# РОЗДІЛ 1

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ**

**В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

## 1.1. Аналіз теоретичних поглядів на креативне мислення в історичній ретроспективі

Теоретичне вирішення проблеми розвитку креативного мислення молоді передбачає його розгляд як складної, полідетермінованої системи, ключовим елементом якої є суб’єкт творчої діяльності. Він реалізує особистісну зумовленість творчого процесу, його саморегуляцію та розвиток. Прикладні дослідження визначають умови формування креативного мислення в процесі професіоналізації. Визначення етапів та хронології розвитку проблеми креативності є важливим методологічним кроком, оскільки дозволяє простежити логіку її розвитку та врахувати внески різних шкіл психології в це дослідження.

Аналіз наукових праць, дозволяє виділити три основні етапи розвитку проблематики креативності (креативного мислення) (див. Таблиця 1.1).

Імпліцитний етап дослідження творчості, за даними О. Матюшкіна та А. Морозова, характеризується переходом від містичних та божественних пояснень творчості до фокусування на людині як джерелі творчих сил [19].

Історично, дослідження еволюціонували від античних філософських роздумів про природу творчості до формування логіко-гносеологічних концепцій у Новий час. Філософи цього періоду зробили значний внесок у розуміння творчих процесів, акцентуючи увагу на логічних механізмах мислення та ролі особистості як суб'єкта творчості: А. Кентерберійський (1033/1034–1109) – Англія; Н. Кузанський (1401–1464) – Німеччина, М. Монтень (1533–1592) – Франція, Ф. Бекон (1561–1626) – Англія, Р. Декарт (1596–1650) – Франція, Д. Локк (1632–1704) – Англія, І. Кант (1724–1804) – Німеччина, Й.Г.Фіхте (1762–1814) – Німеччина, Ф. Шеллінг (1775–1854) – Німеччина, Г. Гегель (1770–1831) – Німеччина.

*Таблиця 1.1.*

Основні етапи розвитку проблематики креативності

(креативного мислення)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Етап | Час | Ознаки етапу |
| **Імпліцитний** | З античності до кінця ХІХ | Накопичення та узагальнення уявлень про феномен творчості у філософії, історії, психології, культурології. Формування передумов проблеми креативності, виникнення наукових передумов виділення у психологічному пізнанні проблематики творчості. |
| **Експліцитний** | З кінця ХІХ ст. до кінця 80-х рр.ХХ | *Інкубаційний період:* усвідомлення значущості знань з психології творчості, розвиток та відгалуження психології творчості від теорій мовознавства, історії культури, мистецтва. Поява детерміністичних пояснень природи творчого мислення.  *Номінаційний період:* поява терміна «креативність», перших психометричних досліджень креативності, дивергентного мислення, формулювання предмета, об’єктного поля психології креативності, поява різноманітних теоретичних та прикладних досліджень, уявлень про проблематику. |
| **Рефлексивний** | З 90-их рр. ХХст. | Осмислення та узагальнення результатів дослідження креативності (креативного мислення), його місця в психології творчості, перспектив розвитку, тенденцій до диференціації проблемного поля та інтеграції з проблематикою суміжних галузей психології. |

Підготовлено за матеріалами Н. Макаренко [31].

Паралельно з розвитком логічних підходів, виникають концепції, які наближають дослідження творчості до наукового детермінізму. Поняття асоціації, аперцепції, творчого синтезу та творчих асоціацій відіграли важливу роль у формуванні наукового розуміння творчих процесів (Й. Гербарт (1776–1841) – Німеччина, В. Вундт (1832–1920) – Німеччина, Г. Бен (1838–1910) – Австрія).

У процесі дослідження творчого мислення, що стало початком його експліцитного вивчення, відбулися такі зміни:

1. сенсуалістичні погляди на мислення, характерні для Вюрцбурзької школи (Н. Ах, О. Кюльпе, К. Марбе, Ф. де Соссюр), трансформувалися. О. Зельц розвинув їх, розуміючи мислення як інтелектуальні операції та намагаючись подолати протиставлення репродуктивного й продуктивного мислення. Він трактував мислення як процес, де попередні етапи впливають на наступні, але обмежувався лише уточненням уже сформульованих проблем. Насправді ж продуктивне мислення полягає у створенні нових проблемних комплексів [35].
2. біхевіористи (У. Торндайк, Д. Уотсон, С. Холл) відмовилися від методу інтроспекції у вивченні мислення.
3. гештальтпсихологи (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, К. Коффка) розробляли підходи до мислення як процесу розуміння. М. Вертгеймер вважав, що нові ідеї виникають через інсайт – цілісне «схоплення» ситуації. Механізмом продуктивного мислення є переструктурування проблемної ситуації. Гештальтпсихологи критикували асоціанізм, досліджуючи нові відношення між частинами проблеми.

Ці дослідження порушили питання про природу творчого мислення, механізми створення нового, взаємодію поступового та раптового у процесі вирішення завдань, а також евристичні методи [31]. За визначенням А. Лосєвої, у роботах К. Дункера, О. Зельца, Е. Клапареда накопичено значний масив даних про креативність, однак гештальтпсихологія не просунулася у вивченні інтуїції. Американський психолог В. Лоуенфельд ввів поняття «творчий інтелект» (creative intelligence) – поєднання інтелектуальних і творчих здібностей, що сприяють вирішенню проблем. Це визначалося як здатність до продуктивного мислення в різних сферах.

З. Фрейд започаткував підхід до аналізу творчості як процесу екстеріоризації суб'єкта, де сублімація є основним механізмом творчості [28].

На початку ХХ ст. у дослідницьких школах (асоціанізм, Вюрцбурзька школа, гештальтпсихологія, психоаналіз) формувалася природничо-наукова методологія. Її мета – знайти універсальні механізми творчого мислення, що є вродженими. За М. Ярошевським, ці концепції включали детерміністичне пояснення творчості: спроби й помилки, інсайт, катарсис [71].

Більшість концепцій (крім психоаналізу) пов'язують творчість із мисленням, що генерує нові цінності у науці, мистецтві та техніці. Поняття «творчий продукт» стало не лише філософським, а й психологічним терміном. С. Рубінштейн у своїх працях із психології мислення визначив детермінанти продуктивного мислення, пояснив інсайт як результат аналізу та розглядав творчість як свідому діяльність суб’єкта [76].

Р. Стернберг підсумував інкубаційний період дослідження креативності, виділивши три напрями: 1) особистість творця (С. Грузенберг, І. Лапшин, Х. Гарднер); 2) творчий продукт (Є. Бассін, Л. Виготський); 3) творчий процес (асоціанізм, Вюрцбурзька школа, гештальтпсихологія) [48]. На думку Р. Стернберга та Є. Григоренко, труднощі ранніх досліджень призвели до тимчасового зниження інтересу до креативності, але підготували ґрунт для подальших досліджень [49].

Дж. Гілфорд став ініціатором номінаційного періоду розвитку проблеми креативності. Він не лише окреслив проблему, а й запропонував її вирішення через «психометричний підхід», створивши тести для вимірювання коефіцієнта креативності (Cr) [30]. Його модель «Структура інтелекту» (SOI) диференціювала мислення на конвергентне та дивергентне. Дивергентне мислення стало основою креативності з такими параметрами: продуктивність, оригінальність, гнучкість [28]. Гілфорд також визначив характеристики дивергентного мислення: постановка проблем, генерація ідей та здатність до різноманітних рішень [28].

П. Торранс створив модель креативності з трьома факторами: продуктивність, гнучкість, оригінальність. Креативність він визначав як процес вирішення проблем: від усвідомлення проблеми до формулювання та інтерпретації результатів [411].

Г. Адлер узагальнив параметри креативного мислення, такі як: ідеомоторна швидкість, спонтанна гнучкість, віддалені асоціації [31]. Українські дослідники уточнюють ці характеристики: Н. Шумакова – здатність до виявлення проблем як готовність їх породжувати; О. Матюшкін – продуктивність як самостійну постановку питань і стратегію пошуку; І. Семенов і С. Степанов – гнучкість як готовність виходити за межі ситуації завдяки рефлексії; Я. Пономарьов – інтенсивність мотивації та чутливість до побічних утворень; О. Туриніна – чутливість до дисгармонії та прагнення її виправити [31]

Оригінальність вважають обов’язковою складовою обдарованості, але попереджають про плутанину понять: нестандартність не завжди дорівнює оригінальності [29]. Д. Богоявленська та В. Дружинін довели, що гнучкість, оригінальність та розробленість належать до інтелектуального фактора.

У 50-60-х роках ХХ ст. з’явився інженерно-технологічний підхід до мислення. Дж. Брунер, А. Ньюелл та Г. Саймон розвивали напрямки евристики та когнітивізму. Креативність мислення вони визначали як здатність розв’язувати проблеми новим і нетрадиційним шляхом [31].

У радянській психології інженерно-технологічна орієнтація представлена теорією П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій. Вивчення креативного мислення як системної якості призвело до особистісного підходу, який акцентує на культурному контексті та різних аспектах мислення (ціннісному, мотиваційному, емоційному). Дослідження Т. Амабайл, Ф. Баррона та інших вказують на існування загального типу креативної особистості, хоча багато з цих якостей не перевірені експериментально.

Р. Стернберг і Е. Григоренко підкреслюють методологічні труднощі в дослідженні креативності, але визнають важливість її аналізу в контексті системності. Співвідношення інтелекту та креативності є дискусійним, хоча Дж. Гілфорд і П. Торранс доводять їх взаємозв’язок [31]. Теорія С. Мєдніка виділяє конвергентне та дивергентне мислення в творчому процесі, а тест Remote Associates Test підтверджує це. Дослідження В. Дружиніна і А. Ротенберга також показують зв’язок між інтелектом і креативністю та роль "янусіанського" мислення у творчому процесі.

Едвард де Боно в 1967 році ввів поняття латерального мислення, яке поєднує аспекти логічного, конвергентного та дивергентного мислення, знімаючи проблему співвідношення інтелекту та креативності. У психології існує понад 300 теорій і тестів креативності, які часто протиставляють креативність інтелекту. Проте Д. Богоявленська, Є. Григоренко та інші підкреслюють, що дивергентне і конвергентне мислення є компонентами однієї мислительної діяльності, а креативність є важливою характеристикою інтелекту.

Когнітивні підходи до вивчення креативності фокусуються на зв’язку розумових механізмів, уявлень та пізнавальних процесів. Дослідники, як-от Ф. Баррон і П. Торренс, описують креативність через мислення та уяву, а С. Мєднік – через асоціативні властивості пам’яті. Вітчизняні психологи, такі як О. Матюшкін і А. Лук, підкреслюють значення перцептивних властивостей і уяви для творчості. Загалом, всі пізнавальні процеси тісно взаємопов’язані, і не існує достатніх засобів для чіткої диференціації їх ролі в творчому мисленні.

Продуктивність творчого мислення вивчалась різними психологічними школами: асоціаністами, біхевіористами, гештальтпсихологами та представниками психофізіологічних підходів (С. Баррет, М. Вертгеймер, Дж. Гілфорд, П.Торренс). Вітчизняні дослідники, як В. Біблер, Ю. Гатанов, також аналізували розвиток продуктивного мислення. Відповідно до С. Рубінштейна, мислення починається з проблемної ситуації, що стало основою подальших досліджень.

Загалом виділяються два підходи до креативності: як процесу, що відбувається в особистості в конкретний момент, і як процесу, що залежить від соціальних і історичних контекстів. Підкреслюється значення інноваційного середовища у формуванні креативного мислення у студентів.

Процес розв'язання творчих задач в радянській психології також досліджувався через різні механізми (аналіз через синтез, логічно-інтуїтивний, асоціативний). Основний акцент робиться на самостійному формулюванні проблеми та цілепокладанні, а не лише на знаходженні рішення. Творче мислення визначається як продуктивний процес, що передує навчанню і є важливою частиною психічного розвитку, що регулюється інсайтами.

Дослідження творчого мислення в групах, зокрема Н. Щербо та Н. Шумакової, визначають його як операціональний процес, де головним є оригінальність рішення. Групове мислення стає важливим для розвитку творчого мислення в навчальному та професійному середовищі, надаючи йому особистісного характеру.

Інший напрямок досліджень аналізує творчість як інноваційно-рефлексивний процес (Я. Пономарьов, І.Семенов). Продуктивність цього процесу залежить від особистісно орієнтованої рефлексії, що стимулює мислення.

Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Матюшкін та інші вивчали стадії творчого процесу, виділяючи етапи підготовки, дозрівання ідеї, натхнення (інсайт) та її розвиток. О. Матюшкін пропонує структуру продуктивного циклу: формулювання проблеми, пошук рішення, інсайт, обґрунтування та реалізація рішення. А. Брушлінський, Я. Пономарьов та О. Матюшкін досліджували співвідношення інтуїтивного та логічного мислення, наголошуючи, що креативність є суттю будь-якого мислення. Вона полягає в пошуку та відкритті нового, а мислення завжди є творчим, незалежно від того, чи є задача новою чи вже заданою. О. Тихомиров запропонував інший підхід до продуктивного мислення, ґрунтуючись на теорії С. Рубінштейна, де об'єкт мислення впливає на створення нових понять і характеристик. Тихомиров виділяє нові відношення до об'єкта (актуалізація знань) та до суб'єкта (формування нового знання через взаємодію).

Механізм творчого процесу він описує через співвідношення індуктивного (емпіричного) та інтуїтивного (теоретичного) мислення: перехід від одиничного до особливого здійснюється через індукцію, а від особливого до загального – через інтуїцію. Це підходить до поглядів Д. Богоявленської, яка вважає, що креативне мислення є розвитком логічного, а не його протиставленням. Зарубіжні дослідження, зокрема Г. Уолеса, визначають чотири стадії творчого процесу: підготовка, інкубація (підсвідоме опрацювання), осяяння (визначення рішення) та перевірка.

Загалом, дослідження творчого мислення показують тенденцію до об'єднання когнітивних і особистісних аспектів, що є результатом розвитку психології творчості та креативності.

На експліцитному етапі досліджень креативності з'явилися нові аспекти та підходи, спрямовані на системне вивчення цього феномена та створення теоретичних моделей. Ф. Баррон, Р. Муні, А. Штейн та Д. Харрінгтон виокремили чотири основні аспекти: вивчення творчого процесу, особистості творця, продуктів творчої діяльності та креативного середовища. Сучасні дослідження активно використовують процесуальний, продуктний, особистісний та інтерактивний підходи для аналізу креативності.

В. Моляко розглядає творчість як процес створення нового, визначаючи стратегії розв'язання задач, такі як пошук аналогій чи прогнозування. К.Урбан розробив модель "4П" (Проблема, Персона, Процес, Продукт), яка враховує взаємодію цих аспектів. Р. Стернберг акцентує, що креативність не є просто частиною інтелекту, а взаємодіє з афективними та мотиваційними чинниками. О. Кульчицька інтегрує процес, продукт і особистість творця в єдину модель творчості, а Д. Завалішина розглядає креативність як багатофакторне психічне новоутворення. У моделі інтелектуальної обдарованості М. Холодної креативність виступає як форма інтелектуальних здібностей, зокрема, через швидкість, оригінальність та метафоричність. О. Матюшкін визначає ключові компоненти креативного мислення, зокрема пізнавальну мотивацію та творчу активність.

Природу креативності та її характеристики можна ефективно аналізувати через багатовимірні моделі обдарованості. Багато дослідників вважають, що креативність тісно пов'язана з обдарованістю, і психологічна структура обдарованості включає компоненти, які визначають творчість. Сучасні багатовимірні моделі обдарованості виділяють креативність (дивергентне мислення) як важливий елемент.

Моделі обдарованості є проявом системного підходу до креативності, адже обдарованість – це комплекс взаємопов’язаних особистісних якостей, здібностей та інтелектуального розвитку, що включають креативність. Аналіз моделей обдарованості дозволяє створити основу для системного вивчення креативного мислення. Важливою є взаємодія особистості та соціального оточення в процесі розвитку обдарованості. Моделі обдарованості, запропоновані Ф. Монксом, Дж. Рензуллі, Р. Стернбергом, К. Хеллером та іншими, підкреслюють складність феномена обдарованості і його залежність від умов навчання та виховання. Вивчення механізмів розвитку креативності стало особливо актуальним у 90-ті роки ХХ століття та на початку ХХІ століття, зростаючи на тлі підвищеного інтересу до формування креативного потенціалу особистості та природи креативності. Рефлексивний етап у вивченні креативності включає нові напрямки, концептуальне осмислення попередніх досліджень і поглиблення тенденцій до її диференціації та інтеграції.

У кінці 80-х – на початку 90-х років були проведені узагальнюючі дослідження проблеми креативності, які підсумували її вивчення в 50-80-х роках ХХ століття. На рефлексивному етапі продовжується традиційний підхід до вивчення креативності через процесуальний, особистісний, продуктивний та середовищний параметри, при цьому збільшується кількість експериментальних досліджень, спрямованих на вивчення особистісних факторів креативності. Продовжується пошук взаємозв'язків когнітивних та особистісних чинників розвитку творчого мислення в працях різних авторів. Одночасно з інтеграцією поглядів на креативність з'являються нові напрямки досліджень, наприклад, статеві відмінності як чинник креативності та взаємозв'язок дотепності і креативності. Новим підходом є аналіз креативного мислення в контексті різних видів діяльності, таких як наукова, технічна, музична, а також ігрова, комунікативна, ситуативна та ін. Креативне мислення активно вивчається в контексті професійної діяльності, онтогенезу та розвитку суб'єкта творчої праці. Окремо вивчаються аспекти професійної спрямованості та розвитку креативності в професійній акмеології, а також важливість взаємодії індивіда і професійного оточення. Підкреслюється, що творча праця є вищим рівнем професіоналізму, а креативність – його основним елементом.

