущих рівнях: при р ≤ 0,01 для показника пізнавального мотиву у досліджуваних 6-8-х класів; при р ≤ 0,05 для показника мотиву майбутньої професії у досліджуваних 6-х класів. Разом з тим, виявлено значущі відмінності в контрольних групах при р ≤ 0,01 для показника мотиву самоствердження у досліджуваних 6-х класів, при р ≤ 0,05 мотиву самоствердження у досліджуваних 7-8-х класів.

Порівняння результатів виконання контрольних завдань досліджуваними експериментальних класів показало зростання рівня усвідомленості тверджень, які стосувалися категорії пізнавального мотиву, разом з тим майже відсутні твердження, які стосувалися мотиву самоствердження. У досліджуваних контрольних груп ситуація виявилася протилежною, значущими для них були твердження, які стосуються мотиву самоствердження, значно рідше відбувався вибір інших мотивів.

На підставі вищенаведених результатів можна зробити висновок про те, що спеціальна організація тренінгу розвитку мотиваційної сфери учнів вплинула на усвідомленість і підвищення значущості пізнавальної мотивації. Доводом ефективності застосованого тренінгу є наявність значущих відмінностей між показниками мотивації в досліджуваних експериментальних і контрольних груп після його використання.

Після використання програми розвитку мотиваційної сфери в учнів експериментальних класів відбулися якісні зміни середніх показників рівня вираженості пізнавальних мотивів (у 6-8 класах зростання відбулося в 1,4 рази). Разом з тим, в учнів контрольних класів показники дещо знизилися. В учнів експериментальних класів виникла тенденція збільшення середніх значень пізнавальних мотивів, тоді як в учнів контрольних класів відбулося незначне зростання.

На наступному етапі ми намагалися простежити зміни, що відбулися в особливостях компонентів мотиву. Для цього ми використовували метод Є.П. Ільїна для порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження. Метою аналізу результатів стало з’ясування змін у характері вибору мотиву і міри значущості кожного мотиву. Аналізу підлягали показники потребового блоку, «внутрішнього фільтра» і цільового блоку. Одержані дані першого констатувального етапу дослідження виявили, що для більшості учнів важливу роль відігравали мотиви потребового блоку. Менш значущими виявилися мотиви цільового блоку і «внутрішнього фільтра». Після використання програми розвитку мотиваційної сфери ситуація в експериментальних класах змінилася. Одержані результати значень подано в таблиц 3.6.

*\Таблиця 3.6*

**Середні значення компонентів мотиву в учнів експериментальних і контрольних класів до та після використання програми розвитку**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Компоненти мотивів | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Мотиви потребового блоку | 6,82 | 6,2 | 6,96 | 7,45 | 8 | 7 | 6,78 | 7,9 | 7,53 | 6,85 | 7,43 | 8,25 |
| Мотив «внутрішньо-го фільтра» | 5,34 | 7,41 | 4,86 | 5,14 | 3,71 | 9,48 | 6,18 | 5,61 | 5,09 | 9,48 | 6 | 6,15 |
| Мотиви цільового блоку | 3,85 | 7,18 | 3,9 | 3,65 | 2,37 | 8,3 | 4,16 | 4,03 | 4,38 | 6,75 | 4,92 | 4,4 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, 1 – до використання програми, 2 – після використання програми

Дані, представлені в таблиці 3.6, свідчать про те, що середні значення компонентів мотиву в досліджуваних експериментальних груп зросли, водночас у досліджуваних контрольних груп майже не змінилися. На основі використання Т-критерію Вілкоксона визначалася значущість відмінностей між показниками компонентів мотиву в досліджуваних експериментальних і контрольних класів до і після використання програми розвитку мотиваційної сфери. Одержані значення представлені в таблиці 3.7.

*Таблиця 3.7*

**Відмінності у показниках компонентів мотиву у досліджуваних**

**до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери**

**(за Т-критерієм Вілкоксона)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Домінуючі мотиви | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Потребового блоку | 0,527 | 0,052\* | 0,675 | 0,012\*\* | 0,678 | 0,013\*\* |
| «Внутрішньо-го фільтра» | 0,001\*\* | 0,053\* | 0, 01\*\* | 0,571 | 0,009\*\* | 0,641 |
| Цільового блоку | 0,01\*\* | 0,534 | 0,01\*\* | 0,517 | 0,005\*\* | 0,365 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, значущість відмінностей \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Дані таблиці 3.7 свідчать про те, що в досліджуваних експериментальних класів після впливу програми розвитку мотиваційної сфери значущість відмінностей міжпоказниками компонентів мотиву визначалась на статистично значущих рівнях: при р ≤ 0,01 для мотивів «внутрішнього фільтра» у досліджуваних 6-8 класів, цільового блоку – в учнів 6-8 класів. Виявлені значущі відмінності в досліджуваних контрольних класів при р ≤ 0,01 для мотивів потребового блоку 7-8 класів, при р ≤ 0,05 мотивів потребового блоку, «внутрішнього фільтра» в учнів 6-х класів.

Результати перевірки виконання контрольних завдань в учнів експериментальних класів показали зміни у виборі тверджень. У відповідях зустрічалися твердження, які відносяться до категорії «внутрішнього фільтра» і цільового блоку. Учні контрольних класів у розв’язанні проблемних ситуацій значною мірою орієнтувалися на зовнішні обставини, відповіді стосувалися категорії потребового блоку. Крім цього, у більшості учнів експериментальних класів підвищився рівень усвідомлення значущості одних компонентів мотивації (мотивів цільового блоку і «внутрішнього фільтра») та зниження інших (мотивів потребового блоку).

Найбільший вплив програма розвитку мала на розвиток компоненту мотивів цільового блоку. Розподіл учнів за групами залежно від рівня розвитку мотивів цільового блоку наочно представлений у таблиці 3.8. Достовірність відмінностей між групами визначалась за допомогою критерію φ\* - кутового перетворення Фішера.

*Таблиця 3.8*

**Розподіл учнів експериментальної та контрольної груп**

**залежно від рівня розвитку мотивів цільового блоку (у %)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Група | Клас | До використання програми | Після використання програми |
| Висо-кий | Серед-ній | Низь-кий | Висо-кий | Серед-ній | Низь-кий |
| Експери-ментальна | 6 | 6 | 47 | 47 | 44 | 41 | 15 |
| 7 | 12 | 41 | 47 | 51 | 41 | 8 |
| 8 | 16 | 51 | 33 | 51 | 42 | 7 |
| Контроль-на | 6 | 5 | 49 | 46 | 5 | 43 | 52 |
| 7 | 14 | 42 | 44 | 12 | 37 | 51 |
| 8 | 14 | 52 | 34 | 13 | 32 | 55 |

Наведені у таблиці 3.8 дані свідчать про те, що до використання програми розвитку мотиваційної сфери виявлено майже однаковий відсотковий розподіл досліджуваних у контрольних і експериментальних класах. Після використання програми розвитку відбулися істотні зміни у процентному співвідношенні в експериментальних класах і незначущі в контрольних.

Значно зріс в експериментальних групах відсоток досліджуваних, які мали високий рівень розвитку мотивів цільового блоку (у 6-х класах у 7 разів, у 7-х класах - у 4 рази, у 8-х класах - у 3,7 рази), водночас як у контрольних групах кількість досліджуваних, що мали високий рівень розвитку компонентів мотивів цільового блоку зменшився (у 6-х класах у 6 разів, у 7-8-х класах - у 1,4 рази). За критерієм φ\* виявлено значущі зміни при р ≤ 0,001 для високого рівня мотивів цільового блоку експериментальних груп 6-8-х класів (значення у 6-х класах склало - 4,273, у 7-х класах - 4,01, у 8-х класах - 3,69). Відзначається зменшення відсотку досліджуваних, що мають середній рівень компонентів мотивів цільового блоку як в експериментальних, так і в контрольних групах. Однак міра змін була статистично незначуща. В експериментальних класах зменшився відсоток досліджуваних, що мають низький рівень розвитку мотивів цільового блоку (зменшується у 6-х класах у 3 рази, у 7-х класах - у 5,8 разів, у 8-х класах - у 5,5 рази), водночас як у контрольних класах збільшується (у 6-х класах у 1,2 рази, у 7-х класах - у 1,13 рази, у 8-х класах - у 1,2 рази). За критерієм φ\* виявлено значущі відмінності при р ≤ 0,001 для низького рівня мотивів цільового блоку в експериментальних 6-8-х класах (значення у 6-х класах склало - 3,263, у 7-х - 4,31, у 8-х - 3,406), при р ≤ 0,01 для низького рівня контрольних 8-х класів (значення скало - 2,27), при р ≤ 0,05 для низького рівня контрольних 6-х класів (значення склало - 618).

Вищенаведені результати свідчать про те, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери підлітків у експериментальних класах відбулися зміни в бік збільшення відсотку учнів, що мають високий і середній рівні мотивів цільового блоку, водночас як у контрольних класах зафіксовано деякі незначні зміни рівня. Це є доказом адекватності та ефективності використаної програми для розвитку дієвих, регулюючих характеристик мотивації.

Після використання програми розвитку мотиваційної сфери в експериментальних класах визначалася значущість інтенсивності змін у показниках зовнішньої і внутрішньої мотивації за допомогою Т-критерію Вілкоксона. Одержані результати представлені в таблиці 3.9*.*

*Таблиця 3.9*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Мотивація | Клас | Е | К |
| 1 | 2 | 1 | 2 |
| Зовнішня | 6 |  | 2,86\*\* |  | 2,57\* |
| 7 |  |  |  | 2,93\* |
| 8 |  | 4,15\*\* |  | 4,5\*\* |
| Внутрішня | 6 | 5,2\*\* | 6,7\*\* | 5,9\*\* | 5,78 |
| 7 | 5,98 | 7,12\*\* | 6,14\*\* | 6,31\*\* |
| 8 | 5,83\*\* | 7,8\*\* | 6,24\*\* | 6,25\*\* |

**Показники значущості змін у показниках зовнішньої і внутрішньої мотивації у підлітків до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери (за Т-критерієм Вілкоксона)**

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, 1 – до використання програми, 2 – після використання програми, \* - р<0,05, \*\* - р<0,01

Наведені дані дають змогу зробити висновок про те, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери в експериментальних класах інтенсивність змін у показниках зовнішньої та внутрішньої мотивації визначалась на статистично значущих рівнях: при р ≤ 0,01 для внутрішньої мотивації у 6-8 класах, при р ≤ 0,05 для зовнішньої мотивації у 6-х класах. Виявлено інтенсивність змін у контрольних класах при р ≤ 0,01 для зовнішньої мотивації у 8-х класах, при р ≤ 0,05 для зовнішньої мотивації - у 6-7 класах.

Аналіз виконання контрольних завдань в експериментальних класах показав, що більшість підлітків на відміну від учнів контрольних класів, при розв’язанні різноманітних задач обирали високий рівень їх складності, намагалися шукати інші способи розв’язання, при цьому значуще збільшилася кількість висловлювань, що розкривали особливості внутрішньої учбової мотивації. Після використання програми розвитку мотиваційної сфери у підлітків збільшився рівень значущості внутрішньої учбової мотивації і зменшився рівень зовнішньої, у контрольних класах показники внутрішньої учбової мотивації залишилися без змін, водночас як показники зовнішньої мотивації зросли.

Таким чином, принципово доведено можливість формування у процесі використання програми розвитку мотиваційної сфери значущих для розвитку творчого мислення внутрішніх мотивів.

В експериментальних класах помічені також значущі зміни за показниками динамічних властивостей мотиву. Значущість відмінностей визначалася за допомогою Т-критерію Вілкоксона (таблиця 3.10).