Вивчення вікових аспектів креативності розвивається на двох основних напрямках: дослідження особливостей розвитку креативності в різних вікових періодах і вивчення онтогенезу креативності через зміни її розвитку в дитинстві та шкільні роки.

Аналіз історії вивчення креативного мислення в психології показує, що основною проблемою є термінологічна нечіткість. З 50-х років ХХ століття терміни «креативність», «дивергентне мислення», «творче мислення» та «творча уява» використовувалися як синоніми, що призводило до відсутності чітких визначень у словниках. Однак, дослідження Д. Завалішиної та інших показують, що ці поняття слід розрізняти: «творче мислення» як процес створення нового, «продуктивне» – як результат, «евристичне» – як специфіка розумового пошуку, а «дивергентне» – як здатність генерувати багато ідей .

## 

*Таблиця 1.2*

**Основні підходи до визначення поняття «креативність»**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Представники | Сутність та зміст розуміння | Специфіка визначення |
| В.П. Зінченко, В.Т. Кудрявцев, О.Ф. Лосєв, С.Д.Максименко | Креативність (ширше – творчість) – визначальна та вихідна функція існування психіки людини, основа механізму розвитку суб’єктної активності в онтогенезі. | «Розширене» |
| Дж. Гілфорд, П. Торранс та послідовники | Креативність – як дивергентне мислення | «Вузьке» |
| В.Т.Зазикін, А.А.Деркач, А.І.Савенков, Дж. Рензуллі та інші. | Визначення креативності через проблематику інших об’єктів психологічного дослідження, наприклад, психології обдарованості; акмеології; психології творчості | «Контекстне» |
| Д.Б. Богоявленська, О.М.Матюшкін, Н.І.Пов’якель, К.Урбан та інші | Креативність – певна сукупність мислитель них та особистісних властивостей, яка зумовлює можливість прояву творчої активності людини в усіх видах діяльності | «Системно- структурне» |
| А.В.Брушлінський,  В.О.Моляко,  Я.О.Пономарьов,  О.К.Тихомиров, Ф. Ф.Баррон, К.Урбан та інші | Визначення креативності як продукту, процесу, особистісної якості, здатності діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності | «Змістовно- функціональне» |

У психології творчості з'явилися нові терміни, такі як «творча особистість» і «креативна особистість», що ще більше ускладнили визначення поняття «креативність». Проблема визначення і меж застосування термінів «креативність» та «креативне мислення» досі не вирішена, хоча сучасні дослідження намагаються узагальнити різні дефініції цього поняття.

Суперечки стосуються того, чи є креативність унікальним феноменом, чи це процес, що включає когнітивні та особистісні властивості кожної людини. Дослідники вказують на відсутність єдиної теорії креативності, що ускладнює пояснення фактів.

Наше розуміння полягає в тому, що «креативне мислення» є видом «креативності», що охоплює мислення, пов'язане з дивергентним та конвергентним процесами, які опосередковані мотиваційними та особистісними факторами. Ми вважаємо, що важливо зберігати узагальнення, враховуючи конкретні ознаки креативного мислення, а не обмежувати його лише діяльністю чи здібностями.

Таким чином, ми визначаємо креативність як інтегративну, динамічну основу, що формується залежно від когнітивних, особистісних та середовищних умов, і проявляється на різних рівнях творчої активності особистості.

## 1.2. Творчість та творчі здібності майбутніх учителів як наукова проблема

Творчість, творча активність, творча діяльність як наукові проблеми вивчаються в психології порівняно давно й не випадково вважаються найсерйознішими сферами теоретичних і експериментальних досліджень. Вірогідно, що в цих проблемах в тій чи іншій мірі визначені питання активності психічного відображення, продуктивності людської діяльності, природи здібностей, їхньої соціальної і біологічної обумовленості тощо.

У ХVІІІ столітті І. Кантом аналізує творчу діяльність і створює концепцію творчості - у вчення про продуктивну здатність відображення й робить висновки, що творчість є в самій суті пізнання [21]. Проте це не дає відповідь на низку питань: чи завжди діяльність, пов’язана з пізнанням, є творчою, у чому психологічні особливості творчого процесу, його «механізми», від чого залежить розвиток творчої активності тав чому суть здатності до творчості, і нарешті, чи можна розвивати творчі здібності і в якому віці це краще робити.

При всій різноманітності підходів і позицій, контекстів, у яких описується картина творчої діяльності, багатстві аргументів на користь тієї чи іншої гіпотези, більшість науковців подають описовий, феноменологічний характер терміна «творчість».

По-перше, творчість (процес творчості) – це продуктивна розумова діяльність, яка приносить нетривіальний (якісно новий) результат [25, с.170] Таке бачення спонукає до пошуків відповіді, що тоді відбувається в процесі самої діяльності.

По-друге, творчість – це продуктивна розумова діяльність, яка веде до результату через вирішення деяких суперечностей. Отже, постає питання, чи можна стверджувати, що щоб творити, треба долати суперечності, бути активним у творчому процесі. Головне у творчості не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення «ідеалу». Зовнішня активність – лише реалізація ідей в кінцевому продукті і є другорядною відносно активності внутрішній.

Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники підкреслювали його підсвідомість, спонтанність, відсутність контролю з боку волі й розуму, а також зміну стану свідомості, незалежність від зовнішніх причин. У сучасній психології найбільш цілісну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я. Пономарьов.

За Пономарьовим, творчий продукт народжується інтуїцією й не може бути отриманий на базі логічного висновку [21]. Із здатністю до творчості пов’язані дві особистісні риси, а саме пізнавальна мотивація й чуттєвість людини до думок, образів, почуттів, які виникають в процесі мислення. Учений виділяє такі акти творчого процесу: поставлена проблема – активна свідомість, етап рішення – активна підсвідомість, відбір і перевірка – знову працює свідомість.

Функціонування механізму творчості проходить кілька фаз: 1) логічного аналізу проблеми – використання наявних знань, виникнення проблеми в новому; 2) інтуїтивного розв’язування – задоволення потреби в новому; 3) вербалізації інтуїтивного рішення – набуття нового знання; 4) формалізації нового знання – формулювання логічного рішення [19].

Проаналізувавши вищезазначене,можемо зауважити, що на рівні підсвідомості кожна психічно здорова людина здатна до творчості, тобто креативна, хоча б на рівні суб’єктивної значущості новизни продукту для самої людини, яка творить.

Концепція креативності як універсальної здатності до творчої діяльності набула популярності після публікації робіт Дж. Гілфорда, який вважав здатність до дивергентного( йде в різних напрямках) мислення основою креативності як загальної творчої здібності. Гілфорд виділив чотири основні параметри креативності: оригінальність, спроможність виділяти основні властивості об’єкта й використовувати їх по-новому, здатність виділяти нові ознаки,здатність створювати нові ідеї в нерегламентованій ситуації. Як бачимо, загальний інтелект людини не включався в структуру креативності.

Е. Торренс, який займався розвитком здібностей дітей з низьким рівнем успішності дійшов цікавої, на наш погляд, «теории интеллектуального порога»: немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю.

Ширшого підходу до проблеми творчих здібностей дотримувалися А. Маслоу, А. Адлер, Р. Кеттелл, які визнавали, що інтелектуальна обдарованість виступає як необхідна, але недостатня умова творчої активності особистості. Головну роль у творчості виграють мотивації, цінності, особистісні риси. Високий рівень інтелекту не гарантує творчих досягнень.

При цьому психологи визнають, що підлітки, які мають високий рівень інтелекту й високу креативність, ініціативні, добре пристосовані до свого соціального оточення, незалежні у висловлюваннях і діях. Діти з низьким рівнем інтелекту і творчих здібностей зовні добре адаптуються, соціально успішні, пасивні в навчанні.

У той же час діти з низьким інтелектом , але з високим рівнем креативності часто стають «зайвими», страждають від «комплексу меншовартості». Вони виявляють свою креативність поза школою, а вчителі вважають їх неуважними, «слабкими», бо такі школярі не хочуть виконувати рутинні завдання й не можуть зосередитися.

Учні з високим рівнем інтелекту і низьким рівнем креативності прагнуть до шкільних успіхів, але уникають ризику, стримані, дистанційовані від однокласників. Саме дві останні категорії старшокласників , на наш погляд, потребують особливої уваги й допомоги вчителя в активізації їх творчої активності. Й хоча ми знаємо, що мислення кожної людини тяжіє чи до раціонального (логічного, аналітичного) – звідси здібності до точних наук, чи до образного( алогічного, синтетичного) , саме на уроках літератури ми можемо «пробудити» творчість, адже мистецтво слова як раз і діє скоріше на рівні підсвідомого, чуттєвого, інтуїтивного.

Однією з останніх концепцій креативності є так звана «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом [31]). Він вважає креативною таку людину, яка прагне займатися малопопулярними, невідомими, невизнаними ідеями, правильно оцінювати їх потенціал, розробляти їх і досягати в цьому успіхів. За Стренбергом, творча активність детермінується шістьма основними факторами: інтелектом як здібністю, знанням, стилем мислення, індивідуальними рисами, мотивацією, зовнішніми факторами.

Інтелектуальна здібність є основною. Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту: синтетична здібність – нове бачення проблеми, аналітична здібність – акумуляція ідеї, практичні здібності – уміння переконати в цінності ідеї.

Вплив знань може бути як позитивним, так і негативним: людина має знати, що саме вона повинна робити. У той же час знання можуть обмежити волю дослідника, позбавити можливості по-новому осягнути проблему. Для творчості необхідна незалежність від стереотипів.

Не можемо погодитися з думкою автора концепції про незалежність від зовнішнього впливу,про необхідність для творчої людини самостійно ставити проблеми і автономно їх вирішувати. На наш погляд, така теза повністю нівелює можливість колективної творчої діяльності і сам процес навчання творчості.

Щодо можливості розвитку творчих здібностей у психології існують три підходи: 1) генетичний, тут головна роль відводиться спадковості; 2) середовищний, представники якого вважають головним фактором розвитку здібностей зовнішні умови; 3) генотип-середовищної взаємодії, представники якого виділяють різні типи адаптації індивіда до довкілля залежно від спадкових рис.

Звісно, вплив родини на розвиток творчості дитини, якщо такий позитивний вплив існує, виграє першочергову роль. Це підтверджує теза, що формування креативності відбувається, коли дитині 3-5 років, скоріше саме в цей період дитина максимально чутлива до розвитку творчості через наслідування, бажання «зрівнятися з дорослими». Подальша доля творчої дитини (і нетворчої, на нашу думку, теж) залежить від умов середовища й загальних закономірностей розвитку творчої особистості. В процесі особистісного становлення величезну роль виграє зразок – особистість професіонала, на яку орієнтується дитина, підліток, юнак.

Психологи називають умови, які мають визначальний вплив на розвиток креативності, формування творчого мислення:

* низький ступінь регламентованості поведінки старшокласників, який включає : демократичні стосунки з учителем, заохочення ініціативи, пошук рішень, багатство можливостей і надання учням права вибору, елемент невизначеності й незавершеності, створення умов для прояву спонтанності, присутність елементу імпровізації;
* предметно – інформативне збагачення, під яким стосовно навчального процесу можна розуміти його оснащеність багатим змістовим матеріалом, насиченість різноманітними подіями, враженнями, почуттями, думками;
* наявність зразків креативної поведінки і її результатів.

Стосовно навчального процесу можемо зазначити цілеспрямованість і системність використання форм і засобів роботи, які дають учням досвід креативного мислення й поведінки.

Навчання, в якому присутній елемент творчості, має низку переваг. Завдяки творчості відбуваються якісні зміни, перетворення навчального процесу. В процес навчання привноситься життя, й особистість вільно розкриває себе. Це надзвичайно важливо саме під час роботи із старшокласниками, адже саме в цей період в житті юнака відбувається світоглядне самовизначення, активізується процес ціннісного, професійного, особистісного самовизначення, це час духовних пошуків. Й важливу роль для благополучного протікання цього процесу самовизначення старшокласників виграють їхні досягнення в навчальній діяльності, зокрема на уроках літератури, адже літературний твір – це підручник життя.

Привнесенням елементу творчості в навчання можна досягти максимальної внутрішньої активності учнів ще й тому, що в творчому процесі відбувається злиття всіх сфер психіки, у вольовому зусиллі творчого акту долається їх розірваність: активно працюють інтелектуальна сфера, емоції, уява й фантазія, працюють увага й пам'ять, стимулюються креативне мислення й пізнавальний інтерес.

Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що важливими у працях психологів є такі аспекти розгляду проблеми: визначення істотної якісної відмінності між поняттями “відтворююча” і “творча діяльність” (репродуктивного і продуктивного); розрізнення рівнів творчої діяльності залежно від ступеня принципової новизни її результату; встановлення взаємозв’язків творчої діяльності та психічних процесів; реалізації системного підходу в дослідженні психології творчої особистості та визначенні перспектив її розвитку; розкриття етапів та стадій творчого процесу тощо.

Принципово важливим є таке положення психології: хоча здатність перетворювати світ онтогонічно властива людині, дана їй за сутністю самого способу існування, але, як зазначають сучасні науковці, ця властивість має бути розгорнута, досягнута, завершенау практичній діяльності. Це твердження логічно взаємопов’язане із загальноприйнятою в науці думкою про те, що оптимальне становлення творчої особистості можливе завдяки розвитку її творчих здібностей, які є основою відповідної діяльності. Поняття “творчі здібності“ розглядаються у психології і дидактиці як багатоаспектне явище, сукупність якостей та властивостей особистості, які виявляються в синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної, комунікативної та інших структур окресленої діяльності.

У сучасній науковій літературі переважає думка, що творчий учень є дзеркальним відбиттям творчого вчителя, при цьому від дорослого вимагають творчості найвищого рівня, натхнення, яке завойовує серця – надзвичайної обдарованості, що зумовлює «зміну акценту методичної діяльності вчителя – словесника з нормативного на творчий компонент, а також потребу розвитку його креативних якостей…» [12]). Звісно, ця характеристика не може торкатися кожного з мільйонів учителів та інших дорослих, які професійно працюють з дітьми, але на сьогоднішній день існує можливість виявлення механізмів формування творчості, створення відповідних методів і прийомів, проте цей підхід посилює увагу до розвитку креативності майбутніх учителів.

Отже, аналіз наукових джерел показав, що терміни "креативність" та "творчість" іноді використовуються як синоніми, однак вони мають певні відмінності, які важливо розрізняти в наукових дослідженнях.

Під креативністю розуміємо здатність генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення проблем, мислити оригінально. Це індивідуальна характеристика особистості, яка може бути виміряна за допомогою спеціальних тестів. Коли ж вживаємо поняття “творчість”, то прозначаємо процес створення чогось нового, оригінального і цінного. Це може бути матеріальний продукт (наприклад, картина, музичний твір, винахід), або нематеріальний (наприклад, нова ідея, теорія). Творчість охоплює не тільки когнітивні процеси, але й емоційні, мотиваційні та соціальні аспекти, вона пов'язана з особистісними якостями, такими як мотивація до досягнення, наполегливість, відкритість новому досвіду. У дослідженнях креативності увага ж зосереджується на когнітивних процесах, таких як мислення та уява, дослідники її пов'язують з інтелектуальними. Креативність може бути розвинена через навчання та тренування. Творчість зазвичай пов'язують з реалізацією ідей тобто перетворенням їх в конкретний результат, у той час креативність може проявлятися в різних сферах життя, таких як наука, мистецтво, бізнес, проте не обов'язково призводить до створення матеріального продукту. Таким чином, креативність можна розглядати як потенціал, а творчість - як реалізацію цього потенціалу. Розуміння відмінностей між креативністю і творчістю дозволяє розробити більш ефективні методи розвитку креативності особистості.

## 1.3. Особливості розвитку креативності в юнацькому віці

Під час дослідження психічних явищ важливим є питання їх детермінації. У працях С. Рубінштейна, О. Ткаченка, О. Шорохової, М. Ярошевського наголошується, що принцип детермінізму є основоположним для психології. Цей принцип спрямовує на вивчення факторів та причин, що визначають явища, а також на прогнозування й управління ними. С. Рубінштейн вказував, що питання детермінованості психічних явищ стосується можливості їх спрямованої зміни в бажаний бік для людини. Таким чином, вивчення закономірностей креативності та творчої діяльності дозволяє знаходити шляхи для їх розвитку.

Аналізуючи чинники креативного мислення, враховуємо модель психологічної детермінації творчої діяльності С. Устименка та на теорії Б. Ломова про рівні дослідження людини. Спадкові детермінанти креативності розглянуті в роботах з диференційної психофізіології, зокрема О. Кисєльовою. На найнижчому рівні детермінації креативності фізіологічними передумовами можуть бути правопівкульна асиметрія мозкової регуляції, тип ВНД, темпераментальні характеристики, а також схильність до дослідницької діяльності.

Проте питання біогенетичної детермінації та спадковості індивідуальних відмінностей креативності залишаються дискусійними. Значний вплив на формування креативності мають зовнішні фактори, такі як виховання та навчання, на що неодноразово звертали увагу науковці.

Дослідження соціопсихічного рівня детермінації креативності, включаючи когнітивні, особистісні та соціально-психологічні аспекти, є складнішим з методологічної точки зору. Когнітивні процеси, що впливають на творчу діяльність, включають перцептивні властивості (О.М.Матюшкін), мнемічні властивості (С. Мєднік), та мислительні процеси (В.Т. Кудрявцев, Я.О. Пономарьов, Дж.Гілфорд). Однак дослідження показують, що параметри креативності не зводяться лише до когнітивних процесів, оскільки розвиток креативного мислення неможливий без врахування загального розвитку особистості та її особистісних чинників.

*Таблиця 1.3*

**Особистісні чинники креативного мислення**

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| **вікові** | * сенситивність періоду; * адекватність методів навчання та виховання віковим потенціям (н.лейтес, в.роменець, о.щебланова) |
| **особистісні** | * спрямованість (в.чудновський); * саморозвиток (г.костюк); * характер, саморегуляція (н.лейтес) * рефлексія, свідоме ставлення до діяльності (в.м’ясищев, н.пов’якель, в.семіченко) * внутрішня мотивація, пізнавальна активність (Д.Богоявленська, О.Матюшкін) |
| **індивідуальні** | * характеристики темпераменту; * задатки; * когнітивні стилі (б.теплов, в.небиліцин, м.холодна, х.гарднер) |

У контексті нашого дослідження важливо звернути увагу на проблему сензитивності періодів розвитку креативності, що тісно пов’язана з особливостями детермінації творчої поведінки в онтогенезі. Г. Костюк зазначав, що впливи середовища значною мірою залежать від вікових та індивідуальних особливостей дітей. Здатність до творчої поведінки як характерну рису дитячого мислення підкреслювали Л.С.Виготський, Н. Лейтес та інші. Проте межі сензитивних періодів розвитку креативності значно варіюють: від 2-5 років (В. Дружинін), 2-10 років (В. Моляко), 3-4, 5-6, 8-12 років (О. Матюшкін) до 16 років, коли Б..Богоявленська вважає пік креативного розвитку. Багато дослідників відзначають спад креативності в молодшому шкільному віці і вважають дошкільний вік (2-6 років) «золотим віком творчості».

Щодо наступних вікових періодів, одностайності немає, але найбільш ймовірним другим «золотим віком креативності» є юнацький вік. В. Дружинін визначає сензитивним період 13-20 років, коли формується спеціальна креативність, пов’язана з конкретною сферою діяльності. Є. Гергель вважає сензитивним період 11-18 років, а В. Моляко – 12-22 роки. О. Туриніна, узагальнивши дослідження Л. Виготського, Б. Теплова, А. Леонтьєва та інших, визначила вікові періоди творчих проявів: юнацький – з 18 до 22 років, дорослий – після 22. Значущість студентського віку як сензитивного для розвитку креативності також підкреслюють В. Фрицюк та Н. Коломінський.

Дослідження І. Дубровіної, І. Кона, А. Реана, К. Рігеля та інших науковців висвітлюють особливості розвитку в юнацькому віці, підкреслюючи значення цього періоду для формування ідентичності, самосвідомості, рефлексії, ціннісних орієнтацій, смислу життя, а також життєвих планів і установок на соціальне та професійне самовизначення.

Згідно з дослідженнями С. Єфімової, перехід між 3 та 4 курсами є періодом активного формування індивідуальних систем психологічного знання, коли студенти здійснюють свідоме переструктурування професійно значущої інформації, перетворюючи її в індивідуальну систему професійних знань. Аналогічні результати були отримані Т. Буякас, Н. Завініченко, Г. Любимовою, які також підтвердили специфічність кризи самовизначення на 3 році навчання. Це дозволяє припустити, що в цей період відбуваються зміни у детермінації та функціонуванні креативного мислення, яке здатне генерувати нові психічні утворення, важливі для особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

У юнацькому віці спостерігається прогресуючий розвиток теоретичного мислення, здатність до логічних міркувань, самоаналізу та теоретичних роздумів. Для більшості представників цього віку характерна гнучкість у взаємозв’язках образного, логічного та дійового мислення. Однією з основних характеристик мислення в 20 років є комплексність операцій при високому рівні інтеграції різних видів мислення: результати теоретичних роздумів перевіряються практикою, що збагачує теоретичне мислення. У цей період відбувається перехід до вищих рівнів абстрактного та узагальненого мислення, усвідомленого оволодіння логічними операціями, а також формування системи взаємопов’язаних узагальнених та образних операцій. Мислення набуває дедуктивно-гіпотетичного характеру завдяки переходу від конкретних операцій до формальних, що утворюють єдину цілісну систему.

Згідно з Ж.Піаже, розвиток мислення в період 12-18 років полягає в спеціалізації здібностей, новому орієнтуванні суб’єкта та співвідношенні гіпотетичного з реальним і потенційно можливим. Остання стадія розвитку мислення (12-15 років за Піаже) була переосмислена сучасними психологами як важливий етап, а не остаточний.

Клаус Рігель визначає розуміння протиріч (діалектичне мислення) як важливе досягнення подальшого когнітивного розвитку, яке є п’ятою стадією після останньої, описаної Ж. Піаже. Важливим аспектом діалектичного мислення є синтез та інтеграція протилежних думок, а також об’єднання реального "Я" з ідеальним "Я". Гнучкість юнацького мислення, за словами дослідника, полягає в здатності застосовувати складні когнітивні структури та інструменти формально-операційного мислення для розуміння світу. Мислення на рівні формальних операцій характеризується трьома важливими властивостями: здатністю враховувати всі можливі комбінації при розв’язанні проблеми, здатністю оцінювати вплив однієї змінної на іншу, а також здатністю об’єднувати та розділяти змінні через гіпотетико-дедуктивний підхід.

Ж. Піаже вважав, що розвиток формального мислення може тривати до 20 років, а в несприятливих умовах цей процес може зовсім не відбутися. Швидкість розвитку формального мислення залежить від якості та частоти інтелектуальної стимуляції, що визначається умовами середовища. Це дозволяє пов’язати середовищну стимуляцію з типом навчання в виші.

Новоутворення, що виникають у процесі розвитку мислення у підлітковому віці (абстрактне мислення, індивідуальний стиль розумової діяльності, інтерес до наукового пошуку та елементи дослідницьких дій), за визначенням І. Кона, є основою для подальшого розвитку творчого мислення. На етапі професіоналізації це мислення проходить стадії: накопичення професійно важливих характеристик та перехід його структури від етапу розвитку до етапу функціонування в процесі вирішення конкретних задач. Активізація розвитку творчого мислення студентів може здійснюватися через широке застосування проблемного навчання, пошукових методів та розв’язання нестандартних задач.

Інтелектуальний розвиток студентів тісно пов'язаний з їх навчальною діяльністю, що є основною діяльністю цього вікового періоду, про що зазначають Р. Грановська та Г. Костюк. Організація навчальної діяльності сприяє виникненню новоутворень на інтелектуальному рівні, таких як чутливість до проблем, уміння структурувати проблемні ситуації, а також продуктивність і гнучкість мислення, що виявляється в здатності самостійно ставити та формулювати проблеми і знаходити шляхи їх вирішення. Навчальний процес має включати створення соціально-навчальних ситуацій, проблемно-дослідницький метод та організацію процесу навчання через «задачі». В таких умовах формується професійне творче мислення студента, яке полягає в здатності бачити проблеми, переструктурувати ситуацію в задачу, виявляти оригінальність мислення, розробляти різні варіанти аналізу явищ, а також знаходити нові ідеї і конструктивно виходити за межі звичних схем мислення та дій.

Згідно з думкою більшості дослідників, особистісні утворення, відображені у таблиці , інтегрують вплив зовнішніх і внутрішніх факторів, що є провідними в актуалізації креативності (творчого потенціалу) людини. У психологічних дослідженнях виділяються специфічні «креативні» риси характеру, узагальнений і деталізований аналіз яких можна знайти в роботах таких науковців, як [16], [33].

Поширену різноманітність поглядів на особистісні чинники креативності ми спробували узагальнити у таблиці 1.3. Питання про чинники креативного мислення пов'язане з проблемою примирення двох ідей – новизни та детермінації: чи можлива новизна, якщо вона виходить із минулого досвіду або свідомо поставленої мети? Це питання не може бути вирішене в межах гомеостатичної парадигми, оскільки для пояснення креативності необхідно припустити наявність творчої мотивації, яка є внутрішнім, а не зовнішнім джерелом.

Мотиваційні чинники, як найважливіші для творчої діяльності, були виділені на основі узагальнення праць таких учених, як К.А.Абульханова-Славська, Т.М.Буякас, Д.Б.Богоявленська, А.В.Брушлінський, В.М.Дружинін, В.Г.Кудрявцев, Н.С.Лейтес, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, С.Л.Рубінштейн, П.Торранс.

*Таблиця 1.4*

**Особистісні та мотиваційні чинники розвитку креативності та креативного мислення**

|  |  |
| --- | --- |
| **Автор** | **Чинник** |
| П. Торранс | Потреба у знятті напруги, що виникає у стані невизначеності |
| Е.Соколов, П. Сімонов, Г. Хорн, | Потреба в новизні |
| О.М.Матюшкін | Проблемна ситуація, продуктивна особистісна позиція |
| Н.Лейтес | Потреба в розумовій діяльності, жага пізнання |
| В.Ротенберг | Потреба в пошуку |
| В.Мотков | Проблемність, принципова незавершеність особистості |
| К.Григорян, О.Нікіфорова | Установка на творчу діяльність |
| В.О.Моляко | Стратегіальна організація творчого процесу |
| Ф.Василюк,А.Маслоу, К.Роджерс | Інтерес, внутрішня мотивація |
| К.Абульханова-Славська, Д.Богоявленська, Н.Лейтес, О.Матюшкін та інші | Активність, ініціативність |
| А.Брушлінський, С.Мотков, С.Степанов, С.Рубінштейн та інші. | Особистісна природа |
| А.Асмолов, В.Дружинін, В.Кудрявцев, С.Максимова, В.Юркевич. | Неадаптивний, непрагматичний характер |
| А.Брушлінський, М.Воловікова, А.Мелік-Пашаєв, Є.Фромм | Незалежність мислення від минулого досвіду, виникнення тут-і тепер |
| Я.Пономарьов, О.Тихомиров, А.Маслоу | Буттєвість, орієнтація не на продукт, а на процес |
| Т.Буякас, Я.Пономарьов, Д.Ушаков, Д.Кембелл, К.Поппер. | Стихійність, спонтанність, привабливість невідомості, невизначеності результату |
| Д.Богоявленська, А.Мелік-Пашаєв, О.Матюшкін, В.Тютюнник. | Єдність мотиваційної сфери та здібностей людини |

У смисловій концепції мислення О.К.Тихомирова мотив виконує структурну функцію в мисленнєвій діяльності, надаючи їй особистісного сенсу і організуючи її. О.Е.Васюкова та Т.Г.Богданова зазначають, що значущість мотивів визначає процеси цілеутворення в творчому мисленні, впливаючи на результативність та характер мислення. Д.Б.Богоявленська в своїй концепції інтегрує інтелектуальні та мотиваційні фактори, підкреслюючи, що інтелектуальна активність відображає взаємодію цих компонентів.

Мотивація є ключовим чинником у розвитку творчості. О.М.Матюшкін показав, що внутрішня мотивація необхідна для активного пошуку проблем і їх вирішення. О.Е.Васюкова наголошує на важливості творчої мотивації для формування креативного мислення, яке залежить від стійкої пізнавальної потреби. В.М.Дружинін та Н.В.Хазратова виявили закономірність у розвитку креативності від мотиваційних до когнітивних та поведінкових компонентів.

Західні психологи також підкреслюють, що внутрішня мотивація є необхідною умовою творчості. Т.Амабайл та Дж.Хейєс доводять, що мотивація визначає когнітивні відмінності між креативними та некреативними індивідами. Формування творчої мотивації є базовою умовою для розвитку креативного мислення.

Середовищні чинники також впливають на розвиток креативності. Вільний доступ до культури, освіти та відсутність дискримінації сприяють розвитку творчої особистості, як зазначають П.Торранс та інші дослідники. О.Г.Алієва відзначає, що гармонійні взаємини в сім’ї можуть обмежувати розвиток креативності, тоді як психологічна безпека та відсутність стресів сприяють її розвитку, що підтверджують численні науковці, зокрема Л.М.Атаманенко та Т.В.Галкіна.

Також важливою є характеристика творчого середовища, зокрема освітнього, яке сприяє розвитку креативної особистості. Огляд досліджень показує, що орієнтація на репродуктивний рівень засвоєння матеріалу і страх перед інноваціями можуть обмежувати розвиток креативності, формуючи ригідність мислення.

Дослідження З.І. Калмикової, С.Д. Максименка, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, О.Л. Яковлевої підтверджують позитивний вплив таких умов на створення креативного освітнього середовища, як проблемність, діалогічність, індивідуалізація навчання, застосування евристичних прийомів, програми розвитку продуктивного мислення та тренінги з креативності і спілкування.

Однак сучасна система освіти зосереджена переважно на розвитку теоретичного мислення, орієнтуючись на загальний інтелектуальний розвиток, основним показником якого є рівень успішності. Такий підхід часто призводить до того, що креативне мислення стимулюється випадковими чинниками або не підтримується взагалі.

Перелік чинників, що сприяють чи гальмують розвиток креативного мислення, описано в працях В.А. Левіна, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, Я.О. Пономарьова та інших дослідників. Значна частина робіт присвячена вивченню біологічних, психічних та соціальних чинників, які впливають на формування та прояв креативного мислення.

Дискусії з приводу переваг внутрішніх або зовнішніх чинників детермінування креативності тривають, але найбільш цілісним підходом до цього є системний підхід, представлений у працях К. Урбана та Р. Стернберга. Зокрема, згідно моделі “4П” К. Урбана, макро- і мікроекономічні чинники визначають спектр творчих проблем і впливають на розвиток особистості. Р. Стернберг, згідно з інвестиційною теорією, вважає, що для прояву творчості необхідне підтримуюче середовище, яке нагороджує творчі ідеї. Без цього навіть наявність внутрішніх ресурсів може не призвести до реалізації творчих здібностей. Він також підкреслює взаємозв’язок і компенсацію чинників, де, наприклад, мотивація може компенсувати недостатність підтримки з боку оточення.

*Таблиця 1.5*

Гальмівні чинники розвитку креативного мислення

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |
| **Об’єктивні** | * заборона запитань; * обмеження ініціативи; * обмеження свободи дій; * підсилене орієнтування на зразки; * відсутність чітко розробленої системи критеріїв в оцінці продуктів творчої діяльності; * відсутність технічної бази реалізації творчого потенціалу в школі; |
| **Суб’єктивні** | * внутрішнє орієнтування дитини на успіх; * острах дати неправильну відповідь; * тривожність; * побоювання звинувачень у нестандартності; * завищена оцінка значущості власних ідей; * надмірна критичність; * уникання ситуацій ризику; * жорсткі стереотипи мислення й поведінки; |

Дослідження З.І. Калмикової, С.Д. Максименка, О.М. Матюшкіна, В.О. Моляко, О.Л. Яковлевої підтверджують позитивний вплив таких умов на створення креативного освітнього середовища, як проблемність, діалогічність, індивідуалізація навчання, застосування евристичних прийомів, програми розвитку продуктивного мислення та тренінги з креативності і спілкування.

Однак сучасна система освіти зосереджена переважно на розвитку теоретичного мислення, орієнтуючись на загальний інтелектуальний розвиток, основним показником якого є рівень успішності. Такий підхід часто призводить до того, що креативне мислення стимулюється випадковими чинниками або не підтримується взагалі.

Перелік чинників, що сприяють чи гальмують розвиток креативного мислення, описано в працях В.А. Левіна, Н.С. Лейтеса, О.М. Матюшкіна, Я.О. Пономарьова та інших дослідників. Значна частина робіт присвячена вивченню біологічних, психічних та соціальних чинників, які впливають на формування та прояв креативного мислення.

Дискусії з приводу переваг внутрішніх або зовнішніх чинників детермінування креативності тривають, але найбільш цілісним підходом до цього є системний підхід, представлений у працях К. Урбана та Р. Стернберга. Зокрема, згідно моделі “4П” К. Урбана, макро- і мікроекономічні чинники визначають спектр творчих проблем і впливають на розвиток особистості. Р. Стернберг, згідно з інвестиційною теорією, вважає, що для прояву творчості необхідне підтримуюче середовище, яке нагороджує творчі ідеї. Без цього навіть наявність внутрішніх ресурсів може не призвести до реалізації творчих здібностей. Він також підкреслює взаємозв’язок і компенсацію чинників, де, наприклад, мотивація може компенсувати недостатність підтримки з боку оточення.