*Таблиця 3.10*

**Показники значущості змін у властивостях мотиву в підлітків**

 **до та після використання програми розвитку мотиваційної сфери**

**(за Т-критерієм Вілкоксона)**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Властивості мотиву | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Сила |  | 4,17\*\* |  |  |  | 4,23\*\* |  |  |  | 4,31\*\* |  |  |
| Потенціал дієвості |  | 3,50\*\* |  |  |  | 3,88\* |  | 3,95\* |  | 4,04\* |  |  |
| Рівень спонукання |  | 3,56\* |  |  |  | 3,87\* |  | 3,96\* |  | 4,05\* |  |  |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, 1 – до використання програми, 2 – після використання програми; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01

Аналіз результатів, представлених у таблиці 3.10 показує, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери підлітків у експериментальних класах значущість відмінностей між показниками властивостей мотивів виявлялась на статистично значущих рівнях: при р ≤ 0,01 для сили мотиву в 6-8 класах, при р ≤ 0,05 для потенціалу дієвості в 6-8-х класах рівня спонукання мотиву в 6-8-х класах. Разом з тим, в контрольних класах виявлено значущість відмінностей при р ≤ 0,05 для потенціалу дієвості і рівня спонукання мотиву в 7-х класах. Отже, можна констатувати, що середні значення в експериментальних класах зросли на статистично значущому рівні.

Якісний аналіз робіт показав, що для більшості учнів вектор прагнення став розміщуватися в квадратах: (-Х, +У); (+Х, +У), які позначають перетворення потенціалу мотивації, прояв її споглядальності, простір високого рівня мотивації, висока сила, динамічність. Одержані дані показують, що після формувального експерименту у підлітків зріс рівень значущості властивостей мотиву. Найбільший вплив програма розвитку мотиваційної сфери мала на показник сили мотиву.

Перед використанням програми розвитку мотиваційної сфери розподіл учнів експериментальних 6-8 класів за рівнями майже не розрізнявся. Більша частина учнів знаходилися на першому (6-і класи - 44%, 7-і класи - 40%, 8-і класи - 57,3%), на другому (6-і класи - 15%, 7-і класи - 14%т 8-і класи - 5%), на третьому (6-і класи — 30%, 7-і класи - 40%, 8-і класи - 32,5%) рівнях. Дані рівні характеризуються невираженістю сили мотиву, потенційним станом і тенденцією до регресії. Після використання програми розвитку мотиваційної сфери в експериментальних класах відбулися значущі зміни. Відсоткові показники з низьких рівнів перемістилися на середні, середні – на високі рівні. У 6-х і 7-х класах високий відсоток учнів за показником сили мотиву розмістився на четвертому (вище середнього) рівні (6-і класи - 46%, 7-і класи - 62,5%). Даний рівень характеризується динамічністю і тенденцією до розвитку. У 8-х класах значний відсоток учнів експериментальних класів розмістився на високому рівні - 50%. На цьому рівні відбувається підсилення регулюючого впливу мотивації на процес і результат діяльності.

Таким чином, всі вищенаведені результати свідчать про значущість впливу, який було здійснено шляхом використання програми розвитку мотиваційної сфери підлітків. Це стосується, зокрема, динамічних показників мотивації, які характеризуються тенденцією від регресії до розвитку, а також підсиленню сили мотиву.

Дані контрольного етапу дослідження показали, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери в досліджуваних експериментальних класів спостерігалися зміни практично за всіма показниками творчого мислення і мотивації. У 6-х класах виявлено збільшення показників вербального (Б, Г, О) і невербального (Г, О) творчого мислення на 1% рівні, показник невербальної біглості - на 5% рівні значущості. У 7-х класах спостерігалися відмінності на значущих рівнях: на 1% рівні для невербальної і вербальної оригінальності, на 5% рівні для невербальної біглості, гнучкості. У 8-х класах на 1% рівні для невербальної гнучкості, оригінальності, вербальної біглості і оригінальності, на 5% рівні для невербальної гнучкості.

Аналізуючи загальний рівень розвитку творчого мислення, виявлено, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери в контрольних класах загальний рівень розвитку майже не змінився, тоді як в експериментальних класах показники з низького рівня розвитку творчого мислення перемістилися на середній і високий рівні. При цьому у два рази збільшилася кількість учнів, що мали високий рівень розвитку творчого мислення. Виявлені значущі відмінності між показниками творчого мислення та мотивації в досліджуваних експериментальних і контрольних класів свідчать про ефективність використання програми розвитку мотиваційної сфери у підлітків протягом відносно незначного проміжку часу.

Крім цього, у підлітків підвищився рівень усвідомлюваності домінуючих мотивів (пізнавальний мотив, мотив майбутньої професії). Це особливо стосується пізнавального мотиву: для 70% підлітків експериментальних класів цей мотив набув високих показників значущості і важливості. Мотиви «внутрішнього фільтра», цільового блоку набули більшої значущості і актуальності.

Перехід з низьких рівнів на вищі свідчать про наступне. Порівняльний аналіз рівня розвитку основних показників свідчить про те, що до застосування програми розвитку мотиваційної сфери лише 10% підлітків мали високий рівень розвитку, а після її застосування - 35% підлітків. Відбулися і якісні зміни: у структурі їхньої мотиваційної сфери підвищилася значущість внутрішньої учбової мотивації, мотивів цільового блоку, «внутрішнього фільтра», таких властивостей, як сила мотиву, рівень спонукання, потенціал дієвості. Середні значення цих показників мотивації значуще зросли після застосування програми розвитку мотиваційної сфери.

Ці дані дають підстави зробити висновок про розвиток мотивації і творчого мислення як єдиного процесу. Взаємозв’язок між ними розглянемо у наступному підрозділі.

З’ясувати взаємозв’язок між мотиваційною сферою підлітків і показниками творчого мисленням можливо шляхом аналізу змін рівня взаємозв’язку між показниками творчого мислення і мотивації; характеру динаміки рівня взаємозв’язку між показниками творчого мислення і мотивації у всіх класах; визначити, з якими показниками творчого мислення (вербальними і невербальними) пов’язані показники мотивації найбільшою мірою.

З цією метою ми проаналізували кореляційні зв’язки між показниками невербального творчого мислення і мотивації за допомогою лінійного кореляційного аналізу rsСпірмена. Одержані результати представлені у таблиці 3.11.

*Таблиця 3.11*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками невербального творчого мислення і мотивації у підлітків (6 клас)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники мотивації | Невербальне мислення |
| Б | Г | О |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнавальний мотив | 0,66\*\* |  | 0,60\*\* |  | 0,59\*\* | 0,31\* |
| Мотив само-ствердження |  | 0,29\* |  |  |  |  |
| Мотив майбутньої професії |  | 0,59\*\* | 0,34\* |  | 0,43\*\* |  |
| Мотиви потребового блоку |  | 0,49\*\* |  | 0,49\*\* | 0,32\* |  |
| Мотиви «внутрішнього фільтра» | 0,67\*\* |  | 0,54\*\* |  | 0,48\*\* | 0,37\* |
| Мотиви цільового блоку | 0,68\*\* |  | 0,55\*\* |  | 0,60\*\* | 0,31\* |
| Зовнішня учбова мотивація |  |  |  | 0,31\* | 0,37\* | 0,39\*\* |
| Внутрішня учбова мотивація | 0,54\*\* |  | 0,49\*\* |  | 0,48\*\* |  |
| Сила мотиву | 0,34\* |  | 0,31\* | 0,27\* | 0,36\* | 0,35\* |
| Потенціал дієвості |  |  |  | 0,29\* | 0,36\* | 0,36\*\* |
| Рівень спонукання мотиву | 0,37\* | 0,33\* | 0,36\* | 0,60\*\* | 0,49\*\* | 0,45\*\* |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б - біглість, О – оригінальність, Г - гнучкість; Е – експериментальна група, К – контрольна група; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01

Ми також проаналізували кореляційні зв’язки між показниками вербального творчого мислення і мотивації за допомогою лінійного кореляційного аналізу rsСпірмена. Одержані результати представлені у таблиці 3.12.

*Таблиця 3.12*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками вербального творчого мислення і мотивації у підлітків (6 клас)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники мотивації | Вербальне мислення |
| Б | Г | О |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнавальний мотив | 0,48\*\* | 0,56\*\* | 0,36\* |  | 0,51\*\* |  |
| Мотив само-ствердження |  |  |  |  | 0,29\* |  |
| Мотив майбутньої професії | 0,65\*\* |  | 0,69\*\* |  | 0,31\* | 0,36\* |
| Мотиви потребового блоку |  | 0,38\* |  |  |  |  |
| Мотиви «внутрішнього фільтра» | 0,61\*\* |  | 0,48\*\* | 0,36\* | 0,57\*\* | 0,29\* |
| Мотиви цільового блоку |  |  |  |  | 0,29\* | 0,44\*\* |
| Зовнішня учбова мотивація |  | 0,49\*\* |  | 0,56\*\* | 0,42\*\* | 0,42\*\* |
| Внутрішня учбова мотивація |  |  |  | 0,67\*\* | 052\*\* |  |
| Сила мотиву |  |  | 0,44\* |  | 0,56\*\* |  |
| Потенціал дієвості | 0,55\*\* |  |  |  |  |  |
| Рівень спонукання мотиву | 0,54\*\* |  | 0,31\* |  | 0,63\*\* |  |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б - біглість, О – оригінальність, Г - гнучкість; Е – експериментальна група, К – контрольна група; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Одержані дані, представлені у таблицях 3.11 та 3.12 свідчать про те, що число значущих кореляційних зв’язків між показниками творчого мислення і мотивації в експериментальних класах значно вище, ніж у контрольних класах. Крім цього, всі показники творчого мислення в експериментальних класах пов’язані з показниками мотивації. Найтісніший зв’язок виявлено між показниками вербального і невербального творчого мислення (Б, Г, О) і мотивації (пізнавальний мотив, мотиви «внутрішнього фільтра», внутрішня учбова мотивація). Найстійкіший зв’язок виявлено між оригінальністю і показниками мотивації. Уконтрольних 6-х класах кількість і значущість кореляційних зв’язків значно менші. Показники творчого мислення (Б, Г, О) пов’язані з такими показниками мотивації, як мотиви потребового блоку, зовнішня учбова мотивація, рівень спонукання мотиву.

Порівняльний аналіз кореляційних зв’язків між показниками вербального і невербального творчого мислення і мотивації виявлені незначні відмінності. Загальна кількість зв’язків між показниками невербального мислення (Б, Г,О) і показниками мотивації на 1% рівні склала 13 зв’язків, на 5% рівні - 8 зв’язків. Кількість кореляційних зв’язків між показниками вербального мислення (Б, Г, О) і показниками мотивації на 1%рівні склало 12 кореляційних зв’язків, на 5% рівні 6зв’язків.

Характер кореляційних зв’язків показників мотивації з показниками невербального мислення у 7-х класах подано у таблиці3.13.

*Таблиця 3.13*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками невербального**

**творчого мислення і мотивації в підлітків (7 клас)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники мотивації | Невербальне мислення |
| Б | Г | О |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнаваль-ний мотив | 0,30\* |  | 0,69\*\* |  | 0,49\*\* | 0,42\* |
| Мотив само-ствердження |  |  |  |  |  | 0,49\*\* |
| Мотив майбутньої професії | 0,46\*\* |  | 0,59\*\* | 0,35\* | 0,45\*\* |  |
| Мотиви потребового блоку |  | 0,30\* |  | 0,49\*\* |  | 0,39\*\* |
| Мотиви «внутрішнього фільтра» | 0,35\* | 0,49\*\* | 0,67\*\* |  | 0,48\*\* |  |
| Мотиви цільового блоку | 0,49\*\* | 0,49\*\* | 0,32\* |  | 0,46\*\* |  |
| Зовнішня учбова мотивація |  |  |  |  | 0,46\*\* | 0,33\* |
| Внутрішня учбова мотивація | 0,61\*\* |  |  | 0,29\* | 0,31\* | 0,33\* |
| Сила мотиву | 0,31\* |  | 0,36\* |  | 0,48\*\* | 0,31\* |
| Потенціал дієвості | 0,43\*\* |  | 0,81\*\* | 0,30\* | 0,34\* |  |
| Рівень спонукання мотиву |  |  | 0,34\* |  | 0,78\*\* |  |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б - біглість, О – оригінальність, Г - гнучкість; Е – експериментальна група, К – контрольна група; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Значущі кореляційні зв’язки показників мотивації з показниками вербального мислення у 7-х класах подано у таблиці3.14.