Системний підхід до визначення основних детермінант креативності також представлений у роботах В.С. Бажанюк, Л.Б. Єрмолаєвої-Томіної, В.Д. Корольова, О.Л. Музики, В.І. Фадєєва, Д. Треффінгера та інших дослідників. Л.Б. Єрмолаєва-Томіна об'єднала чинники креативності в три основні групи: природні задатки та індивідуальні особливості, які визначають формування креативної особистості; вплив соціального середовища на розвиток творчих здібностей; залежність розвитку креативності від характеру та структури діяльності. У своєму дослідженні вона підкреслює, що у складній взаємодії зовнішніх та внутрішніх чинників не можна виділити один «провідний» чинник, але наголошує, що творче мислення дорослих, насамперед, детермінується внутрішніми передумовами, такими як високий рівень когнітивної сфери, специфічний профіль особистості та психофізіологічні особливості, які роблять людину відносно незалежною від зовнішніх умов виховання та стимулів.

В.С. Бажанюк акцентує увагу на важливості системності зовнішніх та внутрішніх чинників у формуванні креативної особистості. До таких чинників вона відносить фізичне здоров’я, витривалість, силу характеру, духовні якості, академічну освіту, сприятливі сімейні умови, матеріальний добробут і суспільну підтримку. Вона також пропонує тренінгову програму для педагогів і психологів, щоб допомогти своєчасно виявляти потенційно обдарованих студентів і використовувати креативні методи навчання.

Аналогічний системний підхід запропонував В.І. Фадєєв, який розглянув низку внутрішніх (вікові та індивідуальні) і зовнішніх (соціальні та педагогічні) чинників. Однак його підхід до внутрішніх чинників виглядає дещо спрощеним, оскільки він розглядає їх як новоутворення віку, що не враховує повною мірою психологічну полідетермінованість креативності у молодших школярів.

Дослідження співвідношення та сили впливу чинників креативності в різних вікових групах проводилися Д.Б. Богоявленською (інтелект та мотивація), М.С. Єгоровою (генотипові та середовищні фактори), Л.Б. Єрмолаєвою-Томіною (соціальні, психологічні та нейрофізіологічні чинники), К. Перлет та В. Сієрвальдом (особистісні характеристики та фактори оточення).

Найбільш послідовно комплексність вивчення детермінант креативності представлена в концепціях обдарованості, що детально розглянуті О.І. Щеблановою та висвітлені в розділі 1.2 нашого дослідження. Найважливіше положення сучасної психології обдарованості полягає в тому, що її розвиток не може бути розглянутий поза взаємодією особистості та її соціального оточення.

Отже, в сучасній психології існує широка варіативність поглядів на чинники творчої активності, креативності та обдарованості, що дозволяє побудувати схему системної детермінації креативного мислення.

Ми фіксуємо недостатність дослідження онтогенетичних аспектів детермінації креативності мислення, а також неможливість виділення окремих чи комплексних чинників, які впливають на розвиток креативності на всіх етапах вікового розвитку однаково. Мають існувати суттєві відмінності та специфічні особливості змісту та співвідношення внутрішніх і зовнішніх, об’єктивних і суб’єктивних чинників формування креативного мислення на різних сензитивних етапах розвитку в онтогенезі.

Тому для нашої проблеми важливою є ідея С.Л. Рубінштейна про внутрішнє опосередкування зовнішніх впливів. За цією концепцією, будь-який вплив розглядається як взаємодія, в якій ефект зовнішніх факторів завжди коригується внутрішніми умовами. Такий підхід дозволяє стверджувати, що визначальними чинниками можуть бути саме внутрішні явища. Важливо також, що внутрішнє є активним і вибірковим щодо зовнішніх впливів, відповідно до власних закономірностей і логіки. С.Л. Рубінштейн зазначав, що чим вищий рівень психічної організації, тим складнішою і багатограннішою стає взаємодія зовнішнього і внутрішнього, тим активніше перетворюються зовнішні впливи.

Цю ідею детальніше розвинув Б.Ф. Ломов, який розглядає детермінацію з позиції системного підходу. Він вважає психічні явища «складними, багатовимірними, багаторівневими і динамічними», а системоутворюючими чинниками – мотиви, цілі, задачі, настанови, емоційні стани, особистісні відношення. Ці чинники взаємопов’язані та утворюють багаторівневу систему. Співвідношення між ними є рухливим: те, що в один період розвитку виступає передумовою, в іншому може стати фактором чи опосередковуючою ланкою. У процесі онтогенезу відбувається закономірна зміна і рекомбінація системи чинників, у тому числі чинників розвитку креативного мислення.

Концепція рекомбінації системи детермінант Б.Ф. Ломова та положення про відповідність типів розвитку (організменого, індивідуального, особистісного) певним типам детермінації поведінки (біопсихічному, соціопсихічному) та віковим етапам, сформульовані О.М. Ткаченко і П.А. М’ясоїдом, дозволяють обговорювати питання специфічності чинників креативного мислення в юнацькому віці. В цей період провідну роль починають відігравати внутрішні, суб’єктивні чинники, які є виявом суб’єктивної активності людини на шляху до творчої самореалізації, зокрема професійної.

Виходячи із закономірностей особистісного розвитку в онтогенезі, визначених Л.С. Виготським, Д.Б. Ельконіним, Г.С. Костюком, С.Л. Рубінштейном, та концепції рекомбінації системи детермінант Б.Ф. Ломова, креативність у період юнацького віку можна розглядати як суб’єктивну детермінанту психічного розвитку. Це системоутворюючий фактор зростання творчої активності, зокрема професійної, людини. Креативне мислення з певного етапу розвитку починає виступати як внутрішній чинник, що суттєво змінює напрямок та характер особистісного розвитку. Виконуючи перетворюючу функцію, креативність стає функціональним органом розвитку, стимулюючи реалізацію потенціалу людини, розгортання її можливостей і перспектив.

Аналіз теоретико-методологічних підходів до детермінації в психології дозволяє стверджувати, що розвиток креативного мислення є процесом, який детермінується переважно соціальними впливами на початкових етапах розвитку, роль яких зменшується з часом, а роль особистісно-ціннісної детермінації зростає. Соціальна і особистісна (внутрішня) детермінанти постійно взаємодіють та взаємозв'язуються, зосереджуючи увагу на розвитку особистості. Провідні детермінанти розвитку креативного мислення майбутнього професіонала є інтеграцією різноманітних чинників, системоутворюючими «модераторами» яких є рівень професійно-особистісного розвитку та креативно збагачене освітнє середовище вищого навчального закладу. Це положення лягло в основу експериментального дослідження чинників розвитку креативного мислення у майбутніх практичних психологів.

На підставі аналізу наукових праць, у роботі визначено, що у юнацькому віці спостерігається активний розвиток креативності, що визначається різними чинниками, як внутрішніми, так і зовнішніми. Креативність зумовлена фізіологічними, когнітивними та особистісними факторами. Зокрема, правопівкульна асиметрія мозку, темперамент і схильність до дослідницької діяльності є основою для творчості. Важливим є також віковий аспект, адже сензитивні періоди розвитку творчості варіюють від дошкільного до юнацького віку. Для юнацького віку (13-22 роки) характерна активізація творчого мислення, що пов’язане з розвитком теоретичного мислення та здатністю до логічних роздумів. У процесі навчання у вищій школі розвивається професійне творче мислення, яке сприяє здатності вирішувати нестандартні задачі, проявляти оригінальність і генерувати нові ідеї. Мотивація є важливим чинником у розвитку креативності молоді, зокрема внутрішня мотивація до пізнання та вирішення проблем.

## 

## Висновки до розділу 1

У сучасному світі, що характеризується соціально-економічною нестабільністю, політичними кризами та глобальними викликами, розвиток креативного потенціалу особистості стає ключовим ресурсом для забезпечення стабільності та прогресу суспільства. В умовах постійних змін і стресових ситуацій особистість повинна мати здатність до адаптації, прийняття відповідальних рішень і конструктивного реагування на нові виклики. У цьому контексті особливу роль відіграє розвиток творчого мислення, яке допомагає людині знаходити нестандартні рішення та ефективно діяти в умовах невизначеності.

Динамічність і мінливість сучасного світу, зокрема, вплив глобальних криз, військових конфліктів і природних катастроф, призводять до частих стресових ситуацій, коли людська здатність до раціонального мислення може бути затьмарена емоціями. В таких умовах особливо важливою стає здатність до творчого мислення, що дозволяє людині не тільки зберігати спокій, але й шукати оптимальні шляхи вирішення проблем.

Дослідження креативності пройшло через кілька етапів, починаючи від античності до сьогодення. Кожен етап вносив свій вклад у розуміння феномену творчості. У сучасній психології креативність визначається як здатність генерувати нові ідеї, нестандартні рішення та мислити оригінально. Вона є індивідуальною характеристикою особистості і може бути виміряна через спеціальні тести, що дозволяють оцінити когнітивні процеси, такі як гнучкість, оригінальність і асоціативне мислення.

У нашому дослідженні креативність була розглянута як потенціал особистості, а творчість – як процес її реалізації. Творчість включає не тільки когнітивні аспекти, але й емоційні, мотиваційні та соціальні чинники, які взаємодіють між собою, сприяючи реалізації креативного потенціалу у конкретні результати. Це може бути нова теорія, винахід або художній твір. Креативність, своєю чергою, може бути розвинута через навчання, тренінги та практичні методики, які стимулюють нове мислення та гнучкість у вирішенні завдань.

Особливо важливою є роль розвитку креативності у молоді та студентів, оскільки саме в цей період формується базовий потенціал, який згодом визначає здатність особистості адаптуватися до різноманітних життєвих і професійних ситуацій. Тренінги з розвитку креативності дозволяють підвищити рівень оригінальності, гнучкості та асоціативного мислення, що допомагає студентам краще справлятися з нестандартними завданнями та приймати оптимальні рішення.

Важливим аспектом є використання креативних методів в умовах стресу, коли емоції можуть втручатися у процес прийняття рішень. Розвиток креативності дозволяє підвищити здатність до гнучкого мислення, що є важливим чинником для успішної адаптації до умов невизначеності та нестабільності. Тренування таких навичок сприяє не лише розвитку академічних навичок, але й психологічній стійкості, що дозволяє особистості впоратися з труднощами.

Таким чином, розвиток креативності є важливою складовою, яка сприяє не лише підвищенню інтелектуальних здібностей, але й психоемоційній стійкості людини. Підвищення рівня креативного мислення є необхідною умовою для формування адаптивних, гнучких і стійких особистостей, здатних справлятися з викликами, які постають перед ними у сучасному світі.

# 

# РОЗДІЛ 2

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

## 2.1. Структура та методи емпіричного дослідження

В основу дослідження покладено припущення про те, що креативність осіб юнацького віку є структурно складни особистісним утворенням, визначається гармонійним розвитком когнітивно-дивергентного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів і з огляду на сензитивність вікового періоду в спеціально організовані тренінгові заняття матимуть запит у здобувачів освіти та сприятимуть їхній загальній професійній підготовці.

Мета експериментального дослідження – розробити на апробувати програму тренінгу креативності.

Завдання дослідження:

1. формування пакету психодіагностичних методик для перевірки гіпотези;
2. здійснення кількісного і якісного аналізу отриманих даних;
3. розробка програми тренінгу з креативності осіб юнацького віку.

Дослідження особливостей розвитку креативності студентів проводилося в три етапи.

На першому етапі проведено теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з теми дослідження, визначено підходи до вивчення проблеми, обґрунтувано загальні характеристики креативності особистості юнацького віку.

На другому здійснено підбір пакету психодіагностичних методик, формування вибірки досліджуваних, емпіричне вивчення особливостей розвитку креативності у студентів.

На третьому етапі відбувалася кількісна обробка і якісний аналіз отриманих даних, інтерпретація результатів дослідження, розробка програми розвитку креативності студентів.

Емпіричне дослідження спрямоване на вивчення рівня креативності здобувачів освіти 2-3 курсів І (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вибір діагностичних засобів зумовлений об’єктом дослідження, яким виступає креативність осіб юнацького віку. У виборі методик ураховувано основні види креативності – вербальна, невербальна, соціальна. Також, бралися до уваги зв’язки креативності і рівня пізнавальної активності та професійної спрямованості майбутніх учителів. З урахуванням теоретичних висновків сформовано психодіагностичний комплекс з таких складових:

1. Опитувальник особистісної схильності до творчості за Г. Девісом (у редакції Б. Пашнєва) [27; 44].
2. Опитувальник "Вивчення рівня пізнавальної активності" (Б. Пашнєв) 27; 44].
3. Опитувальник "Креативність: образ "Я" реальний, ідеальний" [27].

У емпіричному етапі дослідження брали участь здобувачі освіти у кількості 20-ти осіб (студенти 2-3 курсів) Київського лінгвістичного національного університету. Контингент студентів відповідає критерію юнацького віку - усім учасникам було 19-20 років на час проведення дослідження. Респонденти добровільно брали участь у дослідженні, за усвідомленою згодою, з цікавістю ставилися до результатів тестування.

Комплексна діагностика була проведена у період серпні 2024 р. Дослідження рівня розвитку креативності респондентів проводилось в дистанційному форматі з використанням сучасних онлайн-інструментів та платформ для збору емпіричних даних, зокрема застосуванням Google Форми.

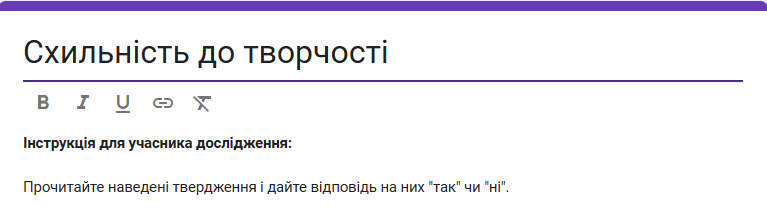
На другому етапі обрано комплекс психодіагностичних методик і розроблено опитувальники у форматі Google Forms для зручності роботи онлайн з учасниками дослідження.

Для забезпечення репрезентативності вибірки та залучення респондентів була заздалегідь налагоджена комунікація із потенційними респондентами: проведена настановча зустріч, де потенційних учасників познайомили з метою дослідження.У корпоративному середовищі тімз була стоврена команада, до якої студентии приєдналися за бажанням. Посилання на анкети розміщувалися, як у команді тімз, так і у робочих інтернет-чатах студентських груп. Перед заповненням анкет респонденти були проінформовані про мету, завдання дослідження та використання інформації лише в межах дослідження. Їм були надані інструкції щодо проходження опитування у форматі онлайн та надано контактні дані дослідника для отримання консультацій у разі виникнення додаткових запитань.

Збір емпіричних даних проводився протягом одного тижня. Необроблені результати дослідження автоматично зберігались у форматі таблиці Google Sheets, що значно спростило процес підготовки даних до інтерпретації та відповідного статистичного аналізу.

Третій етап дослідження передбачав первинну обробку та систематизацію зібраних емпіричних даних для подальшого аналізу, з цією метою використовувалися математико-статистичні методи обробки експериментальних даних здійснювалось на базі пакету статистичних програм IBM SPSS-20 (описова статистика, відсотковий розподіл даних, кореляційний аналіз за К. Пірсоном).

***Опитувальник особистісної схильності до творчості за Г. Девісом*** (у редакції Б. Пашнєва) містив 21 питання призначених для виявлення схильності особистості до творчої поведінки у повсякденному житті [27; 44]. . Опитування проведено за допомогою гугл-анкети <https://forms.gle/ga4nSDrJicn6YoBU9>



*Рис. 2.1 Приклад анкети*

Питання опитувальника спрямовані діагностування креативності як особистісної властивості, з урахуванням таких ознак, як: цікавість, самодостатність, відчуття гармонії, краси, прагнення до ризику, прийняття безладу, потреба в активності тощо. Попри свою компактність методика вважається проте змістовною у оцінці особистісної схильності до творчості індивіда [44].

Б. Пашнєвим було визначено норми для дітей різних вікових груп, і з огляду, що для учнів 9-10 (тепер 10-11) класів (старшокласників) визначені однакові показники, можемо припустити можливість брати за дані і для оцінки студентів молодших курсів: низький (0-11 балів), середній (12-16 балів), високий (17-21 балів) [44]. .

У **тесті "Вивчення рівня пізнавальної активності"** учасникам дослідження запропоновано 52 запитання і відповіді, з яких потрібно обрати ту, що найкраще відповідає схильностям та практиці поведінки [44]. Опитування проведено за допомогою гугл-анкети <https://forms.gle/BabRr87uzeCaF5BZ9>

Тест дозволяє визначити рівень пізнавальної активності учня і порівняти його з нормативними показниками для різних вікових груп. Пізнавальна активність - це міра розумового зусилля, яка спрямована на становлення пізнавального інтересу й містить у собі:

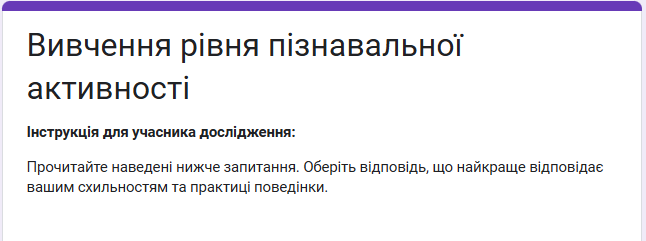
• швидкість психічних процесів;

• легкість пробудження активності;

• напруженість;

• потребу в розумових зусиллях і враженнях;

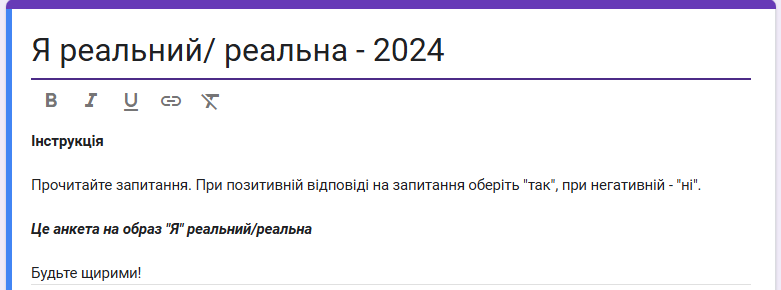
• наполегливість у засвоєнні нового матеріалу і низку інших показників.