*Таблиця 3.14*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками вербального творчого мислення і мотивації в підлітків (7 клас)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники мотивації | Вербальне мислення |
| Б | Г | О |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнаваль-ний мотив |  | 0,34\* | 0,65\*\* |  | 0,51\*\* |  |
| Мотив само-ствердження | 0,67\*\* | 0,49\*\* | 0,38\* | 0,67\*\* | 0,34\* |  |
| Мотив майбутньої професії |  | 0,35\* |  |  | 0,39\*\* |  |
| Мотиви потребо-вого блоку |  | 0, 51 \*\* | 0,39\*\* | 0,58\*\* |  |  |
| Мотиви «внутрішньо-го фільтра» | 0,48\*\* | 0,26\* | 0,81\*\* |  |  | 0,29\* |
| Мотиви цільового блоку | 0,58\*\* |  |  | 0,31\* | 0,51\*\* |  |
| Зовнішня учбова мотивація |  | 0,31\* |  | 0,58\*\* | 0,29\* | 0,25\* |
| Внутрішня учбова мотивація | 0,49\*\* | 0,31\* | 0,49\*\* |  | 0,51\*\* | 0,49\*\* |
| Сила мотиву | 0,59\*\* |  | 0,57\*\* |  | 0,36\*\* | 0,35\*\* |
| Потенціал дієвості | 0,33\* | 0,37\* |  | 0,49\*\* | 0,47\*\* |  |
| Рівень спонукання мотиву | 0,30\* |  |  |  | 0,39\*\* |  |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б - біглість, О – оригінальність, Г - гнучкість; Е – експериментальна група, К – контрольна група; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Дані таблиць 3.13 і 3.14 свідчать про те, що у 7-х експериментальних класах дещо змінюється характер кореляційних зв’язків порівняно з 6-ми класами. З’являються нові значущі зв’язки, які в 6-х класах не спостерігалися. Зокрема, виявлено кореляційні зв’язки між показниками творчого мислення (Б, Г, О) і мотивації (мотив майбутньої професії, мотиви цільового блоку, потенціал дієвості, сила мотиву). Кількість кореляційних зв’язків в експериментальних 7-х класах більша, ніж у контрольних. У контрольних класах визначено зв’язки між показниками творчого мислення (Б, Г, О) і мотивації (мотив самоствердження, мотиви потребового блоку, зовнішня учбова мотивація). Порівняння кореляційних зв’язків між показниками вербального і невербального творчого мислення і мотивації дало змогу зробити такі висновки: кількість зв’язків між показниками невербального мислення (Б, Г, О) і мотивації на 1% рівні склала 15, на 5% рівні - 8. Кількість кореляційних зв’язків між показниками невербального мислення (Б, Г, О) і мотивації на 1% рівні склала 15, на 5% рівні - 7.

Одержані кореляційні зв’язки між показниками невербального творчого мислення та мотивації у підлітків 8-х класів подано у таблиці 3.15.

*Таблиця 3.15*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками невербального творчого мислення і мотивації в підлітків (8 клас)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники мотивації | Невербальне мислення |
| Б | Г | О |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнавальний мотив | 0,51\*\* |  | 0,59\*\* |  | 0,48\*\* | 038\* |

*Продовження таблиці 3.15*

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Мотив самоствердження |  | 0,43\*\* |  | 069\*\* | 0,28\* |  |
| Мотив майбутньої професії |  |  | 0,69\*\* | 0,58\*\* | 0,35\*\* | 0,29\* |
| Мотиви потребового блоку |  | 0,44\*\* |  |  |  |  |
| Мотиви «внутрішнього фільтра» | 0,65\*\* |  | 0,71\*\* | 0,40\* | 0,38\* |  |
| Мотиви цільового блоку | 0,51\*\* |  | 0,61\*\* | 0,38\* | 0,39\*\* | 0,50\*\* |
| Зовнішня учбова мотивація |  |  |  | 0,39\* |  | 0,66\*\* |
| Внутрішня учбова мотивація | 0,41\*\* | 0,33\* | 0,45\*\* |  | 0,48\*\* |  |
| Сила мотиву | 0,39\*\* |  | 0,30\* |  | 0,48\*\* |  |
| Потенціал дієвості | 0,31\* | 0,71\*\* | 0,33\* |  | 0,41\*\* |  |
| Рівень спонукання мотиву | 0,27\* |  |  | 0,49\*\* | 0,35\* |  |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б - біглість, О – оригінальність, Г - гнучкість; Е – експериментальна група, К – контрольна група; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

Значущі кореляційні зв’язки між показниками вербального творчого мислення та мотивації у підлітків 8-х класів подано у таблиці 3.16.

*Таблиця 3.16*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками вербального творчого мислення і мотивації в підлітків (8 клас)**

|  |  |
| --- | --- |
| Показники мотивації | Вербальне мислення |
| Б | Г | О |
| Е | К | Е | К | Е | К |
| Пізнавальний мотив | 0,58\*\* |  | 0,49\*\* |  | 0,51\*\* | 0,49\*\* |
| Мотив самоствердження | 0,79\*\* |  |  |  | 0,41\* |  |
| Мотив майбутньої професії | 0,42\*\* | 0,31\* | 0,42\*\* |  | 0,58\*\* |  |
| Мотиви потребового блоку |  | 0, 35\* |  |  |  |  |
| Мотиви «внутрішнього фільтра» | 0,45\*\* |  | 0,64\*\* | 0,78\*\* | 0,38\* |  |
| Мотиви цільового блоку | 0,38\* |  |  |  | 0,41\*\* |  |
| Зовнішня учбова мотивація |  |  | 0,34\* |  | 0,47\* | 0,64\*\* |
| Внутрішня учбова мотивація | 0,34\* | 0,33\* | 0,57\*\* |  | 0,51\*\* | 0,62\*\* |
| Сила мотиву |  | 0,31\* | 0,37\* |  | 0,38\*\* | 0,33\* |
| Потенціал дієвості |  |  | 0,69\*\* |  | 0,61\*\* |  |
| Рівень спонукання мотиву | 0,29\* |  | 0,32\* | 0,31\* | 0,34\* |  |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група, Б - біглість, О – оригінальність, Г - гнучкість; Е – експериментальна група, К – контрольна група; \* - р<0,05, \*\* - р<0,01.

В експериментальних 8-х класах визначалися значущі кореляційні зв’язки між показниками творчого мислення (Б, Г, О) і мотивації (пізнавальний мотив, мотиви «внутрішнього фільтра», мотиви цільового блоку, внутрішня учбова мотивація, сила мотиву, потенціал дієвості, рівень спонукання мотиву). Значущість кореляційних зв’язків в експериментальних класах перевищує рівень значущості в контрольних класах. Загальна кількість кореляційних зв’язків на 1% рівні склала 29,на 5% рівні - 18, у контрольних класах - на 1% рівні - 15, на 5%рівні – 11. Характер зв’язків у контрольних класах відрізняється від експериментальних. Показники творчого мислення (Б, Г, О) пов’язані з такими показниками мотивації, які не мають значущого впливу на розвиток творчого мислення (мотив самоствердження, мотиви потребового блоку, зовнішня учбова мотивація). Порівняння зв’язків між показниками вербального і невербального творчого мислення і мотивації показало, що між показниками невербального мислення (Б, Г, О) і показниками мотивації на 1% рівні значущості загальна кількість зв’язків склала 16, на 5% рівні – 7. Кількість кореляційних зв’язків з показниками вербального мислення (Б, Г, О) і показниками мотивації на 1% рівні склала 13, на 5% рівні - 11.

Одержані результати переконливо свідчать про те, що в експериментальних класах між показниками творчого мислення і мотивації існує тісний кореляційний зв’язок.

Таким чином, виявлені кореляційні зв’язки між показниками творчого мислення і мотивації мають достатньо високий рівень значущості, що свідчить про зв'язок мотивації з показниками творчого мислення: чим вищі показники сформованості мотивації, тим вищі показники творчого мислення.

Найстійкіший кореляційний зв’язок, що виявляється у всіх експериментальних класах, це зв’язок між показниками мотивації і вербальної та невербальної оригінальності.

В експериментальних 6-х класах майже всі показники мотивації корелюють з оригінальністю. Невербальна оригінальність корелює з такими показниками мотивації, як пізнавальний мотив, мотив майбутньої професії, мотиви «внутрішнього фільтра», мотиви «цільового блоку», внутрішня учбова мотивація і рівень спонукання. Вербальна оригінальність корелює з такими мотивами, як пізнавальний мотив, мотиви «внутрішнього фільтра», зовнішня учбова мотивація, внутрішня учбова мотивація, рівень сили мотиву, рівень спонукання. При аналізі кількості кореляційних зв’язків були одержані такі результати. За кількістю прямо пропорційних зв’язків на 1% рівні в експериментальних групах 6-х класів набагато більша, ніж у контрольних групах. Невербальна оригінальність в експериментальних групах з 11 можливих взаємозв’язків з показниками мотивів пов’язана з десятьма, з них 6 прямо пропорційні кореляції на 1% рівні, 4 - прямопропорційні кореляції на 5% рівні. У контрольних групах виявлено 7 кореляційних зв’язків, з них 2 пропорційні кореляції на 1% рівні і 5 прямопропорційні кореляції на 5% рівні. Кількість зв’язків між вербальною оригінальністю і показниками мотивів у експериментальних класах набагато більша, ніж у контрольних класах: в експериментальних класах - 9, з яких 6 пропорційних кореляцій на 1% рівні і 3 пропорційні кореляції на 5% рівні, у контрольних класах - 5 зв’язків; на 1% рівні 1 пропорційна кореляція, 1 пропорційна кореляція на 5% рівні, і 3 зворотньопропорційні кореляції.

Таким чином, в експериментальних 6-х класах існує тісний кореляційний зв’язок між показниками творчого мислення і мотивації.

В експериментальних 7-х класах невербальна оригінальність пов’язана з показниками мотивів: виявлено 7 прямопропорційних кореляцій на 1% рівні, 2 пропорційні кореляції на 5% рівні. У контрольних класах невербальна оригінальність пов’язана з 6 показниками мотивації, з яких 2 прямопропорційні кореляції на 1% рівні, 4 — прямопропорційні кореляції на 5% рівні. Між вербальною оригінальністю і показниками мотивації в експериментальних класах виявлено 7 зв’язків, з яких 6 прямо пропорційні на 1% рівні і 1 прямопропорційна кореляція на 5% рівні. У контрольних класах виявлено лише 4 кореляційні зв’язки - 2 прямопропорційні на 1% рівні і 2 прямопропорційні на 5% рівні.

В експериментальних 8-х класах невербальна оригінальність пов’язана з усіма показниками мотивації, виключення складають мотиви потребового блоку і зовнішньої учбової мотивації: з них 6 зв’язків прямопропорційні на 1% рівні, 3 прямопропорційні кореляції на 5% рівні. У контрольних класах лише 3 прямопропорційні зв’язки на 1% рівні і 1 кореляційний зв’язок на 5% рівні. Вербальна оригінальність в експериментальних класах має 6 прямих кореляційних зв’язків на 1% рівні, 3 зв’язки на 5% рівні, 1 зворотньопропорційний зв’язок на 1% рівні. У контрольних класах 3 прямі кореляційні зв’язки на 1% рівні і 1 пропорційний зв’язок на 5% рівні.

При аналізі кореляційних зв’язків між всіма показниками творчого мислення (біглість, гнучкість, оригінальність) і показниками мотивації одержані наступні дані, які представлені в таблиці 3.17.

*Таблиця 3.17*

**Значущі кореляційні зв’язки між показниками**

**творчого мислення і мотивації в учнів 6-8 класів**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Клас | Експериментальна група | Контрольна група |
| р<0,01 | р<0,05 | р<0,01 | р<0,05 |
| 6 клас | 27 | 14 | 11 | 11 |
| 7 клас | 29 | 15 | 14 | 13 |
| 8 клас | 29 | 18 | 15 | 10 |

Після проведення формувального експерименту кількість кореляційних зв’язків на 1% рівні значущості у всіх експериментальних класах збільшилося в два рази. Це ще раз підтверджує ефективність та результативність проведення програми розвитку мотиваційної сфери.

Таким чином, існує тісний зв’язок між мотиваційною сферою підлітків та їх творчим мисленням. В умовах традиційного навчання формування мотивів творчої діяльності підлітків здійснюється стихійно, що призводить до значних відмінностей в рівні розвитку творчого мислення. Значна частина підлітків має низький і середній рівень розвитку творчого мислення. Виявлено спад в розвитку продуктивних процесів від 6 до 8 класу.

Використання програми розвитку мотиваційної сфери підлітків, розробленої з урахуванням теоретичних доробок щодо структури мотиваційної сфери підлітків, комплексу значущих для розвитку творчого мислення та його окремих характеристик, а також результатів констатувального етапу дослідження, привело до розвитку показників творчого мислення.

Висновки до розділу 3

1. З метою розвитку мотивації та її впливу на творче мислення підлітків нами була розроблена програма розвитку мотиваційної сфери. При її формуванні ми опиралися на такі положення: врахування значущих мотивів у мотиваційній структурі особистості школяра; розвиток нових мотивів, потреб і цінностей за допомогою зміщення емоційних переживань з результату на процес, на засоби і проміжні операції; використання мотиваційного переключення вже існуючих мотиваційних відношень, які спрямовуються на новий предмет чи зміст; застосування механізму мотиву емоційного зумовлення; створення позитивного впливу на мотивацію, пояснення власних невдач недостатніми зусиллями; формування продуктивних пізнавальних дій, які сприяли б виникненню і розвитку творчих пізнавальних інтересів і здібностей.

В основу програми розвитку мотиваційної сфери підлітків покладено припущення про те, що на основі формування засобів мотиваційної регуляції і стійкого взаємозв’язку когнітивних і особистісних компонентів, процес творчого мислення підлітків буде здійснюватися на вищому рівні.

2. Аналізуючи загальний рівень розвитку творчого мислення, виявлено, що після використання програми розвитку мотиваційної сфери в контрольних класах загальний рівень розвитку майже не змінився, водночас в експериментальних класах показники з низького рівня розвитку творчого мислення перемістилися на середній і високий рівні. При цьому у два рази збільшилася кількість учнів, що мали високий рівень розвитку творчого мислення. Виявлені значущі відмінності між показниками творчого мислення та мотивації в досліджуваних експериментальних класах свідчать про ефективність використання програми розвитку мотиваційної сфери в підлітків.

Крім цього, у підлітків підвищився рівень усвідомлюваності домінуючих мотивів (пізнавальний мотив, мотив майбутньої професії). Мотиви «внутрішнього фільтра», цільового блоку набули більшої значущості і актуальності.

Перехід з низьких рівнів на вищі дає підстави зробити деякі узагальнення. Так, порівняльний аналіз рівня розвитку основних показників свідчить про те, що відбулися і якісні зміни: у структурі їхньої мотиваційної сфери підвищилася значущість внутрішньої учбової мотивації, мотивів цільового блоку, «внутрішнього фільтра», таких властивостей, як сила мотиву, рівень спонукання, потенціал дієвості. Середні значення цих показників мотивації значуще зросли після застосування програми розвитку мотиваційної сфери. У результаті використання програми розвитку мотиваційної сфери у підлітків збільшився рівень значущості внутрішньої учбової мотивації і зменшився рівень зовнішньої, у контрольних класах показники внутрішньої учбової мотивації залишилися без змін, водночас як показники зовнішньої мотивації зросли.

Ці дані дають підстави зробити висновок про розвиток мотивації і творчого мислення як єдиного процесу.

3. Виявлено тісний зв’язок між мотиваційною сферою підлітків та показниками творчого мисленням. В умовах традиційного навчання формування мотивів творчої діяльності підлітків здійснюється стихійно, що призводить до значних відмінностей в показниках та рівнях розвитку творчого мислення. Значна частина підлітків має низький і середній рівень розвитку творчого мислення. Виявлено спад в розвитку продуктивних процесів від 6 до 8 класу.

Використання програми розвитку мотиваційної сфери підлітків, розробленої з урахуванням теоретичних доробок щодо структури мотиваційної сфери підлітків, комплексу значущих для розвитку творчого мислення та його окремих характеристик, а також результатів констатувального етапу дослідження, привело до розвитку показників творчого мислення.

**ВИСНОВКИ**

У воконаній нами роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз та емпіричне дослідження проблеми виявлення впливу мотивації на розвиток творчого мислення в підлітковому віці, що дало підстави зробити наступні висновки:

1. Теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень з проблеми творчого мислення та впливу мотивації на його розвиток у підлітковому віці виявив, що ця проблематика є донині малодослідженою.

Теоретико-методологічний огляд проблеми взаємозв’язку мотивації і мислення дозволив узагальнити існуючі підходи у такі напрямки: дослідження впливу різних груп мотивів на продуктивність мислення; дослідження психологічних механізмів, зумовлених зміною структури мисленнєвого процесу як на усвідомлюваному, так і на неусвідомлюваному рівнях; дослідження змістових і динамічних характеристик мотивації, що підвищують позитивний вплив мотивів на результати мислення; дослідження особливостей взаємозв’язку мотивації і творчого мислення.

Головне новоутворення підліткового періоду - почуття дорослості, яке впливає на характеристики мислення: розвивається самостійність, критичність мислення – прагнення мати власну думку, свої погляди і судження з різних питань; змінюється взаємовідношення мислення і мовлення, а також мислення і наочно-образного змісту сприймання, уявлення. Разом з тим, саме в цей період відзначається різке зниження рівня мотивації до навчання.

Розвиток творчого мислення підлітків пов'язаний з особливостями їх особистісного розвитку, зокрема, мотиваційної сфери. Аналіз особливостей розвитку мотивації в підлітковому віці показав, що основою зрілих форм пізнавальних і соціальних мотивів є наявність сильного внутрішнього пізнавального мотиву, який виявляється в стійкому інтересі до виявлення узагальнених закономірностей у навчальному предметі і до способів отримання знань, в інтересі до колективних форм спільної діяльності, до використання результатів учбової роботи в соціально значущих видах діяльності. Важливим чинником у розвитку особистості підлітка є розвиток високого рівня учбової мотивації.

2. Результати емпіричного дослідження виявили, що упродовж підліткового віку спостерігається нерівномірність у розвитку показників творчого вербального і невербального мислення; стрибкоподібні зміни вербальної і невербальної оригінальності; учні 6-х, 7-х та 8-х класів відрізняються особливостями прояву домінуючих мотивів, рівнем усвідомленості і неусвідомленості учбової мотивації, силою, рівнем спонукання і дієвістю мотивів. Загалом для підлітків характерний низький рівень показників розвитку мотиваційної сфери. Такі властивості мотиву, як сила мотиву, мотив дієвості і рівень спонукання знаходяться на першому(низькому) і третьому (середньому) рівнях серед п’яти, виділених нами, що свідчить про слабкість мотивації і тенденцію до регресії.

3. Одержані дані свідчать про те, що показники творчого мислення (біглість, гнучкість, оригінальність) тісно пов’язані з такими мотиваційними показниками, як мотив самоствердження, мотив майбутньої професії, мотиви потребового блоку, зовнішня учбова мотивація. Меншою мірою виявляються зв’язки творчого мислення з такими показниками, як пізнавальний мотив, мотив «внутрішнього фільтра», внутрішня учбова мотивація, потенціал дієвості, рівень спонукання мотиву. Кількість значущих кореляційних зв’язків між показниками творчого мислення та мотивації підлітків зростає від 6-го до 8-го класу, а у 8-х класах їх кількість зменшується. З вербальними показниками творчого мислення мотиваційні показники в 6-8 класах тісніше взаємопов’язані, ніж з невербальними показниками.

4. З метою розвитку мотивації та її впливу на творче мислення підлітків розроблено та апробовано програму розвитку мотиваційної сфери. Програма ґрунтується на положенні про те, що на основі формування засобів мотиваційної регуляції і стійкого взаємозв’язку когнітивних і особистісних компонентів, процес творчого мислення підлітків буде здійснюватися на вищому рівні.

Змістовно програма охопила наступні напрями: врахування значущих мотивів у мотиваційній структурі особистості школяра; розвиток нових мотивів, потреб і цінностей за допомогою зміщення емоційних переживань з результату на процес, на засоби і проміжні операції; використання мотиваційного переключення вже існуючих мотиваційних відношень, які спрямовуються на новий предмет чи зміст; застосування механізму мотиву емоційного зумовлення; створення позитивного впливу на мотивацію пояснення власних невдач недостатніми зусиллями; формування продуктивних пізнавальних дій, які сприяли б виникненню і розвитку творчих пізнавальних інтересів і здібностей.

У процесі реалізації програми розвитку мотиваційної сфери підлітків в експериментальних класах виявлено значущі відмінності між показниками творчого мислення та мотивації, що є свідченням її ефективності.

 Відбулися і якісні зміни у структурі мотиваційної сфери підлітків: підвищилася значущість внутрішньої учбової мотивації, мотивів цільового блоку, «внутрішнього фільтра», таких властивостей, як сила мотиву, рівень спонукання, потенціал дієвості.

У результаті використання програми розвитку мотиваційної сфери у підлітків збільшився рівень значущості внутрішньої учбової мотивації і зменшився рівень зовнішньої, у контрольних класах показники внутрішньої учбової мотивації залишилися без змін, водночас як показники зовнішньої мотивації зросли.

Представлені дані дають підстави зробити висновок про ефективність розробленої експериментальної програми розвитку мотиваційної сфери підлітків та її вплив на показники творчого мислення.