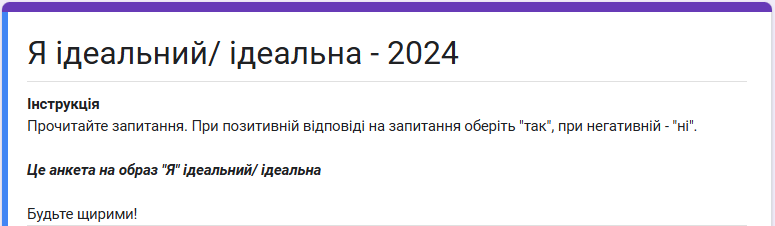


*Рис. 2.2. Приклад анкети*

10 запитань опитувальника визначали показник нещирості, або соціальної бажаності відповіді, за умови збігу шести і більше відповідей за шкалою нещирості результати дослідження вважаються недійсними.

Варіанти індивідуальних відповідей порівнювалися з ключем. За кожен збіг нараховувався 1 бал. Загальна сума набраних балів порівнювалася з наявними нормами: низький (0-11 балів), середній (12-23 балів), високий (24-42 балів). За умови виходу результатів індивідуального тестування за межі норма­тивного діапазону показники рівня пізнавальної активності вважалися виявленими.

Опитувальник **"Креативність: образ "Я" реальний, ідеальний"** [16] Лемак, 319 містив 80 питань і дозволив побудувати креативний профіль індивіда. Творчий потенціал визначається «відстанню» між «Я-реальний» і «Я-ідеальний». Опитування проводилося за допомогою гугл-анкет: 1) <https://forms.gle/ADZocghSeXURCLCXA>; 2) <https://forms.gle/ktsKkzW6viS7hsuf6>  
  
*Рис. 2.3. Приклад анкети*



*Рис. 2.4. Приклад анкети*

Шляхом порівняльного аналізу вивчаються креативні можливості індивіда. Процедура оцінки була обчисленням індексів: творче мислення (М), допитливість (Д), оригінальність (О), уява (У), інтуїція (І), емпатія (Е), почуття гумору (Г), творча мотивація в діяльності/праці (П) [60].

Перелік питань був стимульним матеріалом: наприклад, як допомагає вам допитливість, у яких випадках довіряєте інтуїції, чи втомлює вас творчий процес, чи є бажання створювати нове і вдосконалювати продукт творчості, що переважає у вас – критичний аналіз чи емоції тощо. Діагностованому рекомендувалосяся фіксувати свої реакції-відповіді швидко для достовірності результату діагностики.

## 2.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Емпіричне дослідження спрямоване на вивчення рівня креативності здобувачів освіти 2-3 курсів І (бакалаврського) рівня вищої освіти проведене за допомогою опитувальника особистісної схильності до творчості за Г. Девісом, опитувальника "Вивчення рівня пізнавальної активності" та опитувальник "Креативність: образ "Я" реальний, ідеальний" показала, що більшість студентів демонструє середні показники за всіма тестами.

*Таблиця 2.1*

Рівні особистісної схильності до творчості

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень | низький | середній | високий |
| Показник | 0-11 | 12-16 | 17-21 |
| Кількість студентів | 0 | 18 | 2 |
| Відсоток від кількості учасників | 0% | 90% | 10% |

*Таблиця 2.2*

Рівні пізнавальної активності

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень | низький | середній | високий |
| Показник | 0-11 | 12-23 | 24-42 |
| Кількість студентів | 0 | 18 | 2 |
| Відсоток від кількості учасників | 0% | 90% | 10% |

*Таблиця 2.3*

Середні показники складових образу "Я" реальний

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівень | низький | середній | високий |
|  | 0-4 | 5-9 | 9-10 |
| О - оригінальність | 1 | 18 | 1 |
| Д - допитливість | 0 | 20 | 0 |
| У - уява | 0 | 20 | 0 |
| І - інтуїція | 1 | 20 | 0 |
| М - творче мислення | 1 | 20 | 0 |
| Е - емоційність | 0 | 17 | 3 |
| Г - почуття гумору | 1 | 17 | 2 |
| П - творче ставлення до професіЇ | 2 | 17 | 1 |

Для кожного студента експериментальної групи були складені профілі з образ "Я" реальний, ідеальний".



*Рис. 2.1. Профіль 1*



*Рис. 2.1. Профіль 1*

Для студентів-учасників експерименту була проведена загальна зустріч, де студенти опрацювали власні профілі, зробили висновки. Така робота підвищила зацікавленість та мотиваційний інтерес студентів до участі у програмі тренінгів.

## Висновки до розділу 2

У розділі представлено структуру та методи емпіричного дослідження розвитку креативності у майбутніх учителів, зокрема студентів 2-3 курсів І (бакалаврського) рівня вищої освіти. Метою дослідження є розробка та апробація програми тренінгу, спрямованої на розвиток креативних здібностей студентів. Для цього застосовуються психодіагностичні методики, що дозволяють оцінити різні аспекти креативності, такі як вербальна, невербальна та соціальна, а також рівень пізнавальної активності та професійної спрямованості майбутніх учителів. Емпіричне дослідження включає три етапи. Для оцінки креативних можливостей студентів використовуються опитувальники, зокрема опитувальник особистісної схильності до творчості за Г. Девісом, опитувальник "Вивчення рівня пізнавальної активності" та "Креативність: образ 'Я' реальний, ідеальний". Це дозволяє оцінити рівень схильності студентів до творчості, пізнавальної активності, а також розвивати креативний профіль особистості. Всі анкети були проведені в онлайн-форматі через Google Forms, що полегшило доступність і зручність для учасників дослідження.

Результати дослідження показали, що більшість студентів демонструють середні рівні розвитку креативності за всіма тестами. Водночас, було зафіксовано, що значна частина учасників має високий рівень пізнавальної активності та креативного мислення. Це свідчить про наявність потенціалу для подальшого розвитку креативних здібностей студентів, особливо через тренінгові програми.

Таким чином, емпіричне дослідження підтверджує важливість розвитку креативності у студентів і роль спеціально організованих тренінгів у цьому процесі.

# РОЗДІЛ 3

**СПРИЯННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДІ**

## 

## 3.1. Теоретико-методологічні положення психологічної програми вдосконалення креативності молоді

Розвиток креативності майбутніх учителів відбувався із використанням програми психологічного супроводу.

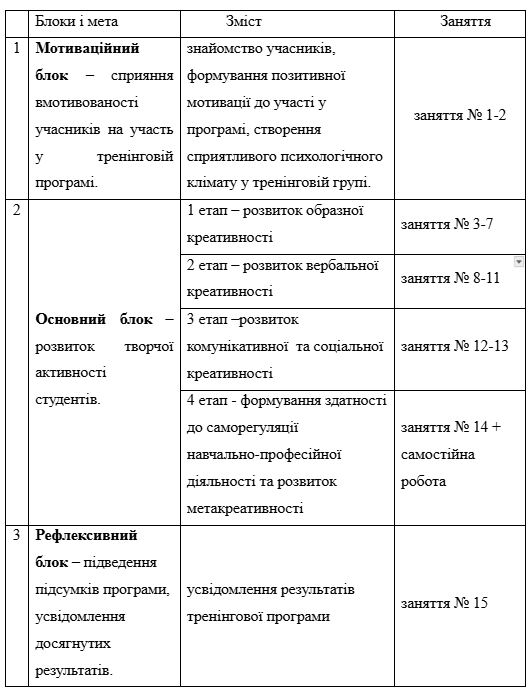
Було розроблено програму психологічного супроводу, що передбачала застосування вправ і технік з тренінгів креативності та розвивальних програм для формування творчого мислення. У роботі використовувалися матеріали з дослідження Б. Чернеця [[Чернець 2024]](#kix.tspxca1zrtat). Для успішної реалізації програми важливо створити психологічних та педагогічних передумови для розвитку креативності викладачів, забезпечити творче освітнє середовище. Варто наголосити, сприяння розвитку креативності студентів невід'ємне від формування здатності до творчого мислення, а також від розвитку образної та вербальної уяви. З цією метою доцільним є впровадження психотехнологій розвитку комунікативно та соціальної креативності. У роботі з розвитку креативності студентів важливо забезпечити розвивальний вплив на формування здатності до саморегуляції творчих здібностей (формування метакреативності).

Успіх програми залежить і від вибору з арсеналу відомих у психологічній практиці таких методів розвитку уяви і творчих здібностей, що можливо впроваджувати дистанційно, тобто в онлайн-форматі.

Структуру програми відображено в таблиці 3.1

*Таблиця 3.1*

**Структура програми розвитку креативності майбутніх учителів**



*Метою* впровадження програми є сприяння креативності майбутніх учителів. З цією метою було створено психолого-педагогічні умови для розвитку образної, вербальної, комунікативної та соціальної креативності студентів, та сприяння більш ефективній саморегуляції творчої професійної діяльності.

Розроблена програма реалізувалась із залученням 18 студентів, які мали різний рівень метакреативності, готовності до ризику: у результаті рандомізації студентів з відносно однаковим рівнем креативності 9 студентів увійшли до експериментальної групи, а 9 осіб склали контрольну групу досліджуваних.

Програма реалізовувалася через впровадження тренінгу розвитку креативності.

*Перший етап роботи* - мотиваційний блок - був зорієнтований на формування здатностей до вмотивованості на участь у тренінгу і передбачав вирішення таких завдань:

1. формування поінформованості учасників із завданнями та метою
2. програми, напрямами роботи;
3. знайомство учасників та подолання комунікативних бар'єрів;
4. розвиток вмотивованості на участь у тренінгу активізації креативності.

На першому занятті учасників ознайомлено із змістом та метою програми. На цій стадії увага студентів зверталася на зв’язок між креативністю та успішністю особистості у професійній діяльності. У процесі колективного обговорення студенти намагалися самостійно назвати компоненти креативності вчителя, визначити місце цих якостей в професіограмі вчителя, окреслити структуру і роль різних видів креативності, важливість прагнень до творчого саморозвитку. Студентам було запропоновано ознайомитися з переліком основних цілей програми.

На наступній зустрічі була проведена самопрезентація учасників через реалізацію низки вправ в онлайн-форматі: *«Ранжування за …», «Естафета», «Очікування і перспективи».*

Вправа *«Ранжування за …»* передбачала, щостуденти протягом декількох хвилин невербальними засобами спілкування повідомляють про свої переконання та уподобання за певним критерієм. Для роботи були створені окремі групи. Для роботи в онлайн-форматі використовувалися кольорові картки, якби учасники працювали в аудиторії, то вони пересувалися б до відповідних, визначених ведучим місць. Ведучий назвав критерій, а учасники підіймали відповідну картку: «*підійміть жовту картку ті, хто п’є каву вранці, зелену – хто п’є чай…»* тощо.

У вправі *«Естафета»* учасники надавали певну інформацію про себе. Учасник мав обрати таку інформацію, яку ніхто з інших учасників не озвучував - інформація не повинна була дублюватися. Учасники онлайн-зустрічі озвучували по через, яку встановили в чаті: після інструктажу ведучий попросив поставити плюс у чаті про готовність до роботи, таким чином утворився ланцюжок для відповідей. Можливі й інші варіанти встановлення черги відповідей: за алфавітом, чи у спосіб, який встановлює тренер. Важливо дбати про емоційний комфорт учасників.

У вправі *«Очікування і перспективи»,* завершальній, учасники у групі разом створювали спільний творчий продукт та висловлювали свої сподівання щодо майбутнього тренінгу. Спочатку учасники обговорили певний символ своєї команди та написали промт для генерації зображення на ресурсі <https://leonardo.ai>, один з учасників згенерував зображення. Далі учасники обрали одне із запропонованих зображень, та зафіксували 5 критеріїв, чому вони обрали саме це зображення. Після цього кожен учасник у чаті зустрічі намалювали окремі елементи, що містили сподівання кожного учасника щодо тренінгу на папері для нотаток, наприклад: *«Мені буде приємно відвідувати заняття, якщо учасники тренінгу будуть ...», «Я буду дуже зацікавлена, якщо в результаті цього тренінгу (цього заняття): …»*. Якби зустріч проводилася в аудиторії, то ведучй би зібрав роботи усіх учасників та розмістив би на дошці, таким чином, щоб об’єднати елементи у спільне полотно. Для роботи онлайн, щоб об’єднати роботи учасників використовувалося онлайн-дошка <https://www.canva.com>.

*Основний блок* програми містив чотири етапи: перший - розвиток образної креативності; другий - розвиток вербальної креативності; третій - розвиток комунікативної та соціальної креативності, четвертий етап - формування здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності та розвиток метакреативності. Кожен з етапів вирішував свої завдання (див. таблиця 3.2).

Розглянемо особливості організації занять кожного етапу.

На третьому занятті впроваджувалася Т-гра «Креативність», зокрема було впроваджено техніки «Кавові плями», «Закарлюки», «Тварина» та «Піктограми» [[Фоменко 2020]](#kix.rjsn9pihyiwv). В онлайн-форматі через демонстрацію екрана реалізовувалася техніка «Піктограми», інші представлені техніки впроваджувалися через надсилання стимульного матеріалу призначеного для друку (учасники надали згоду на самостійний друк матеріалів) Студенти працювали з матеріалами, а потім викладали свої роботи у папку на гугл-диску.

На четвертому занятті використовувалися вправи «Дудлінг і Зентангл» [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Для створення простих фігур і форм (точок, вигнутих ліній, кіл та малюнків) використовувався дудлінг як спосіб вільного малювання. Для техніки зентангл учасники брали аркуш паперу, розкреслений на квадрати, у квадратах малювали точки, прямі і вигнуті лінії, фігури, які потім утворювали один великий спільний малюнок.

На п’ятому занятті використовувалися вправи і технік, які передбачали вільне малювання. Такі вправи сприяли розкриттю креативного потенціалу, вивільненню підсвідомих мотивів творчості, набуття станів релаксації та потоку у творчому художньому процесі: «Малюнок за інструкцією» та «Друдли» [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Техніка роботи з «друдлами» - незавершеними малюнками, які мають символічний зміст, здійснювалась демонстрацією в онлайн-форматі. Аналіз друдлів сприяв розвитку креативності та почуття гумору [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo).

*Таблиця 3.2*

**Завдання, вправи і техніки основного етапу програми**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Етап основного блоку | Завдання етапу | Вправи і техніки |
| 1 | 1 етап – розвиток образної креативності. | розвиток здатності до швидкої побудови образів уяви у візуальній формі;  розвиток образної оригінальності дивергентного мислення;  розвиток гнучкості переключення при генерації ідей та їх візуальному прояві;  розвиток здатності до деталізації та творчої розробки образів уяви;  розвиток здатності давати абстрактні назви образам уяви, зображеним у візуальній формі. | Заняття 3: Т-гра «Креативність», техніки «Кавові плями», «Закарлюки», «Тварина» та «Піктограми»  Заняття 4: «Дудлінг і Зентангл»  Заняття 5: «Малюнок за інструкцією», «Друдли»  Заняття 6: гра «Геометрія уяви», гра «Прорисунки» |
| 2 | 2 етап – розвиток вербальної креативності; | розвиток дивергентного мислення та вміння творчо вирішувати проблеми;  розвиток здатності до швидкої побудови оригінальних деталізованих текстів;  розвиток вербальної оригінальності;  сприяння опіру замиканню та гнучкості у створенні текстів та генерації ідей. | Заняття 7: технології ментальних карт Т. Бьюзена  Заняття 8: творчих проєктів технології Баффало-груп (модель Осборна-Парне), дивергентні (генерування великої кількості ідей) та конвергентні (звуження ідей) техніки  Заняття 9: техніка мозкового штурму (brainstorming), техніка синектики,  Заняття 10: техніка «Світове кафе», Атрибутивний список, Brutethink, SCAMPER. |
| 3 | 3 етап –розвиток комунікативної та соціальної креативності. | розвиток соціальної студентів;  комунікативної креативності студентів. | Заняття 11: «Зрозуміти іншу людину», «Комунікативна тактовність», гра «Мафія», групова робота «Творче життя», «Використання умінь», «Трактування», «Неймовірна ситуація», «Чарівний бінокль»,  Заняття 12: гра «Правда чи брехня», групова робота «Соціальні норми», «Хочу-можу-мушу», «Незвичайні вчинки», «Протилежності», «Покажи рухом», «Відгадай відому людину», «Причини і наслідки» |
| 4 | 4 етап - формування здатності до саморегуляції навчально-професійної діяльності та розвиток метакреативності. | оволодіння навичками саморегуляції, аутогенним тренуванням, прогресивною мязовою релаксацією, візуалізацією, майндфулнес, нормалізацією дихання та самонавіюванням;  набуття досвіду спостереження за власними творчими ідеями,  самостійне застосування вправ на саморегуляцію творчої діяльності. | Заняття 13: техніки саморегуляції, аутогенного тренування, прогресивної м’язової релаксації.  Заняття 14: техніки візуалізації, майндфулнес, нормалізації дихання та самонавіювання. |

На шостому занятті проведено ігри «Геометрія уяви» та «Прорисунки» [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo), Гра «Геометрія уяви» була спрямована на розвиток образної креативності. Учасники гри за допомогою анімації, створеної власноруч з комбінаціями і рухом прозорих карток з контурними малюнками, показували зашифроване слово, власну назву чи фразу. Усі матеріали надсилалися учасникам заздалегідь. Для грі «Прорисунки» учасники малювали задані предмети, використовуючи різні геометричні фігури [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo).