Наше дослідження не претендує на остаточне вирішення проблеми, тому перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у вивченні впливу навчання у різних загальноосвітніх закладах освіти (ліцеї, коледжі) на розвиток мотивації в підлітковому та юнацькому віці, а також взаємозв’язку мотивації та показників творчого мислення у студентів вищих закладів освіти.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абрамова Г.С. Формирование интереса к учению у школьников / Г.С.Абрамова, Г.А. Бушин и др. [Под ред. А.К. Марковой]- М.: Наука, 1986. – 192 с.
2. Абульханова-Слаская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Слаская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
4. Альтшуллер Г.С. Как стать гением: Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин – Минск: Университетское, 1994. – 479 с.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев - М.: Наука, 1977. - 382 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев – Л.: ЛГУ, 1977. – 339 с.
7. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев — М.: Мысль, 1976. – 156 с.
8. Асеев В.Г. Мотивационная регуляция поведения личности : автореферат дисс. ... доктора психологич. наук : 19.00.01 / В.Г. Асеев / Рос. академия наук. Ин-т психологи. – М., 1995. – 38 с.
9. Афанасьев В.В. Методические основы формирования творческой активности студентов в процессе решения математических задач: Автореф. дисс. … докт. пед. н.: 13.00.01 / В.В. Афанасьев – СПб, 1997. – 61 с.
10. Бабаева Ю.Д. Одаренный ребенок за компьютером / Ю.Д.Бабаева, А.Е.Войскунский – М.: Сканрус, 2003. – 336 с.
11. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивации на формирование общих и специальных способностей. Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.Ц. Бадмаева - Новосибирск, 1997.— 161с.
12. Базурхайєр М.С. Соотношение интеллектуального потенциала и мотивационной сферы подростков. Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / М.С. Базурхайр - СПб, 1995 - 135с.
13. Барышникова Е.Л. Особенности эмоциональных состояний креативных детей: Автореф.дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.Л. Барышникова – М., 1999. – 19 с.
14. Беляева О.А. Динамика логических и творческих компонентов мышления школьников-подростков: Дисс. … канд. психол. н.: 19.00.07 / О.А. Беляева – М., 1998. – 119 с.
15. Блонский П.П. Развитие мышления школьников / П.П. Блонский // Избранные педа­гогические и психологические сочинения: В 2-х т. М.: Педагогика, 1979. - Т.2. - С.5-117.
16. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская – Ростов-н/Д.: Ростов. ун-т, 1983. – 173 с.
17. Богоявленская Д.Б. Одаренность: предмет и динамика / Д.Б. Богоявленская // Магистр. – 1997. - № 3. – С. 73-85.
18. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская – М.: Академия, 2002. – 320 с.
19. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.
20. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
21. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7-26.
22. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – С. 39-57.
23. Боно Э. Рождение новой идеи / Э. Боно – М.: Прогресс, 1976. – 143 с.
24. Брайт Л. Развиваем интеллект / Л.Брайт – СПб: Питер Пресс, 1997. – 160 с.
25. Брунер Дж. Психология познания / Дж.Брунер - М.: Прогресс, 1971. – 412 с.
26. Брушлинский А.В. Мышление: процесс, деятельность, общение / А.В. Брушлинский – М.: Наука, 1982. – 387 с.
27. Брушлинский А.В. О субъекте мышления и творчество / А.В. Брушлинский // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 39-56.
28. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский – М.: Человек и мир, 1983. – 96 с.
29. Бурменская Г.В. Формирование комбинаторного мышления у младших школьников и подростков / Г.В.Бурменская, Л.В. Евдокимова // Вопросы психологии. - 2007. - № 2. – С.30-44.
30. Ваганова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній і візуальній формах : Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ваганова Наталія Аркадіївна ; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2006. - 201 с.
31. Вайсман P.C. К проблеме развития мотивов и потребностей / P.C. Вайсман // Вопросы психологии. – 1973. - №5. - С.30.
32. Ванек Д. Профессиональная подготовка учащихся и проблемы формирования достижения и контроля действий / Д.Ванек, Ф.Манн // Вопросы психологии. -1999.- №3. – С. 36-41.
33. Васадзе А.Г. Проблема художественного чувства: Вопросы психологического художественного творчества / А.Г. Васадзе - Тбилиси: Тбилис. ун-т, 1978. - 173с.
34. Васильев И.А. Мотивационно-эмоциональная регуляция мыслительной деятельности. Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / И.А.Васильев — М., 1986. - 170с.
35. Васюкова Е.Е. Уровни развития познавательной потребности и их проявление в мыслительной деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Е.Е. Васюкова - М., 1986. - 24с.
36. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов - М.: Смысл, 2000. – С. 36-48.
37. Величковский Б.М. Функциональная организация познавательных процессов. Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / Б.М.Величковский - М., 1987. - 189с.
38. Веракса Н.Е. Диалектическое мышление / Н.Е. Веракса – Уфа: Вагант, 2006. – 212 с.
39. Веракса Н.Е.Проблема единиц описания диалектического мышления / Н.Е.Веракса //Современная психология мышления: Смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения О.К. Тихомирова – Москва: МГУ имени М.В.Ломоносова, 2008. – С.10-12.
40. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.
41. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас – М.: Московский университет, 1990. – 288 с.
42. Виноградов Ю.Е. Эмоциональная активация в структуре мыслительной деятельности человека / Ю.Е. Виноградов // Психологические исследования творческой деятельности. - М.: Наука, 1975. - С.50-87.
43. Вікова психологія [за ред Г.С.Костюка]. – К.: Радянська школа, 1976. – 269 с.
44. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посібник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2001. – 416 с.
45. Возрастно-психологический поход в консультировании детей и подростков / Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова и др. - М.: АИС, 2002. - 94 с.
46. Волков И.П. Учим творчеству / И.П. Волков – М.: Педагогика, 1982. – 85 с.
47. Воловикова М.И. Познавательная мотивация в процессе решения мыслительных задач: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / М.И. Воловикова — М., 1980. – 24 с.
48. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк / Л.С. Выготский– М.: Просвещение, 1991. – Вып. 3. – 93 с.
49. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – М.: Просвещение, 1996. – 56 с.
50. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: Собр.соч. в 6 тт. / Л.С. Выготский – Т. 3, 4. – М.: Просвещение, 1984.
51. Гаврилова Е.Д. Дидактические игры как средство развития креативного мышления учащихся: Автореф. дисс. …канд. пед. наук: 13.00.04 / Е.Д. Гаврилова – СПб, 2002. – 20 с.
52. Гагай В.В. Когнитивно-личностные факторы развития творческого мышления младших школьников / В.В. Гагай – Шадринск: Шадринский педагогич.ин-тут, 1999. – 145 с.
53. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236-247.
54. Гарнец О.Н. Развитие гибкости мыслительных действий у школьников: Автореф. дисс. …канд.психол.н.: 19.00.07 / О.Н. Гарнец – К., 1979. – 34 с.
55. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Дж.Гилфорд // Психология мышления [под ред. А.М.Матюшкина] – М.: Прогресс, 1965. – С. 433-457.
56. Гинзбург М.Д. К проблеме мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы / М.Д. Гинзбург // Вопросы психологии. - 1976. - №4. - С. 128-132.
57. Гончарова О.Б. Типы мышления и учебная деятельность / О.Б. Гончарова — Свердловск: СГПИ, 1988. – 72 с.
58. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М. Грановская, Ю.С. Крыжанская – СПб: , 1994. – 192 с.
59. Гуревич К.М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы / К.М. Гуревич, Е.И. Горбачева – М.: Наука, 1992. – 122 с.
60. Гурова Л.Л. Процессы понимания в мышлении, общении и практи­ческой деятельности / Л.Л. Гурова // Мышление. Общение. Практика. Ярославль: ЯГУ, 1986. – С. 98-108.
61. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л.Л. Гурова // Вопросы психологии. - 1986. - № 2. – С.126-137.
62. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
63. Давыдов В.В. Развитие мышления в школьном возрасте / В.В.Давыдов, А.К. Маркова // Принцип развития в психологии. – М.: Педагогика, 1978. – С. 19-31.
64. Даниленко Л.В. Ориентация старшеклассников на творческую деятельность (на материале педагогической лаборатории) : Автореф. дисс. …канд. пед. наук.: 13.00.04 / Л.В. Даниленко – СПб, 1997. – 20 с.
65. Диса О.В.Внутрішній діалог як механізм творчого мислення: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О.В.Диса **/** Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. — О., 2005. — 17с.
66. Додонов Б.И.Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И.Додонов // Вопросы психологии. – 1984. - №4. - С. 126.
67. Доналдсон М. Мыслительная деятельность детей / М.Доналдсон – М.: Прогресс, 1985. – 192 с.
68. Драгунова Т.В. Психологические основы развития подростка / Т.В. Драгунова // Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1979. – С. 98-141.
69. Дружинин В.Н. Психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин – М.: Питер, 1996. – 216 с.
70. Дункер К. Подходы к исследованию продуктивного мышления / К. Дункер // Психология мышления. Хрестоматия по общей психологии. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 35-48.
71. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности / А.К. Дусавицкий - М.: Дом педагогики, 1996. – 208 с.
72. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника / О.М. Дьяченко – М.: Психологический институт РАО, 1996. – 197 с.
73. Ермакова Е.С. Развитие гибкости мышления детей. Дошкольный и младший школьный возраст: Учебно-методическое пособие / Е.С. Ермакова, И.Б.Румянцева, И.И.Целищева – СПб.: Речь, 2007. – 204 с.
74. Ермолаева-Томина Л.В. Опыт экспериментального изучения творческих способностей / Л.В. Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. - 1977. - № 4. - С.74-84.
75. Заботин В.В. Развивать логическое мышление / В.В. Заботин // Народное образование. – 1970. - №11. – С. 39-43.
76. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
77. Занюк С.С. Психология мотивации / С.С. Занюк— Киев.: Эльга - Ника-Центр, 2001.- 352 с.
78. Запорожец А.В. Развитие мышления // Избранные психологические труды: В 2-х т. / Запорожец А.В. - М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – С 154-215.
79. Золотых Л.К. Особенности формирования учебно-познавательного мотива как одного из новообразований учебной деятельности: Автореф. дисс. …канд. психол. наук: 19.00.07 / Л.К. Золотых - М., 1979. – 20 с.
80. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин - СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
81. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин [серия: Мастера психологии] – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
82. Исследование проблем психологии творчества [ред. Я.А.Пономарев] – М.: Наука, 1983. – 336 с.
83. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. - М.: Знание, 1981. – 24 с.
84. Калмыкова З.И. Пути развития продуктивного мышления школьников / З.И. Калмыкова // Вопросы психологии. - 1978. - № 3. - С.143-148.
85. Калмыкова З.И. Развитие продуктивного мышления школьников / З.И. Калмыкова – М.: Педагогика, 1981. – 200 с.
86. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход) / Калошина И.П. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
87. Китаев-Смык Л.А. Факторы напряженности творческого процесса / Л.А. Китаев-Смык // Вопросы психологии. – 2007. - № 3. – С.69-82.
88. Клименко В. В. Психологія творчості / Клименко В. В. [Навч. посібник для студ. вищих навч. закл.] — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 480с.
89. Клочко В.Е. Целеобразование и динамика оценок в ходе решения мыслительных задач / В.Е. Клочко // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1979. – С. 67-95.
90. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев – М.: Просвещение, 1988. – 390 с.
91. Коваленко А.Б. Психологія розуміння / А.Б. Коваленко – К.: Геопринт, 1999. - 184 с.
92. Коваленко А.Б. Проблеми емпіричних досліджень в психології творчості / А.Б. Коваленко // Проблеми емпіричних досліджень в психології. Вип. 2. – К.: Гнозис, 2009. – С. 43-47.
93. Козленко В.Н. К вопросу диагностики креативности учащихся / В.Н. Козленко // Вопросы психологии познавательной деятельности учащихся средней школы и студентов. - М.: Педагогика, 1981. - С.116-125.
94. Костюк Г.С. Вопросы психологии мышления / Г.С. Костюк // Психологическая наука в СССР. – Т. 1. – М.: Наука, 1959. - С. 357-440.
95. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес i психiчний розвиток особистості / Г.С. Костюк - К.: Радянська школа, 1989. - С.251-300.
96. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма, необычное использование [Под ред. Е.И.Щеблановой, И.С.Авериной] – М.: Мысль, 1995. – 12 с.
97. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников / В.А. Крутецкий – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.
98. Крутецкий В.А. Психология подростка / В.А. Крутецкий, Н.С.Лукин – М.: Мысль, 1958. – 240 с.
99. Кудріна Т.С. Психологія мотивації: теорія та експеримент : Навчальний посібник / Т.С. Кудріна – К.: КНУТШ, 2006. – 214 с.
100. Кудрина Т.С. Развитие логического мышления в диалоге. Дис. … канд. психол. наук: 19.00.01 / Кудрина Т.С. - М., 1987. - 171 с.
101. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления / Т.В. Кудрявцев - М.: Педагогика, 1975. - 303 с.
102. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Учебное пособие для студентов вузов]. 2-е узд. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 464 с.
103. Кулюткин Ю.Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения / Ю.Н.Кулюткин // Вопросы психологии. – 1984. - № 5. – С. 41-44.
104. Кулюткин Ю.Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю.Н.Кулюткин, Г.С. Сухобская – М.: Педагогика, 1977. – 152 с.
105. Кульчицкая Е.И. Сирень одаренности в саду творчества / Е.И. Кульчицкая, В.А. Моляко – Житомир: ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 316 с.
106. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес – М.: Педагогика, 1997. – 279 с.
107. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / А.Н. Леонтьев – М.: Педагогика, 1992. – С.53-78.
108. Леонтьев А.Н. Опыт экспериментального исследования мышления / А.Н. Леонтьев // Доклады на совещании по вопросам психологии. - М.: Наука, 1954. - С.5-12.
109. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.
110. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе освоения истории / И.Я. Лернер – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
111. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г.Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Московский ун-тет, 1981. – С. 149-150.
112. Лук А.Н. Психология творчества / А.Н. Лук – М.: Просвещение, 1978. - 127 с.
113. Лякішева А. В.Соціально-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей у центрах науково-технічної творчості: дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Лякішева А. В./ Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. — Луцьк, 2007. — 209 с.
114. Магомед-Эминов М. Ш.Трансформация личности: [Учеб. пособие по психологии личности для психоаналит. учеб. заведений] / М.Ш. Магомед-Эминов— М. : ПАРФ, 1998. — 496 с.
115. Майер Н. Мышление человека / Н. Майер // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965. – С.16-24.
116. Максименко С.Д. Роль понимания в процессе решения творческих задач / С.Д. Максименко – К.: , 1977. - 18 с.
117. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко – К.: Генеза, 2007. – с. 48.
118. Максименко С.Д. Психологія особистості: [підручник для студентів вищих навчальних закладів] / Максименко С.Д. - К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
119. Маркова А.К. Активизация мотивации достижения учащихся / А.К. Маркова – Ростов-на-Дону: Просвещение, 1996. – 72 с.
120. Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учений у младших школьников / М.В.Матюхина – Волгоград : Наука, 1983. – 72 с.
121. Матюхина М.В. Мотивация учения млвдших школьников / М.В. Матюхина – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
122. Матюшкин А.М. К проблеме порождения ситуативных познавательных потребностей / А.М. Матюшкин // Психологические исследования деятельности. – М.: Моск.ун-тет, 1979. – С. 29-34.
123. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1989. - № 6. – С. 29-33.
124. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества / А.М. Матюшкин // Психологический журнал. - 1984. - Т.5. - №1. - С. 9-18.
125. Махмутов М.И. Об использовании зарубежного опыта контроля знаний / М.И.Махмутов // Педагогика. – 2006. - № 9. – С. 99-103.
126. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр.психол. труды / Н.А. Менчинская – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
127. Мерлин B.C. Лекции по психологии мотивов человека / B.C. Мерлин - Пермь.: Пермский пед. ин-т, 1977. —224 с.
128. Мойсеєнко Л.А.Психологія творчого математичного мислення / Мойсеєнко Л.А. — Івано-Франківськ: ІФНУ, 2003. — 484 с.
129. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач / В.А. Моляко - К.: Радянська школа, 1983. - 94 с.
130. Моляко В.А. Стратегия решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / В.А. Моляко // Психологический журнал. – Т. 16. - № 1. – 1995. – С. 84-90.
131. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены) / В.А. Моляко – К.: Освита Украины, 2007. – 388 с.
132. Морозова И.С. Мотивация как фактор оптимизации мыслительного процесса: Дисс.. ...канд. психол. наук: 19.00.01 / И.С. Морозова - Новосибирск, 1999. - 180 с.
133. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / Мухина В.С. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 456 с.
134. Новікова О. В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / О. В. Новікова / АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. — К., 2008. — 251 с.
135. Ньюттен Ж. Мотивация, эмоция, личность // Экспериментальная психология / Ж.Ньюттен: [под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже]. – М.: Прогресс, 1975. – С. 15-110.
136. Ньюэл А. Процесс творческого мышления / А.Ньюэл, Д.Шоу, Г.Саймон – М.: Прогресс, 1965. – 436 с.
137. Обухова Л.Ф. Развитие дивергентного мышления в детском возрасте / Л.Ф.Обухова, С.М.Чурбанова – М.: МГУ, 1994. – 80 с.
138. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция / Т.Н. Овчинникова – М.: Просвещение, 2000. – 208 с.
139. Одаренные дети [Общ.ред Г.В.Бурменской, В.М.Слуцкого] – М.: Прогресс, 1991. – 156 с.
140. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике / А.Б. Орлов // Вопросы психологии - 2002. – № 2. – С. 64-93.
141. Орлов Ю.М. Стимулирование побуждения к учению / Ю.М.Орлов, Н.Д.Творогова, В .И.Шкуркин: [учеб. пособие]. — М., 1988. – 134 с.
142. Орлова С.Н. Содержание и организация специальных занятий по формированию творческого мышления младших подростков: Дисс. …канд. психол. н.: 19.00.07 / С.Н. Орлова. – Красноярск, 1996. – 173 с.
143. Основные современные концепции творчества и одаренности [под ред. Д.Б.Богоявленской] – М.: Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
144. Папуча М.В. Проблеми психології особистісного розвитку / М.В. Папуча – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
145. Пиаже Ж. Природа интеллекта / Ж. Пиаже // Избр. психол. произв. – М.: Междунар. пед. академия, 1994. – С. 51-236.
146. Платонова Т.А. Экспериментальное исследование процесса порождения познавательной мотивации: Автореф, дисс. …канд. психол, наук: 19.00.01 / Т.А. Платонова - М., 1980. – 19 с.
147. Пономарев Я.А. Знание, мышление и умственное развитие / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1967. – 264 с.
148. Пономарев Я.А. К теории психологического механизма творчества / Я.А. Пономарев // Психология творчества: Общая, дифференциальная, прикладная. – М.: Наука, 1990. – С. 5-42.
149. Пономарев Я.А. Психологический механизм творчества / Я.А.Пономарев // Человек в системе наук. - М.: Наука, 1989. - С.370-378.
150. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития / Я.А.Пономарев // Психологический журнал. - 1994. - Т.15. - С.38-50.
151. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.А.Пономарев - М.: Наука, 1960. - 351с.
152. Попрядухина П.Г. Особенности рефлексивности творческого мышления младших школьников: Дисс. …канд. психол. н.: 19.00.07 / П.Г. Попрядухина – М., 1998. – 157 с.
153. Принцип развития в психологии [под ред. Л.И.Анциферовой] – М.: Наука, 1978. – 368 с.
154. Проскурякова Л.Б. Психологические механизмы развития познавательной активности : Дисс. …канд. психол. н.: 19.00.01 / Л.Б.Проскурякова – М., 1998. – 157 с.
155. Психологические исследования творческой деятельности / [под ред. О.К.Тихомирова] – М.: Наука, 1975. – 253 с.
156. Психологический словарь [под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского] – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
157. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / АПН України; Інститут психології ім. Г.С.Костюка. Лабораторія психології творчості / Валентин Олексійович Моляко (наук. кер. авт. кол.). — К. : Педагогічна думка, 2008. — 207 с.
158. Психология мышления [Пер. с англ. и нем. ]. - М.: Прогресс, 1965. - 532 с.
159. Психология профессионального педагогического мышления [под ред. М.М.Кашапова] – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2003. – 398 с.
160. Пути формирования творческого мышления: Сб. науч. трудов / А.З.Рахимов [ред.]. – Уфа: УГУ, 1983. – 91 с.
161. Пушкин В.Н. О системном подходе к анализу мышления / В.Н. Пушкин // Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления. – М.: Наука, 1973. – С. 9-14.
162. Рамуль К.А. Психология мышления и проблемы воспитания мышления / К.А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1962. - № 1. – С. 45-52.
163. Рахимов А.З. Формирование творческого мышления младших школьников: Дисс. …канд. психол.н.: 19.00.07 / А.З. Рахимов – М., 1992. – 169с.
164. Ребеко Т. А*.* Динамика творческой мотивации / Т.А*.* Ребеко // Психол. журнал - 1987. -Т. 8. - №1. - С. 136-140.
165. Репкин В.В. Психологическая организация учебного материала и успешность обучения: Авторсф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / В.В. Репкин — М*.,* 1967. – 20 с.
166. Рибо Т. А. Эволюция общий идей / Т. А. Рибо ; пер. с фр. - Москва:  ЛКИ, 2007. – С. 28-56.
167. Роджерс K.P. Взгляд на психотерапию: Становление человека / K.P. Роджерс — М.: Наука, 1994. – С. 14-31.
168. Розіна І. В.Психологічні особливості розвитку креативних форм мислення в підлітковому віці: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Розіна І. В. **/** Південноукраїнський національний педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. — О., 2009. — 21 с.
169. Роменець В. А. Психологія творчості: [Навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / В. А. Роменець — 3-є вид. — К. : Либідь, 2004. — 287с.
170. Ротенберг B.C. Две стороны одного мозга и творчества / B.C. Ротенберг // Интуиция, логика, творчество. - М.: Наука, 1987. - С.36-54.
171. Рошка А. Творческое мышление. Пути его определения и развития / А.Рошка - М.: Наука, 1971. – С. 8-26.
172. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн – М.: Изд-во АН СССР, 1958. – 148 с.
173. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 1999. – 688 с.
174. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Рубинштейн С.Л. - М., 1976. - 416 с.
175. Семенов И.Н. Проблема рефлексивной психологии решения творческих задач / И.Н. Семенов - М.: ИПАН, 1990. - 215 с.
176. Семилеткина М.С. Исследование особенностей мотивационно-смысловой сферы детей с разным уровнем креативности: Автореф.дисс. …канд. психол. н.: 19.00.07 / Семилеткина М.С. – М., 1995. – 18 с.
177. Сивкова Н.И. Влияние инноваций на формирование мотивации обучения современных школьников: Дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.И. Сивкова. – Екатеринбург, 1999.- 155 с.
178. Сидоренко E.В. Mотивационный тренинг [практическое руководство] / E.В. Сидоренко— СПб.: Речь, 2005. - 240 с.
179. Сидорова E.П. Возрастная динамика психологической структуры поиска решения проблемных задач у школьников. Автореф. дисс. ...канд. психол. наук: 19.00.07 / E.П. Сидорова - М., 1988.- 18 с.
180. Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Л. Й. Скалич / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. — К., 2007. — 21с.
181. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотива деятельности школьника / Л.С. Славина // Изучение мотивации поведения детей и подростков [ред. Л.И.Божович] – М.: Педагогика, 1972. - С.45-60.
182. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития / Слободчиков В.И. // Вопросы психологии. – 1991. - № 2. – С. 37-49.
183. Современная психология мышления: смысл в познании: тезисы докладов научной конференции. – М.: МГУ имени М.В.Ломоносова, 2008. – 362 с.
184. Сосновский Б.А. Мотив и смысл / Б.А. Сосновский – М.: Наука, 1993. – 120 с.
185. Стратегії творчої діяльності: школа В.О.Моляко. – К.: Освіта України, 2008. – 604 с.
186. Тализина Н.Ф. Педагогическая психология: [учебник] / Н. Ф. Талызина. - Москва: Академия, 2011. – 212 с.
187. Телегина Э.Д. Мотивация в структуре мыслительной деятельности / Э.Д.Телегина // Искусственный интеллект и психология. – М.: Наука, 1976. – С. 41-95.
188. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие / О.К. Тихомиров - М.: Академия, 2002. - 288 с.
189. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1998. - № 4. – С. 123-132.
190. Третьяк Т.Н. Формирование стратегии комбинирования как средство развития творческого технического мышления учащихся: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Третьяк Т.Н. - К., 1985. - 152 с.
191. Тряпицына А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А.П. Тряпицына – Л.: ЛГУ, 1989. – 91 с.
192. Тупичкина Е.А. Интеллектуально-развивающие игры как средство формирования способности младших школьников к творчеству: Автореф. дисс. …канд. психол. н. : 19.00.07 / Е.А. Тупичкина – М., 1989. – 17 с.
193. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н.Узнадзе – М.: Наука, 1976. – 450 с.
194. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн – М.: Изд-во «Институт практической психологии» - Воронеж: НПО «МОДЕК», 1996. – 144 с.
195. Фидельман М.И. Динамика развития творческой и интеллектуальной одаренности в младшем школьном возрасте: Дисс. …канд. психол. н.: 19.00.07 / М.И. Фидельман – М., 1994. – С. 15-34.
196. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач / Л.М.Фридман - М.: Педагогика, 1977. - 207 с.
197. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
198. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен / [В 2-х тт.] Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
199. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности / Холодная М.А. // Психол. журнал. - Том. 13. - 1992. - С. 84-93.
200. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А.Холодная – М. – Томск: Изд-во Томс.ун-та «Барс» . – 1997. – 392 с.
201. Хорошун А. А. Психологічні особливості розвитку творчого потенціалу старшокласників спеціалізованих шкіл: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А. А. Хорошун /Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. — Х., 2009. — 20 с.
202. Черных Л.Н. Личностная модель регуляции мыслительной деятельности в учебной работе школьников-подростков: Дисс. … канд. психол. н. : 19.00.07 / Л.Н. Черных – М., 2002. – 173 с.
203. Чес С. Ваша дитина – особистість / С.Чес, О.Томас. – К.: Педагогіка, 1998. – 190 с.
204. Шадриков В.Д. Способности человека / Шадриков В.Д. – М.: Институт практической психологии – Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 288 с.
205. Шадриков В.Д. Духовные способности / Шадриков В.Д. – М.: Магистр, 1996. – С. 97-99.
206. Шардаков М.Н. Мышление школьника / М.Н. Шардаков - М.: Педагогика, 1965. - 255 с.
207. Шрагина Л.И. Педагогика творчества: возможности ТРИЗ как образовательной технологии / Л.И. Шрагина, Н.И. Меерович // Школьные технологии – 1997. - № 1. – С. 35-47.
208. Шульгина Л.Н. Развитие творческой активности детей в процессе дополнительного образования: Автореф.дисс. …канд.. пед. н. 13.00.07 / Л.Н. Шульпина – М., 2001. – 20 с.
209. Шумакова Н.Б. Роль вопроса в структуре мышления / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. - 1984. - № 1. - С. 9-14.
210. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса а педагогике / Г.И. Щукина— М.: Педагогнка, 1971. - 351с.
211. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин – М.: Педагогика, 1989. – 460 с.
212. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского возраста / Эльконин Б.Д. // Вопросы психологии. – 1992. - № 3-4. – С.7-13.
213. Энгельмейер П. К.Теория творчества / П. К.Энгельмейер — Изд. 2-е — М. : URSS, 2007. — 205с.
214. Эриксон Э. Психологический кризис развития / Эриксон Э. // Ребенок й семья: Хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Самарский ун-тет, 2002. - С. 26.
215. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов / Эсаулов А.Ф. - М., 1982. - 223 с.
216. Юркевич В.С. О развитии начальных уровней познавательной потребности / В.С. Юркевич // Вопросы психологи. – 1980. - № 4. – С. 25-31.
217. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: Книга для учителей и родителей / Юркевич В.С. – М.: Просвещение, 1996. – 136с.
218. Якобсон П.М. Особенности мышления учащихся при выполнении технических заданий / П.М. Якобсон // Психология применения знаний к решению учебных задач. - М.: Педагогика, 1958. - С.188-230.
219. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопросы психологии. — 1994.— № 5. - С. 37-42.
220. Anderson H.H. (ed.) Creativity and its Cultivation / Anderson H.H. – New York, 1959. -178 р.
221. Getzels J.W. Creativity and intelligence / J.W.Getzels, P.W. Jackson– New York: John Willey and Sons, 1962. – 293 p.
222. Guilford J.P. Measurement of creativity / J.P. Guilford // Exploration in Creativity. – New York, 1967. – P. 281-287.
223. Haskell L. Art in the early childhood years / L.Haskell – Columbus ets.: Merrill.cop, 1979. – XI, 218 p.
224. Jonson D. Serial analysis of verbal analogy problems / D. Jonson // J. Education Psychology. - 1962. - Vol. 53. - № 2. –Р. 12-16.
225. Kohler U. Zur psychologischen Analyse des Arbeitsaustragen vor Beobachtung von Proguktionstatigkeit / U. Kohler // Soz. Arbeitswiss. 1980. Bd. 1. S. 16-23.
226. Matthaus W. Sowjetische Denkpsychologie / W.Matthaus // Cottingen - 1988. - XII. – 892 s.
227. Miyake N. Constructive interaction and the iterative process of understandinge / N.Miyake // Cognitiwe science. - 1988. - Vol.10. - P.151-177.
228. Perret-Clermont A.N. Social interaction and cognitive development in children / A.N. Perret-Clermont // European monographs in social psychology. H.Taifel / Ed /. - N.-Y., 1980. - 208 p.
229. Strube W. Analyse des Verstehensbegriffs / Strube W. // Zeitschrift fur Allgemeine Wissenschaftstheorie. - Stuttgart, 1985. - Bd.16. - H.2. S.27.
230. Torrance E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing / E.P. Torrance // The Nature of Creativity / Sternberg R.J. (Ed.). – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 32-49.
231. Wertheimer M. Productive thinking / M.Wertheimer. - New York, 1945. - P.12-35.
232. Wollach M.A. Anew look at the creativity intelligence distinction / M.A.Wollach, N.A. Kogan // Journal of personality. – 1965. - № 33. – Р. 348-369.