Сьоме заняття (другий етап) проведено із застосуванням технології ментальних карт Т. Бьюзена [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Ця робота спрямована на розвиток здатності вирішувати проблеми. Робота виконувалася на онлайн-дошці <https://www.canva.com>: у центрі розміщувалося ключове поняття (проблема, питання), а всі корисні асоціації, записувалися навколо нього на гілках, що йдуть від головного слова. Створення такої карти на тематику педагогічних питань дозволило студентам створити нові асоціативні зв'язки і краще сприйняти і запам'ятати образ карти.

З метою розвитку творчих здібностей та перспективного бачення власного професійного розвитку на восьмому занятті впроваджена розробку творчих проєктів. Творчі мініпроєкти сприяли закріпленню отриманих знань і розвитку креативного потенціалу, адже розробка проєкту передбачає генерацію нових ідей та їх творче втілення. Творчі мініпроєкти були підлаштовані під специфіку педагогічної спеціальності, для їх впровадження були використані технології Баффало-груп (модель Осборна-Парне). Процес розв’язання творчого завдання передбачав чотири кроки з дивергентними (генерування великої кількості ідей) та конвергентними (звуження ідей) етапами [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo).

На дев’ятому-десятому заняттях для розвитку вербальної креативності та дивергентності мислення формі онлайн-тренінгу були використані техніка мозкового штурму (brainstorming), техніка синектики, техніка «Світове кафе», Атрибутивний список, Brutethink, SCAMPER.

Техніка мозкового штурму (brainstorming)передбачала генерування ідей, що грунтується на принципі А. Озборна про відкладання критики, ненадання оцінки ідеям, поки всі вони не згенеровані [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Техніка синектики передбачала критику ідей і зосереджувалася на використанні порівнянь і аналогій чотирьох типів: а) *пряма аналогія* (визначаються схожості елементи у подібних завданнях); б) *суб'єктивна чи особиста аналогія* (розглядаються деталі та нюанси досліджуваної проблеми, які не можна побачити чи відчути за допомогою простих роздумів-міркувань); в) *символічна аналогія* (коротко формулюється визначення суті проблеми (завдання) із використанням метафори і порівнянь); г) *фантастична аналогія* (уявляються об'єкти, що розглядаються, у відриві від існуючих фізичних законів, створення образів такими, якими хочеться їх бачити, незважаючи на реальність) [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo).

Техніка «Світове кафе» використовувалася для підведення підсумків мініпроєктів [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo), техніка «Шести шляп Е. де Боно передбачала використання шістьох уявних кольорових капелюхів задля планування детальних і згуртованих мисленнєвих процесів, зростання продуктивності творчого мислення [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Атрибутивний список (Attributive Listing) використано як стратегію укладання ідей, коли проблема або продукт ділиться на ключові атрибути, на кожному з яких увага звертається окремо, при цьому студенти вчилися розпізнавати головні атрибути, тобто складові продукту, ситуації, проблеми тощо [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Для актуалізації нових способів мислення через віддалені стимули використано техніку Brutethink [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo), для створення сприятливої атмосфери для продукування нестандартних ідей - Superheroes, [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo). Вправа SCAMPER містила низку питань, спрямованих скерувати напрямок руху думок з генерації ідей через заміну, поєднання, адаптацію, зміну, збільшення, зменшення, інше використання, скасування, переставлення місцями об’єкту чи його частин [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo).

*Третій етап* (одинадцяте-дванадцяте заняття) спрямована на розвиток соціальної та комунікативної креативності студентів. Впроваджено вправи: «Зрозуміти іншу людину», «Комунікативна тактовність», ігри «Мафія», «Правда чи брехня», групова робота «Соціальні норми» [[Шашенкова 2023]](#kix.2jvojv6rcrp5), «Творче життя», «Використання умінь», «Чарівний бінокль», «Хочу-можу-мушу», «Незвичайні вчинки», «Протилежності», «Покажи рухом», «Відгадай відому людину», «Трактування», «Неймовірна ситуація», «Причини і наслідки» [[Фоменко 2021]](#kix.r7g5048qzpxo).

*Четверта стадія* представлена двома заняттями та самостійною роботою. На заняттях учасники оволодівали навичками саморегуляції, відповідно аутогенним тренуванням, прогресивною мязовою релаксацією, візуалізацією, майндфулнес, нормалізацією дихання та самонавіюванням [[Фоменко 2018]](#pczdv5omsy5y). У самостійній роботі учасники працювали із «Щоденником творчості», де вели спостереження за власними творчими ідеями, виконували вправи із саморегуляції творчої діяльності.

Метою **рефлексивного блоку,** останнього заняття, було усвідомлення майбутніми учителями результатів участі в тренінговій програмі та актуалізація установки до активного застосування набутих технік в майбутній творчій професійній діяльності, зокрема розв’язувалися завдання: рефлексія результатів участі у тренінговій програмі: аналіз власних досягнень, деталізація та фіксація позитивної динаміки навчальної успішності, вмотивованість на творчий рівень оволодіння майбутньою професією, а також забезпечення активного застосування опанованих технік, набутих здатностей через систематизацію отриманих регулятивних навичок.

Отже, тренінгова програма з розвитку креативності студентів містила три етапи – мотиваційний, основний (представлений чотирма стадіями) та рефлексивний, які реалізувались протягом 15 занять, загальною тривалістю 30 академічні години та 10 годинами самостійних занять.

## 3.2. Психологічний та статистичний аналіз результатів формувального етапу дослідження

Для перевірки ефективності тренінгової програми було застосовано комплекс методик:

1. Тест творчого мислення "Незвичайне використання" Гілфорда
2. Тест вербального творчого мислення Торренса.
3. Тест образотворчого мислення "Закінчи малюнок" - фігурний тест Торренса.

У дослідженні на цьому етапі уязли участь як студенти, що проходили пройшли програму тренінгів, так і студенти контрольної групи, які не брали участь у тренінгах розвитку креативного мислення.

Тест творчого мислення "Незвичайне використання" Джо Пола Гілфорда є одним з найбільш відомих тестів системи психодіагностики творчих здібностей. Він був розроблений відповідно до ідей Д. Гілфорда і Е. Торренса про дивергентне мислення як основу креативності. Дж. Гілфорд виокремив декілька показників креативності:

оригінальність – здатність знаходити нетрадиційні відповіді на поставлене завдання;

семантична гнучкість – здатність пропонувати нетрадиційне (нове) використання предмета;

образна гнучкість – здатність знаходити в предметі нові ознаки;

спонтанна гнучкість – здатність висувати нові пропозиції в складних ситуаціях.

Ці теоретичні підвалини Гілфорд поклав в основу розробки завдань на діагностику особливостей дивергентного мислення. Основними факторами цього тесту є легкість (швидкість), гнучкість і оригінальність вербального творчого процес).

Перший українськомовний варіант тесту розроблений у 2000 році для учнів старших класів середніх шкіл, він був адаптований на учнях шкіл м. Тернополя. Дослідження підтвердили досить високу надійність цього тесту (0,73 – 0,79) і валідність за критеріями позашкільної творчої діяльності учнів [2]. У 2023-2024 році у роботах В. Барко тест був дещо змінений і доповнений. За допомогою українськомовного варіанту тесту запропонованого В.Барко проведено обстеження студентів - учасників експериментальної та контрольної груп.

Дослідження проводилося під час онлайн-зустрічі. Студентам пропонувалась усна і письмова інструкція “Шановні респонденти! Сподіваюся, що Ви отримаєте задоволення від пропонованої роботи. Для її виконання Вам знадобиться творча уява та вміння нестандартно мислити. Пропоноване завдання допоможе Вам дізнатись про те, наскільки добре вмієте вигадувати щось незвичайне і нестандартно вирішувати проблеми”. Також було ознайомлено з правила роботи: Підготуйте аркуш для записів, ручку чи олівець. Займіть зручну позицію. На аркуші розставте цифри від 1 до 10-20. Для виконання завдання у вас є 6 хвилин. Вам буде названий звичайний предмет. Придумайте для нього якомога більше різноманітних і незвичайних способів використання - як практично він міг би використовуватись. Пропозиції мають бути реальними і виконуваними. Записуйте свої пропозиції на цьому аркуші і якомога конкретніше. Нову думку записуйте в новому рядку” та наведено приклад: “Цеглина як стіл – багато цеглин складених одна на іншу, як олівець – писати уламком на асфальті, як молоток – забити в дошку цвях”.

Наведемо приклад відповідей одного з респондентів: *Ложка. Вилка. Ніж. Тарілочка. Паличка для квітів. Висотомір для квітів. Місточок для мурах. Плечики. Вимірювач. Підпирач під двері. Вказівник. Указка. Писати на піску. Писати на борошні. Скалка. Форми з тіста. Почузати під гібсом. Почухати, де дістає рука. Лопатка. Йоршик для пляшок. Діставати з під дивану. Швабра. Палка-копалка. Палка-мішалка. Збивати яблука. Обмежувач для води, спрямувати кудись воду. Закладинка. Лопатка для взуття. Совок.*

Оцінювання відповідей проводилося з методикою В. Барко: виписувалися коди правильних відповідей оригінальність, наприклад: 1) 01.7.01. – 1 ; 2) 02.4.02. – 5 ; 3) 02.8.05. – 1 ; 4) 05.1.04. – 1 ; 5) 08.3.02. – 4 ; 6) 10.1.03. –- 2 ; 7) 07.1.03. –5 ; 8) 02.6.02. – 1 ; 9) 12.1.04. – 4. Таким чином встановлювалися показники творчого мислення, наприклад: швидкість 9 (кількість зарахованих відповідей); гнучкість 9 (кількість різних відповідей; відповіді з однакових типів і підтипів не зараховуються); оригінальність 24 (сума балів за оригінальність з усіх відповідей). Таким чином тестові оцінки вербального творчого мислення респондента становлять: швидкість 9. гнучкість 9, оригінальність 24.

Кількісне і якісне опрацювання результатів дозволило визначити вищий рівень усіх показників креативності у студентів експериментальної групи.

Для проведення тесту образотворчого мислення "Закінчи малюнок" - фігурного тесту Пола Торренса респондентам було запропоновано інструкцію «Шановні респонденти! Думаю, що Ви отримаєте задоволення від пропонованої роботи. Для її виконання Вам знадобиться творча уява і вміння нестандартно мислити. Ця робота не перевіряє ваше вміння малювати, ви користуєтеся доступними для вас графічними способами: шрихи, деталі. Пропоноване завдання допоможе Вам дізнатись про те, наскільки добре Ви вмієте вигадувати щось незвичайне, вирішувати проблеми, та ознайомлено з правила роботи: Підготуйте аркуш для записів за такою формою: візьміть аркуш А-4, або набір аркушів для нотаток. Накресліть ручкою певного кольору фігури як на світлині. Для роботи вам знадобиться ще ручка іншого кольору або олівець. Займіть зручну позицію. Для виконання завдання у вас є 10 хвилин. Розгляньте намальовані незакінчені фігури і додайте до них лінії, так, щоб вийшли цікаві предмети або сюжетні картинки. Придумайте такі зображення чи сюжети, які ніхто більше придумати не зможе, додавайте до намальованого нові ідеї. Придумайте цікаву назву для кожної картинки і напишіть її внизу цієї картинки. Зупиніть свою роботу, коли час завершиться.

У обробці експериментальних даних враховувалися характеристики основних показників творчого мислення 1. Легкість (швидкість) – кількісний показник, що відображає здатність до породження великої кількості ідей (асоціацій, образів). Вимірюється числом результатів. 2. Гнучкість – відображає здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до інших, використовувати різні стратегії вирішення. Вимірюється числом категорій. Категорії: світ природи; тваринний світ; людина; механічне; символічне; декоративні елементи; видове (місто, будинок, шосе, двір); мистецтво; динамічні явища. 3. Оригінальність – характеризує здатність до висування ідей, відмінних від очевидних, нормативних. Вимірюється кількістю неординарних відповідей, образів, ідей.4. Розробленість (ретельність, деталізація образів) – фіксує здатність до винахідництва, конструктивної діяльності. Вимірюється кількістю істотних і несуттєвих деталей при розробці основної ідеї.

При обробці експериментальних даних враховано, що причини низьких і високих показників по всіх когнітивних параметрах креативності можуть бути різними. Так, низькі показники за фактором «швидкість» можуть бути пов’язані з високою деталізацією, розробленістю ідей. Високі показники по даному фактору можуть свідчити про імпульсивність або поверховість мислення. Низькі показники за фактором «гнучкість» свідчать про ригідність мислення або низьку інформованість, слабку мотивацію. Надзвичайно високі показники мають «негативний відтінок» і можуть свідчити про нездатність до єдиної лінії в мисленні. Високий коефіцієнт оригінальності іноді спостерігається при психічних і невротичних розладах. Тому при обробці емпіричних даних істотним є не тільки кількісний результат (бали), а й причини цього результату.

Ще однією аспектом переверки результативності програми тренінгів стало вивчення вербального творчого мислення за методикою Еліса Пола Торренса. З учасниками було проведено інструктаж: “Шановні респонденти! Думаю, що Ви отримаєте задоволення і користь від пропонованої роботи. Ці завдання дозволяють дізнатися, чи вмієте ви ставити питання і будувати здогадки про деякі події, їх причини та наслідки”, ознайомлено з правила роботи: Підготуйте три аркуші для записів. Поставте цифри від 1 до 23.

Далі студентам пред’явлено ілюстрацію та підготовчі запитання: Подивіться на малюнок і подумайте: Що сталося? Що можна з упевненістю сказати, дивлячись на цей малюнок? Що потрібно ще дізнатися, щоб зрозуміти, що трапилося, чому це сталося і чим це може закінчитися?

Далі учасникам було запропонована три серії завдань:

Завдання 1. Постав запитання (Запишіть усі запитання, які необхідні для того, щоб зрозуміти, що сталося. Не ставте таких запитань, на які можна відповісти, глянувши на зображення. Розглядати малюнок можете скільки завгодно.

Завдання 2. Відгадайте причини (Спробуйте знайти і записати якомога більше причин події, зображеної на малюнку. Можна виходити з тих подій, які могли б трапитися до моменту, зображеного на малюнку, або через багато часу після нього. Не бійтеся будувати здогадки).

Завдання 3. Відгадайте наслідки (Запишіть якомога більше можливих результатів події, зображеної на малюнку. Напишіть про те, що може трапитися відразу після події, або про те, що може трапитися в далекому майбутньому).

Кількісне і якісне опрацювання результатів усіх трьох вимірювань дозволило визначити вищий рівень усіх показників креативності у студентів експериментальної групи, проте збільшення показників креативності не позначилося суттєво на кількості студентів, у яких виявлено високий рівень креативності. Глибший аналіз результатів дозволив зробити припущення про необхідність подальшої і системної роботи.

На підсумковому етапі, після проведення серії тренінгів, спрямованих на розвиток креативності, було використано низку тестів, що дозволяють оцінити різні аспекти творчого мислення. Зокрема, застосовано тест творчого мислення "Незвичайне використання" Гілфорда, який вимірює здатність генерувати нестандартні ідеї щодо використання предметів у незвичних ситуаціях. Також було застосовано тест вербального творчого мислення Торренса, що дозволяє визначити рівень вербальної гнучкості, а також фігурний тест Торренса — тест образотворчого мислення "Закінчи малюнок", який оцінює вміння завершувати недокінчені образи, демонструючи рівень уяви і просторового мислення.

Результати тестувань учасників контрольної та експериментальної груп показали, що зміст програми тренінгів справді сприяв розвитку ключових компонентів креативності. Зокрема, відзначено покращення таких складових, як оригінальність, гнучкість, асоціативне мислення, а також здатність до ризику і саморегуляції. Мотивація, внутрішня зацікавленість, уява та критичне мислення також показали значне підвищення. Усі студенти, які брали участь у тренінгах, у підсумковому анонімному опитуванні зазначили, що відчувають більшу задоволеність від своєї креативності, оскільки освоїли нові для себе техніки розвитку креативності та саморегуляції. Крім того, учасники визнали, що розвиток цих навичок позитивно впливає на їхні академічні досягнення і здатність до більш ефективного навчання.

Учасники експериментальної групи також підтвердили свою готовність і бажання продовжувати проходити тренінги з розвитку креативності, відзначивши важливість подальшої роботи над цим напрямом і надаючи великого значення розвитку своїх творчих здібностей у майбутньому. Це свідчить про високу мотивацію і зацікавленість студентів у постійному вдосконаленні своїх креативних навичок.

**Висновки до розділу 3**

Розроблена програма психологічного супроводу для розвитку креативності майбутніх учителів демонструє значний потенціал у формуванні творчого мислення та професійної саморегуляції. Реалізація програми через серію тренінгів та вправ, що сприяють розвитку образної, вербальної, комунікативної та соціальної креативності, дозволила студентам поглибити свої творчі навички, а також покращити здатність до саморегуляції у професійній діяльності. Важливим аспектом є застосування методів, що можуть бути інтегровані в онлайн-формат, що дає можливість забезпечити доступність програми для ширшої аудиторії.

Програма успішно сприяла розвитку метакреативності, що є важливим для сучасних педагогів, адже це дозволяє вчителям не тільки генерувати нові ідеї, а й ефективно застосовувати їх у навчальному процесі. Застосовані методики, зокрема техніки мозкового штурму, синектики, а також вправи для розвитку гнучкості та образної уяви, допомогли студентам подолати творчі бар'єри та навчитися швидше адаптуватися до нових умов.

Впровадження програм для розвитку креативності в педагогічних закладах є важливим кроком до формування висококваліфікованих спеціалістів, здатних до інноваційних підходів у навчанні та розвитку учнів. Результати дослідження підтверджують необхідність інтеграції психологічних та педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток креативного потенціалу, у навчальні програми вищих навчальних закладів. Зокрема, програма продемонструвала свою ефективність у зміцненні мотивації студентів до професійного самовдосконалення та розвитку творчих здібностей.

# 

# ВИСНОВКИ

В умовах соціальноекономічних та політичних потрясінь найважливішим ресурсом розвитку суспільства стає потенціал особистості, компетентної у виконанні своїх соціальних та професійних функцій, відповідальної у прийнятті рішень, здатної до саморозвитку. Варто зазначити, що в умовах сучасного розвитку суспільства збільшується кількість негативних впливів на людину, які вона не завжди спроможна опанувати, конструктивно на них відреагувати або адаптуватися до них. Нерідко в складній, кризовій ситуації людина не може думати і мислити об’єктивно, конструктивно, адже у стресових умовах, критичних обставинах раціональна сфера особистості ніби затьмарюється, поступаючись емоційній.

Динамічність та мінливість сучасного світу (нестабільність соціально-економічного, політичного становища суспільства, що породжується глобальною кризою, військовими конфліктами та війнами, природними чинниками тощо) досить часто робить його у свідомості особистості важкопрогнозованим та непередбачуваним, що призводить до виникнення стресових ситуацій, умов невизначеності в яких людина має діяти конструктивно та приймати оптимальні рішення. Функціонування творчого мислення в умовах інформаційної невизначеності є важливим напрямом досліджень різних наукових галузей. Дослідження феномена креативності, визначення її складових, умов для підвищення рівня розвитку креативності є одним із напрямів сучасних пошуків у галузі психології.

Дослідження креативності пройшли три основні етапи: імпліцитний, експліцитний і рефлексивний. Кожен з них характеризується своїми методологічними підходами та фокусом досліджень: імпліцитний етап (античність – кінець XIX ст.), коли було накопичено уявлення про творчість через філософські концепції та зосереджено увагу на особистості як джерелі творчих сил; експліцитний етап (кінець XIX – 80-ті роки XX ст.), коли оформлювалась психології творчості як наукова дисципліна, оформилися детерміністичних підходи і перші методи дослідження креативності та рефлексивний етап (з 90-х років XX ст.), коли відбувається осмислення напрацювань, систематизація результатів і диференціація проблемного поля досліджень креативності.

У дослідження креативності свій внесок зробили різні наукові школи: філософія (від містичних пояснень до раціональних концепцій (Кант, Гегель), психоаналіз (пояснення Фрейдом творчості через механізм сублімації); гештальтпсихологія (за якої інсайт є механізмом продуктивного мислення (Вертгеймер, Дункер); біхевіоризм (відмова від інтроспекції, увага до поведінкових аспектів мислення (Торндайк, Уотсон); когнітивізм ( креативність як розв'язання проблем за допомогою нетрадиційних методів (Брунер, Ньюелл, Саймон); психометричний підхід (Дж. Гілфорд та П. Торранс розробники методів вимірювання креативності через дивергентне мислення (оригінальність, гнучкість, продуктивність); інженерно-технологічний підхід (фокус на евристичних методах і поетапному формуванні розумових дій у процесі творчого мислення (Гальперін). У сучасних дослідженнях розвиваються ідеї про гнучкість, продуктивність і мотиваційну складову креативного мислення, про його тісний зв’язок з інтелектом, про дивергентне та конвергентне мислення, які є взаємодоповнювальними процесами.

Для розв’язання завдань нашого дослідження диференційовано поняття терміни "креативність" та "творчість": креативність як потенціал особистості, а творчість — процесом її реалізації. У роботі творчість розглядається як процес створення нових і оригінальних ідей, що можуть бути матеріальними (картина, винахід) або нематеріальними (нова теорія). Творчість включає не тільки когнітивні, але й емоційні, мотиваційні та соціальні аспекти. Вона пов'язана з особистісними якостями, такими як мотивація та наполегливість. Творчість реалізує креативний потенціал, перетворюючи ідеї на конкретні результати.

Креативність визначено як здатність генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та мислити оригінально. Вона є індивідуальною характеристикою особистості та може бути виміряна через спеціальні тести. Креативність фокусується на когнітивних процесах, таких як мислення і уява, і може бути розвинута через навчання та тренування.

Емпіричне дослідження розвитку креативності у студентів юнацького віку проведено у три етапи. Метою емпіричного дослідження було розроблення та апробація програми тренінгу креативності. Задачі включали створення психодіагностичних методик, аналіз результатів і розробку тренінгової програми. У дослідженні взяли участь студенти 2-3 курсів віком 19-20 років.

Розвиток креативності майбутніх учителів здійснювався через психологічну програму, що включала тренінги та вправи для формування креативного мислення. Програма охоплювала чотири основні етапи: розвиток образної, вербальної, комунікативної та соціальної креативності, а також метакреативності і саморегуляції. Важливим аспектом було створення підтримуючого освітнього середовища та використання психотехнологій для розвитку цих здібностей. Програма включала мотиваційний блок, на якому студенти знайомилися з цілями програми та обговорювали значення креативності для професії вчителя. Впродовж основних етапів студенти проходили вправи, як-то «Кавові плями», «Дудлінг», «Мозковий штурм» та інші, що сприяли розвитку різних аспектів креативності, від уяви до вербальних і соціальних навичок. В окремих заняттях використовувалися техніки для формування креативності у груповій роботі.

На констатувальному етапі дослідження використано опитувальники особистісної схильності до творчості за Г. Девісом, вивчення рівня пізнавальної активності та методику створення профілю образ "Я" реального та "Я" ідеального. На підсумковому етапі, після проведення серії тренінгів з розвитку креативності використано тест творчого мислення "Незвичайне використання" Гілфорда, тест вербального творчого мислення Торренса, фігурний тест Торренса - тест образотворчого мислення "Закінчи малюнок"

Результати тестів учасників контрольної та експериментальної групи показали, що зміст програми сприяли розвитку компонентів креативності: оригінальності, гнучкості, асоціативного мислення, готовність до ризику і саморегуляції, мотивації та внутрішній зацікавленості, уяві та критичному мисленню. Усі студенти, які відвідали тренінги в підсумковому анонімному опитуванню завсідчили, що відчувають більшу задоволеність своєю креативністю, що опанували новими для себе техніка креативності та саморегуляції, також відзначили, що розвиток креативності впливає на їхні академічні навички. Учасники експериментальної групи підтвердили свою готовність у подальшому проходити тренінги з розвитку креативності і надавати більшої уваги її розвитку.

Представлене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблематики креативності осіб юнацького віку. Перспективними напрямами подальших наукових розвідок виступатиме характеристика специфіки прояву креативного потенціалу майбутніх фахівців різних напрямів підготовки.

# 

# ДОДАТКИ

### Додаток А

**Опитувальник особистісної схильності до творчості за Г. Девісом**

**(у редакції Б. Пашнєва)**

**Фрагмент результатів**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Питання | Відповідь  в 1 бал | Респондент | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Думаю, що я акуратна людина, люблю, щоб скрізь був порядок. | ні | так | ні | так | так | ні |
| 2 | Я прагну дізнатися більше про все, що відбувається в світі. | так | так | так | так | так | так |
| 3 | У дитинстві я любив/ла відвідувати нові місця разом з батьками, а не один. | ні | ні | так | так | ні | так |
| 4 | Я прагну бути кращим/ою в тому, чим займаюся. | так | так | так | так | так | так |
| 5 | Я неохоче ділився/лася своїми іграшками або солодощами з іншими, коли був маленьким. | ні | ні | ні | так | так | так |
| 6 | Я буваю незадоволений/на собою, якщо не можу довести роботу до досконалості. | так | так | так | так | так | так |
| 7 | Я прагну зрозуміти, як усе влаштовано в світі. | так | так | ні | так | так | так |
| 8 | У своєму колективі я не дуже популярний/на серед інших. | так | ні | так | ні | так | так |
| 9 | Мені подобається іноді поводитися по-дитячому. | так | так | ні | ні | так | ні |
| 10 | Якщо я вирішив/ла що-небудь зробити, то наполегливо прагну до досягнення поставленої мети. | так | так | так | так | так | ні |
| 11 | Я вважаю за краще працювати разом з іншими і не люблю що-небудь робити один/одна. | ні | ні | ні | так | ні | так |
| 12 | Я сам/а знаю, що я повинен/а робити і чим займатися. | так | так | так | так | так | так |
| 13 | Коли зі мною не згодні інші, я прагну змінити свою точку зору, навіть якщо упевнений/а у своїй правоті. | ні | ні | ні | ні | ні | так |
| 14 | Я дуже турбуюсь і переживаю, коли роблю щось не так, як слід. | ні | ні | так | так | так | так |
| 15 | Я часто нудьгую, тому що не знаю, чим зайнятися. | ні | ні | ні | ні | ні | ні |
| 16 | Я відчуваю, що буду значущим/ою і відомим/ою у майбутньому. | так | ні | ні | так | ні | так |
| 17 | Мені подобається дивитися на красиві речі. | так | так | так | так | так | так |
| 18 | Я вважаю, що краще грати в знайомі ігри, ніж розучувати нові. | ні | ні | так | ні | ні | ні |
| 19 | Мені подобається експериментувати - досліджувати, що трапиться, якщо я зроблю що-небудь. | так | так | так | так | ні | так |
| 20 | Коли я щось роблю, то прагну якомога менше ризикувати. | ні | ні | так | ні | так | ні |
| 21 | У житті важливіше мати хорошу пам'ять, ніж розвинену уяву. | ні | ні | так | ні | так | ні |

### Додаток Б

**Вивчення рівня пізнавальної активності**

***Текст опитувальника***

1. Вам подобається виконувати:

* легкі навчальні завдання?
* складні навчальні завдання?

1. Ви заперечуєте, коли хто-небудь підказує вам хід виконання важкого завдання?

* так
* ні

3 Як Ви вважаєте, перерви між заняттями повинні бути довшими?

* так
* ні

4 Ви колись запізнювався на заняття?

* так
* ні

5 Вам хотілося б, щоб після пояснення нового матеріалу викладач одразу пропонував вам виконати його практично під керівництвом викладача?

* так
* ні

6 Вам більше подобається виконувати навчальне завдання:

* одним способом?
* шукати різні способи розв'язання?

7 Вам зазвичай хочеться вчитися після хвороби?

* так
* ні

8 Вам подобаються складні контрольні роботи?

* так
* ні

9 Ви завжди поводитеся таким чином, що навколишні не сумніваються у вашій зосередженості на роботі?

* так
* ні

10 Ви вважаєте за краще на занятті:

* самостійно виконувати завдання?
* слухати пояснення викладача?

11 Ви вважали б за краще виконувати:

* декілька невеликих завдань?
* одне велике й важке протягом усього заняття?

12 У вас виникають запитання до викладача під час пояснення навчального матеріалу?

* так
* ні

13 Якби взагалі не ставили бали, то, на Вашу думку, інші б у групі навчалися б гірше, ніж тепер?

* так
* ні

14 Чи бувало так, що Ви прийшли на практичне чи семінар непідготовленими?

* так
* ні

15 Чи хотіли би Ви, щоб було менше занять з теоретичних дисциплін?

* так
* ні

16 Вам подобається виконувати важке завдання:

* разом з усіма?
* самостійно?

17 Ви згадуєте вдома під час заняття іншою справою про те нове, що дізналися на заняттях?

* так
* ні

18 Ви вважаєте, що навчальних матеріалів забагато, і викладачі мають надавати менший обсяг матеріалів для опрацювання?

* так
* ні

19 Ви завжди виконуєте те, про що є в інструкції?

* так
* ні

20 Чи заглядаєте Ви іноді до тлумачних словників (фразеологізмів, етимологічного або словника іншомовних слів) для уточнення понять?

* так
* ні

21 Ви часто розповідаєте іншим про те нове та цікаве, про що дізнаєтеся на заняттях?

* так
* ні

22 Є думка, що роботи оцінювати потрібно лише найкращими оцінки, а інших оцінок не ставити, Ви так теж вважаєте?

* так
* ні

23 Ви часто доповнюєте відповіді інших на занятті?

* так
* ні

24 Якщо Ви розпочали читати яку-небудь книжку, то обов'язково дочитаєте її до кінця?

* так
* ні

25 Чи хотіли б Ви, щоб самостійних завдань було мало або взагалі не було?

* так
* ні

26 Чи здається Вам іноді, що набридає постійно дізнаватися про щось нове і нове на заняттях?

* так
* ні

27 Вам важко було б висидіти підряд декілька занять з однієї й тієї ж дисципліни?

* так
* ні

28 Ви вважали б за краще грати:

* у нескладні розважальні ігри?
* у складні ігри, де потрібно багато думати?

29 Ви коли-небудь порушували академічну доброчесність?

* так
* ні

30 Якщо Ви не відразу знаходите відповідь, виконуючи завдання, то:

* постійно думаєте про нього у пошуках відповіді?
* не витрачаєте багато зусиль на його розв'язання і починаєте займатися чимось іншим?

31 Ви вважаєте, що для самостійної роботи потрібно задавати:

* прості завдання?
* складні завдання?

32 Вам набридло б виконувати одне велике важке завдання два заняття поспіль?

* так
* ні

33 Чи хотіли б Ви відвідувати який-небудь науковий гурток?

* так
* ні

34 Ви заздрите іноді іншим, які навчаються краще за Вас?

* так
* ні

35 Чи здається Вам, що викладачі іноді помиляються, пояснюючи матеріал на занятті?

* так
* ні

36 Чи хотіли б Ви замість навчання займатися якимось одним видом спорту або якимись іграми?

* так
* ні

37 Чи здається Вам іноді, що Ви могли б щось винайти?

* так
* ні

38 Ви переглядаєте навчальний матеріал, який ще не почали вивчати?

* так
* ні

39 Чи радієте Ви своїм успіхам у навчанні?

* так
* ні

40 Ви шукаєте відповіді на запитання, що виникають на заняттях, не тільки в підручниках, але і в інших книжках (наприклад, науково-популярних)?

* так
* ні

41 Чи подобається Вам під час літніх канікул читати або проглядати підручники для наступного курсу/нових дисциплін?

* так
* ні

42 Якби Ви самі ставили собі оцінки за свої відповіді, то оцінки були б:

* кращими?
* гіршими?

43 Вам приносить більше задоволення:

* коли Ви одержуєте правильну відповідь під час розв'язання задачі?
* сам процес розв'язання задачі?

44 Ви завжди уважно слухаєте усі пояснення викладача на занятті?

* так
* ні

45 Як Ви вважаєте, чи потрібно сперечатися з викладачем, якщо Ви маєте власну точку зору з того чи того питання?

* так
* ні

46 Чи хотіли б Ви іноді, щоб до матеріалу складної лекції викладач повернувся на наступному занятті замість виконання легших і приємніших завдань?

* так
* ні

47 Ви хотіли б:

* добре виконати легку контрольну роботу і одержати високі бали?
* послухати пояснення нового матеріалу?

48 Вам подобається, якщо Вам рідко надають слово на заняттях?

* так
* ні

49 Ви завжди підготовлені до початку занять?

* так
* ні

50 Чи хотіли б Ви, щоб подовжилися канікули?

* так
* ні

51 Коли Ви займаєтеся на занятті цікавим навчальним завданням, чи важко відвернути Вашу увагу якою-небудь іншою цікавою, але сторонньою справою?

* так
* ні

52 Чи думаєте Ви іноді на перерві про те нове, про що дізналися на занятті?

* так
* ні

Ключ до тесту

***Пізнавальна активність:*** 1б, 2а, 3б, 5а, 6б, 7а, 8а, 10а, 11б, 12а, 13б, 15б, 16б, 17а, 18б, 20а, 21а, 22б, 23а, 25б, 26б, 27б, 28б, 30а, 31б, 32б, 33а, 35а, 36б, 37а, 38а, 40а, 41а, 42б, 43б, 45а, 46а, 47б, 48б, 50б, 51а, 52а.