**ДОДАТКИ**

*Додаток А*

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_\_\_\_ Школа № \_\_\_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Інструкція: уявіть себе в певній ситуації. Якщо ви ніколи не потрапляли в таку ситуацію, то припустіть, як би ви вчинили в такому випадку.

**Варіант А**

Незакінчені речення:

1. Хочая співаю не дуже добре, я погодився(лась) заспівати на шкільному вечорі, тому що ...
2. Хоча я не товаришую з Петром, я погодився(лась) відвідати його вдома, коли він захворів, тому що ....
3. Хоча я не дуже гарний(а) спортсмен(ка), я брав(ла) участь у змаганнях, тому що …
4. Хоча надворі було холодно, я, незважаючи на умовляннябатьків, не одягнув(ла) шапку, тому що …
5. Незважаючи на те, що вода в озері була холодна, я викупався(лась), оскільки …
6. Незважаючи на те, що я хотів(ла) спати, я продовжував(ла) розв'язувати задачу, тому що …
7. Я захотів(ла) пити і пішов(ла) на кухню, щоб …

**Варіант Б**

Інструкція: Вам пропонується для обдумування шість різних життєвих ситуацій. Поставте номер питання-сюжету, що зачитується, уявіть себе діючою особою кожного сюжету і дайте відповіді на запитання.

1. Ти сидиш на уроці і пишеш. Твій сусід ззаду вирішив порозважатися і став чимось лоскотати твою шию.Нарешті тобі ценабридло, ти взяв(ла) книжку і ударив(ла) його по голові. У цей момент повертається вчителька і строго каже: «Денисенко, чому ти вдарив(ла) Петренка?»

Що ти відповіси?

1. На вулиці слизько. Ти підійшов(ла) до старої жінки і допоміг їй дійти до машини. Чому ти це зробив(ла)?
2. Дівчинка тобі показала язик, а ти у відповідь на це назвав(ла) її нерозумною. Вчителька почула це і зробила тобі зауваження.

Що ти скажеш вчительці у своє виправдання?

4. Ти сидиш на стадіоні, де відбуваються змагання з бігу. Коли побіг твій однокласник, ти почав кричати «Сергій, давай!».

Чому ти закричав?

1. Ти сидиш на концерті. Тобі не сподобалося, як заспівав пісню співак, і ти став(ла) свистати (голосно говорити). На тебе з осудом подивилися ті, хто сидить поруч.

Що ти їм відповіси на своє виправдання?

1. Ти не підготував(ла) домашнє завдання і прийшовши в клас, попросив сусіда по парті дати списати. Він відповів: «Самому(ій) слід було зробити». Ти образився(лась) і насварив(ла) його, а товариші стали докоряти тобі.

Що ти їм скажеш на своє виправдання?

*Додаток Б*

**Методика Ж. Нюттена**

10 речень

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Вік Школа № Клас

Інструкція: Вам пропонується десять незакінчених речень, до яких потрібно донаписати закінчення. Намагайтеся чіткіше сформулювати свою думку.

1. Я стараюсь…
2. Те, про що я думаю…
3. Я був би радий…
4. Я сподіваюсь …
5. Я впевнений…
6. Я мрію…
7. Я прагну.....
8. Я хочу…
9. Я не сумніваюсь…
10. Моя мета…
11. *Інтерпретація:*

1. Цілі, пов'язані з учінням (гарно вчитися, бути відмінником, гарно закінчити школу, одержувати гарні оцінки).

*2.* Цілі морального самоудосконалення (бути старанним, гарно себе поводити, уважно слухати вчителя, допомогати іншим, бути гарноюлюдиною).

1. Цілі, пов'язані з подальшим продовженням освіти.
2. Цілі, пов'язані з вибором професії.

*Додаток В*

*Анкета*

*Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Вік Школа № Класс\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Інструкція: Вам пропонуються судження, які стосуються вашого ставлення до учіння, їх слід розмістити за рейтингом значущості для вас.*

1. В першій колонці (I)ви рангуєте всі твердження (21) за значущістю для вас (бали значущості знаходяться внизу таблиці).
2. У другій колонці (II) повинні потрапити сім суджень, які вами були проранговані високим балом.
3. У третій колонці (ІІІ) з семи вище вибраних вами тверджень ви повинні залишити всього три.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Твердження | *1* | *II* | *III* |
| 1. Розумію, що учень повинен гарно вчитися. |  |  |  |
| 2. Прагну швидко і точно виконувати вимоги учителя. |  |  |  |
| 3. Розумію свою відповідальність за учіння перед класом. |  |  |  |
| 4. Хочу закінчити школу і вчитися далі. |  |  |  |
| 5. Розумію, що знання мені потрібні для майбутнього. |  |  |  |
| 6. Хочу бути культурним і розвиненим учнем. |  |  |  |
| 7. Хочу одержувати гарні оцінки. |  |  |  |
| 8. Хочу одержувати схвалення вчителів і батьків. |  |  |  |
| 9. Хочу, щоб друзі були гарної думки про мене. | **1** |  |  |
| 10. Хочубути кращим учнем у класі. |  |  |  |
| 11.Хочу, щоб мої відповіді на уроках були завжди найкращими. |  |  |  |
| 12. Хочу зайняти достойне місце серед друзів. |  |  |  |
| 13.Хочу, щоб друзі не засуджували мене за погане навчання. |  |  |  |
| 14.Хочу, щоб учителі і батьки мене не сварили. |  |  |  |
| 15. Не хочу одержувати погані оцінки. |  |  |  |
| 16.Подобається дізнаватися на уроці про слово і число. |  |  |  |
| 17*.* Люблю дізнаватися про щось нове. |  |  |  |
| 18.Подобається, коли вчитель розповідає щось цікаве. |  |  |  |
| 19.Люблю розв'язувати задачі різними способами. |  |  |  |
| 20.Люблю думати, міркувати на уроках. |  |  |  |
| 21.Люблю брати складні завдання, долати труднощі. |  |  |  |

Важливе значення для учіння - 5 балів
Має значення в учінні - 4 бали
Невелике значення - 3 бали