***Шкала нещирості:*** 4б, 9а, 14б, 19а, 24а, 29б, 34б, 39б, 44а, 49а.

### Додаток В

Опитувальник "Креативність: образ "Я" реальний, ідеальний" [16] Лемак, 319

### 

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ з/п** | **індекс** | **Запитання** |
| 1 | М | Чи задумуєтеся ви над тим, які причини примушу­ють людей створювати щось нове? |
| 2 | Д | Чи бувають у вас неприємності через власну допитливість? |
| 3 | О | Чи виникає у вас бажання оригінально удоскона­лити гарну річ? |
| 4 | У | Чи переноситесь ви у своїх мріях в минуле або майбутнє? |
| 5 | I | Чи відчуваєте ви наміри людини при першому погляді на неї? |
| 6 | Е | Чи правда, що ви не реагуєте емоційно на незвичні ситуації? |
| 7 | Г | Чи відповідаєте ви жартом, якщо вас розігрують? |
| 8 | П | Якщо трапиться можливість, ви поміняєте роботу на більш оплачувану, але менш творчу? |
| 9 | Д | Чи правильно стверджувати, що вам не подобається пізнання нового, якщо це пов’язано з ризиком? |
| 10 | М | Чи завжди ви продумуєте наслідки, які можуть виникнути після прийнятого вами рішення? |
| 11 | О | Чи доводилося вам вдало використовувати речі не за їх призначенням? |
| 12 | У | Чи буває так, що коли ви розповідаєте про якийсь справжній випадок, то вдаєтеся до вигада­них подробиць? |
| 13 | І | Чи помиляєтеся ви при прийнятті рішення в екстремальній ситуації'? |
| 14 | Е | Чи задоволені ви досягненням оригінального результату в практичній діяльності? |
| 15 | Г | Чи любите ви жартувати і сміятися над собою? |
| 16 | П | Винаходили ви коли-небудь щось нове в тій сфері діяльності, яка вас цікавить? |
| 17 | М | Чи втомлює вас робота, яка потребує постійного прийняття рішень в нестандартних ситуаціях? |
| 18 | Д | Чи зауважують люди з вашого оточення, що ви у все вникаєте? |
| 19 | О | Чи є рідкісним ваше захоплення? |
| 20 | У | Чи буває, що у вас виникають незвичні образи, пов’язані з реальними подіями? |
| 21 | І | Чи відчуваєте ви, хто дзвонить вам по телефону, ще не піднявши слухавку? |
| 22 | Е | Чи байдужі ви до переживань героїв побаченого кінофільму або прочитаної книжки? |
| 23 | Г | Чи смієтеся ви над своїми невдачами? |
| 24 | П | Чи відвідували б ви заради нових знань спеціальні заняття, навіть якщо це було б пов’язано із незручностями? |
| 25 | М | Чи достатньо для вас дрібних деталей, натяку на проблему, щоб захопитися її розробкою? |
| 26 | Д | Чи знайшли б ви відповіді у зрілому віці на свої дитячі запитання? |
| 27 | О | Чи відчуваєте ви втрату інтересу до незвичних життєвих ситуацій? |
| 28 | У | Чи фантазуєте ви зараз, яким би було ваше життя в іншому місті або в іншому столітті? |
| 29 | І | Чи важко вам передбачити наслідки події, яка має відбутися? |
| 30 | Е | Чи відчуваєте ви емоційний підйом і натхнення на початку нової справи? |
| 31 | Г | Ви заздалегідь готуєте жарт або смішні історії з метою розвеселити компанію? |
| 32 | П | Чи виснажують вас несподіванки в професійній діяльності, що вимагають нових виходів із ситуації, що склалася? |
| 33 | М | Чи обмірковуєте ви варіанти вирішення важких проблем, перед тим як зробити вибір найбільш продуктивного? |
| 34 | Д | Коли ви довго не пізнаєте нового, вас тривожить почуття незадоволення? |
| 35 | О | Ви любите роботу, яка потребує кмітливості, навіть якщо вона пов’язана з труднощами реалізації? |
| 36 | У | Стикаючись із новими проблемами, ви передба­чаєте перспективи їх вирішення? |
| 37 | І | Чи снився вам коли-небудь сон, який би віщував події, які потім відбулися? |
| 38 | Е | Чи співчуваєте ви людям, які не досягли бажаного результату в творчості? |
| 39 | Г | Чи використовуєте ви жарти для виходу із важких ситуацій? |
| 40 | П | Ви обрали професію із врахуванням своїх творчих можливостей? |
| 41 | М | Чи важко вам продумати декілька варіантів вирі­шення конфлікту? |
| 42 | Д | Чи зможете ви ризикнути кар'єрою заради пізнан­ня нового? |
| 43 | О | Чи будете ви займатися створенням чогось незвичного, якщо це пов’язано із якимись трудно­щами? |
| 44 | У | Чи важко вам уявити незнайоме місце, у яке ви намагаєтесь потрапити? |
| 45 | І | Чи траплялося, що ви згадали про людину, з якою давно не зустрічалися, а потім раптом вона подзвонила вам або написала листа? |
| 46 | Е | Чи співчуваєте ви людині, яку обдурили? |
| 47 | Г | Чи буває так, що ви самі вигадуєте анекдоти та смішні історії? |
| 48 | П | Якщо у вас не буде можливості працювати, чи втратите ви інтерес до життя? |
| 49 | М | Чи глибоко ви продумовуєте можливі результати своєї творчої діяльності? |
| 50 | Д | Чи хочеться вам часом розібрати річ для того, щоб дізнатися, як вона працює? |
| 51 | О | Чи імпровізуєте ви в процесі реалізації вже розроб­леного плану дій? |
| 52 | У | Чи складаєте ви казки дітям? |
| 53 | І | Чи буває так, що ви з якихось незрозумілих причин не довіряєте людям? |
| 54 | Е | Чи схильні ви сильно переживати, якщо вас обду­рили? |
| 55 | Г | Чи дратує вас жарт, виражений у іронічній формі? |
| 56 | П | Чи вважаєте ви, що ваша професія дозволить по­кращити навколишній світ? |
| 57 | М | Чи думаєте ви, які таємні причини приховані в оригінальних діях людини? |
| 58 | Д | Чи цікавить вас, як живуть сусіди? |
| 59 | О | Чи надаєте перевагу спілкуванню з людьми з не­звичними поглядами? |
| 60 | У | Чи фантазували ви коли-небудь про те, що можна зробити, отримавши спадщину? |
| 61 | І | Чи важко вам визначити характер людини з першо­го погляду? |
| 62 | Е | Чи співчуваєте ви бідним людям? |
| 63 | Г | Чи люди у вашому оточенні вважають вас кмітливою людиною? |
| 64 | П | У вашій професійній творчості було багато невдач? |
| 65 | М | Ви розмірковуєте про причини успіхів і невдач у своїй діяльності? |
| 66 | Д | Якщо ви натрапляєте на незрозуміле нове слово, то чи намагаєтеся дізнатися його зміст у довід­нику? |
| 67 | О | Чи цікавлять вас люди, які дотримуються тільки традиційних поглядів на життя? |
| 68 | У | Чи пишете ви вірші? |
| 69 | І | Дивлячись на сторонню людину, вам важко перед­бачити, як складеться її життя? |
| 70 | Е | Чи рідко ви виражаєте свої емоції при перегляді спортивних змагань? |
| 71 | Г | Чи важко вам із гумором вийти зі складної ситуації? |
| 72 | П | Чи можете ви у своїй роботі піти на ризик, якщо шанси на успіх не гарантовані? |
| 73 | М | Чи точно ви відтворюєте із випадкових деталей і явищ цілісну картинку? |
| 74 | Д | Чи намагалися ви прослідкувати генеалогічне де­рево життя? |
| 75 | О | Якщо б ваші знайомі знали, про що ви мрієте, то вважали б вас диваком? |
| 76 | У | Вам важко уявити себе в старості? |
| 77 | I | Чи буває так, що ви боїтеся йти на зустріч з не­знайомою людиною через інтуїтивний неспокій? |
| 78 | Е | Спостерігаючи драматичну подію в житті людей, чи відчуваєте ви, що це колись відбувалося з вами? |
| 79 | Г | Чи надаєте ви перевагу комедії з-поміж усіх інших жанрів? |
| 80 | П | Чи обов’язково творчість має супроводжувати про­фесійну діяльність? |

### 

### 

Фрагмент відповідей опитувальника "Креативність: образ "Я" реальний, ідеальний" [16] Лемак, 319

### 

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1** | М | так | **21** | І | так | **41** | М | ні | **61** | І | ні |
| **2** | Д | так | **22** | Е | ні | **42** | Д | так | **62** | Е | так |
| **3** | О | так | **23** | Г | так | **43** | О | так | **63** | Г | так |
| **4** | У | так | **24** | П | так | **44** | У | ні | **64** | П | ні |
| **5** | I | так | **25** | М | так | **45** | І | так | **65** | М | так |
| **6** | Е | ні | **26** | Д | так | **46** | Е | так | **66** | Д | так |
| **7** | Г | так | **27** | О | ні | **47** | Г | так | **67** | О | ні |
| **8** | П | ні | **28** | У | так | **48** | П | так | **68** | У | так |
| **9** | Д | так | **29** | І | ні | **49** | М | так | **69** | І | ні |
| **10** | М | ні | **30** | Е | так | **50** | Д | так | **70** | Е | ні |
| **11** | О | так | **31** | Г | ні | **51** | О | так | **71** | Г | ні |
| **12** | У | так | **32** | П | ні | **52** | У | так | **72** | П | так |
| **13** | І | ні | **33** | М | так | **53** | І | так | **73** | М | так |
| **14** | Е | так | **34** | Д | так | **54** | Е | так | **74** | Д | так |
| **15** | Г | так | **35** | О | так | **55** | Г | ні | **75** | О | так |
| **16** | П | так | **36** | У | так | **56** | П | так | **76** | У | ні |
| **17** | М | ні | **37** | І | так | **57** | М | так | **77** | I | так |
| **18** | Д | так | **38** | Е | так | **58** | Д | так | **78** | Е | так |
| **19** | О | так | **39** | Г | так | **59** | О | так | **79** | Г | так |
| **20** | У | так | **40** | П | так | **60** | У | так | **80** | П | так |

### 

### Додаток Г

**Тест творчого мислення "Незвичайне використання"**

**Тест Джо Пола Гілфорда**

***Інструкція для респондентів:***

Шановні респонденти!

Сподіваюся, що Ви отримаєте задоволення від пропонованої роботи.

Для її виконання Вам знадобиться творча уява та вміння нестандартно мислити. Пропоноване завдання допоможе Вам дізнатись про те, наскільки добре вмієте вигадувати щось незвичайне і нестандартно вирішувати проблеми.

*Правила роботи:*

1. Підготуйте аркуш для записів, ручку чи олівець.
2. Займіть зручну позицію.
3. На аркуші розставте цифри від 1 до 10-20.
4. Для виконання завдання у вас є 6 хвилин.
5. Вам буде названий звичайний предмет. Придумайте для нього якомога більше *різноманітних і незвичайних* способів використання - як *практично* він міг би використовуватись.
6. Пропозиції мають бути *реальними і виконуваними.*
7. Записуйте свої пропозиції на цьому аркуші і якомога конкретніше.
8. Нову думку записуйте в новому рядку.

Наприклад:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *ПІП*  *Незвичайне використання*  *Предмет*  1  2  3  4  5  6  7  8  ..  20 | |  | | --- | | Попова Олена Незвичайне використання  **Цеглина**   1. Стіл – *багато цеглин складених одна на іншу* 2. Олівець – *писати уламком на асфальті* 3. Молоток – *забити в дошку цвях* | |

### Додаток Д

**Тест вербального творчого мислення Еліса Пола Торренса**

***Інструкція для учасників:***

Шановні респонденти!

Думаю, що Ви отримаєте задоволення і користь від пропонованої роботи.

Ці завдання дозволяють дізнатися, чи вмієте ви ставити питання і будувати здогадки про деякі події, їх причини та наслідки.

Правила роботи:

1. **Підготуйте три аркуші для записів.** Поставте цифри від 1 до 23

Наприклад:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Завдання 1  1  2  …  22  23 | Завдання 2  1  2  …  22  23 | Завдання 3  1  2  …  22  23 |

1. **Подивіться на малюнок і подумайте:**

Що сталося?

Що можна з упевненістю сказати, дивлячись на цей малюнок?

Що потрібно ще дізнатися, щоб зрозуміти, що трапилося, чому це сталося і чим це може закінчитися?



**Завдання 1. Постав запитання.**

1. Запишіть усі запитання, які необхідні для того, щоб зрозуміти, що сталося.
2. Не ставте таких запитань, на які можна відповісти, глянувши на зображення.
3. Розглядати малюнок можете скільки завгодно.

**Завдання 2. Відгадайте причини.**

1. Спробуйте знайти і записати якомога більше причин події, зображеної на малюнку.
2. Можна виходити з тих подій, які могли б трапитися до моменту, зображеного на малюнку, або через багато часу після нього.
3. Не бійтеся будувати здогадки.

**Завдання 3. Відгадайте наслідки.**

1. Запишіть якомога більше можливих результатів події, зображеної на малюнку.
2. Напишіть про те, що може трапитися відразу після події, або про те, що може трапитися в далекому майбутньому.

### Додаток Е

**Тест образотворчого мислення "Закінчи малюнок"**

**Фігурний тест Пола Торренса**

***Інструкція для учасників:***

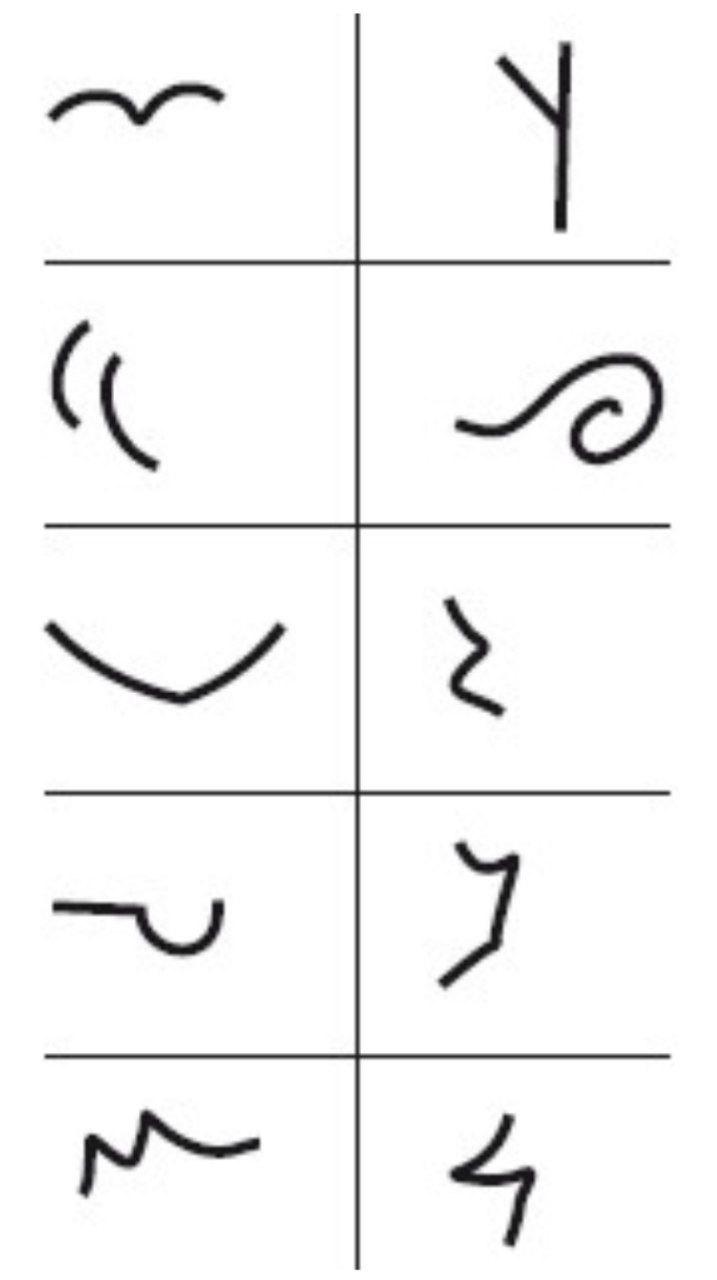
«Шановні респонденти!

Думаю, що Ви отримаєте задоволення від пропонованої роботи.

Для її виконання Вам знадобиться творча уява і вміння нестандартно мислити. Ця робота не перевіряє ваше вміння малювати, ви користуєтеся доступними для вас графічними способами: шрихи, деталі. Пропоноване завдання допоможе Вам дізнатись про те, наскільки добре Ви вмієте вигадувати щось незвичайне, вирішувати проблеми.

Правила роботи:

1. Підготуйте аркуш для записів за такою формою: візьміть аркуш А-4, або набір аркушів для нотаток.
2. Накресліть ручкою певного кольору фігури як на світлині.
3. Для роботи вам знадобиться ще ручка іншого кольору або олівець.
4. Займіть зручну позицію.
5. Для виконання завдання у вас є 10 хвилин.
6. Розгляньте намальовані незакінчені фігури і додайте до них лінії, так, щоб вийшли цікаві предмети або сюжетні картинки.
7. Придумайте такі зображення чи сюжети, які ніхто більше придумати не зможе, додавайте до намальованого нові ідеї.
8. Придумайте цікаву назву для кожної картинки і напишіть її внизу цієї картинки.
9. Зупиніть свою роботу, коли час завершиться.



**Додаток Е2**

**Приклади робіт учасників експерименту**

### 

### 

### Додаток Ж

Апробація роботи на науково-практичних конференціях

### 

### 

### 