Дуже мале значення - 2 бали

Зовсім не має значення - 1 бал

*Додаток Г*

Відмінності у показниках творчого мислення, домінуючих мотивів та учбової мотивації в учнів 6-8 класів експериментальної і контрольної груп (за U-критерієм Манна-Уїтні)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники | між експ. і контр. 6 класами | між експ. і контр. 7 класами | між експ. і контр. 8 класами |
| Невербальні показники | біглість | 0,114 | 0,190 | 0,553 |
| гнучкість | 0,883 | 0,207 | 0,118 |
| оригінальність | 0,080 | 0,265 | 0,657 |
| Вербальні показники | біглість | 0,975 | 0,885 | 0,505 |
| гнучкість | 0,064 | 0,106 | 0,114 |
| оригінальність | 0,445 | 0,511 | 0,906 |
| Домінуючі мотиви і їх компоненти | пізнавальний | 0,070 | 0,127 | 0,474 |
| самоствердження | 0,303 | 0,323 | 0,352 |
| майбутньої професії | 0,655 | 0,440 | 0,106 |
| мотив потреби | 0,886 | 0,166 | 0,722 |
| внутрішній мотив | 0,186 | 0,702 | 0,498 |
| мотив мети | 0,698 | 0,301 | 0,192 |
| Учбова мотивація | зовнішня | 0,228 | 0,201 | 0,503 |
| внутрішня | 0,113 | 0,768 | 0,408 |
| Характеристики мотиваційного процесу | сила мотиву | 0,530 | 0,261 | 0,616 |
| мотив дієвості | 0,964 | 0,241 | 0,125 |
| мотив спонукання | 0,106 | 0,576 | 0,208 |

*Додаток Д*

Показники творчого мислення, домінуючих мотивів та учбової мотивації в учнів 6-8 класів експериментальної і контрольної груп

до експерименту (за U-критерієм Манна-Уїтні)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Показники | 6 клас | 7 клас | 8 клас |
| Невербальні показники |  | Е | К | Е | К | Е | К |
| біглість | 9,08 | 9,28 | 9,20 | 9,57 | 9,35 | 9,60 |
| гнучкість | 6,80 | 6,76 | 6,58 | 7,0 | 6,78 | 7,55 |
| оригінальність | 42,76 | 41,66 | 43,85 | 45,08 | 42,13 | 43,63 |
| Вербальні показники | біглість | 44,05 | 44,82 | 47,23 | 47,28 | 46,54 | 48,18 |
| гнучкість | 46,58 | 49,88 | 52,20 | 50,13 | 50,68 | 54,20 |
| оригінальність | 45,28 | 44,74 | 47,40 | 50,38 | 46,30 | 50,35 |
| Домінуючі мотиви і їх компоненти | пізнавальний | 16,02 | 18,34 | 16,08 | 17,38 | 16,35 | 17,55 |
| cамоствердження | 22,02 | 22,42 | 20,95 | 22,13 | 17,33 | 18,08 |
| майбутньої професії | 21,26 | 21,86 | 21,53 | 23,83 | 20,02 | 23,88 |
| мотив потреби | 6,81 | 6,96 | 8,0 | 6,78 | 7,53 | 7,43 |
| внутрішній мотив | 5,34 | 4,86 | 3,71 | 6,18 | 5,09 | 6,0 |
| мотив мети | 3,84 | 3,9 | 2,37 | 4,16 | 4,38 | 4,92 |
| Учбова мотивація | зовнішня | 1,10 | 1,57 | 2,0 | 2,0 | 1,29 | 3,67 |
| внутрішня | 5,16 | 5,90 | 5,98 | 6,15 | 5,88 | 6,15 |
| Характерис-тики моти-ваційного процесу | сила мотиву | 2,16 | 2,06 | 2,30 | 2,63 | 1,9 | 2,7 |
| мотив дієвості | 2,84 | 2,82 | 2,95 | 3,18 | 2,93 | 3,08 |
| мотив спонукання | 2,92 | 3,28 | 2,9 | 2,95 | 3,08 | 3,43 |

Примітка: Е – експериментальна група, К – контрольна група

*Додаток Е*

**ВПРАВИ, ЩО ВИКОРИСТОВУВАЛИСЯ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ТРЕНІНГУ РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ**

**Вправа "Хто я?"**

Мета: усвідомлення важливості прийняття свого "Я" з усіма перевагами та недоліками.

За допомогою інтерактивного методу "мозкової атаки" (записувати кожну ідею чи пропозицію, яка спала на думку, не розмірковуючи); 10 разів відповісти на запитання "Хто я?", використовуючи характеристики, риси, інтереси й почуття для опису себе, починаючи кожне речення із займенника ("Я..."). Потім зробити розподіл відповідей на "+" і "-". Замінити негативні прикметники на більш позитивні, але таким чином, щоб речення не втратило правдивості.

Наприклад: "Я наївний" - "Я відвертий у контактах із людьми".

**Вправа "Автопортрет"**

Мета: звернути увагу учасників на унікальність кожної особистості.

 Матеріали: папір, крейда (фломастери, ручки, олівці), липучка.

 Правила проведення: кожен гравець малює автопортрет. При цьому самі яскраві риси обличчя (довгі вії, кирпатий ніс, пухкі губи) навмисно перебільшуються. На виконання цієї частини завдання відводиться 5 хвилин.

 Гравці не повинні підглядати один за одним. Картини не підписуються. В кінці роботи аркуші паперу складаються вдвічі. При виконанні завдання багато учасників будуть зазнавати труднощів. Поясніть їм, що малюнок не повинен володіти фотографічною точністю. Створювати мальовничий шедевр також не потрібно.

 Ведучий може сам прийняти участь у грі.

 Зберіть всі малюнки у велику коробку. Запропонуйте гравцям не дивлячись вийняти один лист. Кожен гравець повинен вгадати, чий автопортрет він дістав.

 Всі по черзі показують малюнки і висловлюють припущення про те, хто є їх автором, діляться особистими враженнями.

 Інтерпретація результатів: обговорення майже завжди проходить жваво. Велику симпатію зазвичай викликають ті "художники", хто зображував себе, не прикрашаючи.

 Рекомендації для тренера: картини можна розвісити по стінах. Це буде означати, що тут кожного члена групи беруть у світ його самобутності.

**Вправа "Асоціації"**

Мета: показати учасникам групи, що кожна людина - індивідуальність.

Вправа "Асоціації" сприяє також швидкому знайомству учасників та підвищенню відчуття їхньої власної цінності. Усі члени Т-групи сидять колом. Кожний по черзі, починаючи зліва від ведучого, сідає на стілець у центрі й повертається обличчям до кожного й одержує асоціацію, яка виникає у даний момент. Це може бути асоціація із квіткою, спорудою, природним явищем, літературним героєм тощо. Але заборонено оцінювати людину: товстий, худий, злий тощо. Наприклад: жінка - голуба хвиля, Дюймовочка, загадка, холодний вітерець, лисичка; чоловік - молодий дуб, пан отаман, грозова хмара, трактор, директор...

Після того відбувається обговорення, під час якого учасники починають розуміти, що сприймання чи виникнення асоціації відбувається у зв'язку з проблемами, соціальним досвідом тієї людини, у якої вони виникають. Учасники тренінгу розповідають про свої переживання. Усе це сприяє пізнанню та об'єктивному оцінюванню свого "Я".

**Вправа «Безлюдний острів»**

Мета: моделювання групової дискусії.

Ведучий зачитує опис ситуації:

«Ваша група летіла на килимі-літаку і випадково потрапила невідомо куди. Виявилося, що це безлюдний острів, який являє собою плато, високо підняте над морем і має обривисті скелясті береги і вузьку смужку землі внизу, на узбережжі.

На плато є дерева, тварини, прісна вода, тобто всі умови для життя. На узбережжі немає нічого. Тому на острові можна проіснувати лише кілька днів.

Досліджуючи острів, ви виявили в скелі печеру, і від слів, випадково промовлених і яких ніхто не запам’ятав, вона несподівано відкрилась. В ній є будь-які предмети.

Кожен з вас може взяти по 10 предметів. Радитися з іншими не можна. Поділитися, обмінятися предметами з іншими учасниками потім також не можна.

Складіть список тих предметів, які ви хотіли б взяти з печери. Час на складання списку – 7 – 8 хвилин».

Після виконання цієї частини завдання групі дається така інструкція:

«У кожного з вас є по 10 предметів, однак ситуація така, що вся група може винести з печери тільки 10 предметів. Протягом 20 хвилин ви повинні порадитися між собою і скласти єдиний, загальногруповий список.

Обговорення.

При аналізі вправи група обговорює такі питання:

•· Чи вдалося учасникам групи домовитися? Якщо ні, то чому?

•· Які форми взаємодії в групі сприяли досягненню результату, а які перешкоджали?

•· Чи був у дискусії лідер? Призначили його свідомо чи він проявив себе сам?

У процесі обговорення можна вийти на алгоритм прийняття рішення:

1. Постановка (виявлення) проблеми.

2. Прояснення ситуації.

3. Переведення проблеми в задачу.

4. Формулювання і заслуховування варіантів рішення.

5. Обговорення наслідків кожного з варіантів.

6. Прийняття єдиного рішення.

**Вправа «Я в променях сонця»**

Мета: формування відчуття внутрішньої стійкості, гармонізації та довіри до самого себе.

Кожен член групи протягом 2-3 хвилин на аркуші паперу малює сонце. В центрі кола учасник записує власне ім’я (можна записати займенник «Я»), а на променях – свої сильні сторони, або те, що любить, цінує і приймає в собі, або ті якості, які дають відчуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях.

За бажанням учасники групи презентують «сонечка».

При обговоренні вправи учасникам групи необхідно відповісти на запитання: «Чому виконувалась дана вправа?», «Що дало виконання цієї вправи?».

**Вправа «Мій дракон, мої недоліки»**

Мета: вироблення вмінь аналізувати та виділяти негативні сторони своєї особистості та обирати шляхи боротьби з ними. Ведучий розповідає учасникам про те, що в кожного є «свій дракон» - це наші недоліки, які заважають нам жити, але з якими ми примирюємось.

Учасникам пропонується намалювати «свого дракона» і назвати його в цілому і кожну голову окремо. Після виконання завдання учасники вигадують історію про те, як вони переможуть своїх драконів. Бажаючі можуть об'єднуватись в групи і вигадувати загальну історію, але і драконів, і героїв має бути стільки ж, скільки членів групи. Для написання історії відводиться 25 хвилин. Потім бажаючі розповідають або показують свої історії.

**Вправа "Валіза"**

 Один з учасників виходить з кімнати, інші починають збирати йому в дорогу "валізу", складаючи позитивні якості, які група особливо цінує в цій людині. Збираючи "валізу", необхідно дотримуватися чотирьох правил:

 - у "валізу" треба "покласти" однакову кількість якостей, наявних і відсутніх, але необхідних товаришеві в спілкуванні з людьми;

 - кожна якість буде "укладатися" у "валізу" тільки за згодою всієї групи. Якщо хоча б один не згоден, то його або намагаються переконати у правильності рішення, або, якщо це не вдається зробити, відмовляються "покласти" якість у "валізу";

- "покласти" у "валізу" можна тільки ті якості, які проявилися в ході роботи в групі;

- "покласти" у "валізу" можна тільки ті якості, які піддаються змінам.

 Керує збором "валізи" кожен з учасників групи по черзі. Від'їжджаючому обов'язково нагадують про те, що буде заважати йому в дорозі: ті негативні якості, які йому треба побороти, щоб його життя стало кращим. Потім "від'їжджаючому", який весь цей час перебував в іншому приміщенні, зачитується і передається весь список. У нього є право поставити будь-яке запитання з прочитаного. Потім виходить наступний учасник і процедура повторюється до тих пір, поки всі учасники не отримають по "валізі".