

Львівський державний університет  
внутрішніх справ

Н. А. Карпенко

# Психологія творчості

*Навчальний посібник*

Львів  
2016

УДК 159.954(075.8)  
ББК 88.4я73  
К26

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Львівського державного університету внутрішніх справ  
(протокол від 30 березня 2016 року № 8)

Рецензенти:

**З. Я. Ковальчук**, професор кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ, доктор психологічних наук, доцент;

**З. О. Романець**, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка», кандидат психологічних наук, доцент

**Карпенко Н. А.**

К26 Психологія творчості: навч. посібник / Н. А. Карпенко. – Львів: ЛьвДУВС, 2016. – 156 с.

ISBN 978-617-511-221-2

Систематизовано сучасні теорії, концепції і науково-практичні дані з проблеми психології творчості. Охарактеризовано зміст і структуру творчої діяльності, розглянуто етапи і механізми творчого процесу, основні види і рівні творчої діяльності, змальовано психологічні особливості творчої особистості, окреслено шляхи і способи діагностики та розвитку творчого потенціалу особистості.

Для студентів факультету психології, а також інших факультетів, які цікавляться психологією творчості.

УДК 159.954(075.8)  
ББК 88.4я73

ISBN 978-617-511-221-2

© Карпенко Н. А., 2016,  
© Львівський державний університет  
внутрішніх справ, 2016

# ЗМІСТ

<b>Передмова</b> .....	5
<b>Розділ I. ВСТУП ДО ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ</b> .....	6
<b>Тема 1. Предмет психології творчості</b> .....	6
1.1. Поняття творчості .....	6
1.2. Предмет і завдання психології творчості .....	10
<b>Тема 2. Теорії і концепції творчості</b> .....	17
2.1. Класичні і сучасні теорії творчості .....	17
2.2. Теорії творчого мислення .....	22
<b>Розділ II. ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ</b> .....	26
<b>Тема 3. Загальна характеристика творчої діяльності</b> .....	26
3.1. Зміст і структура творчої діяльності .....	26
3.2. Стадії і механізми творчого процесу .....	28
<b>Тема 4. Види і рівні творчої діяльності</b> .....	35
4.1. Види творчої діяльності .....	35
4.2. Рівні творчої діяльності .....	39
<b>Тема 5. Психологічні особливості творчої особистості</b> .....	43
5.1. Зміст і структура творчого потенціалу .....	44
5.2. Характерні риси творчої особистості.....	51
<b>Тема 6. Здібності й обдарованість</b> .....	58
6.1. Загальна характеристика здібностей .....	58
6.2. Обдарованість .....	71

Розділ III. ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОСТІ .....	87
<b>Тема 7. Методи дослідження творчості .....</b>	<b>87</b>
7.1. Загальна характеристика методів дослідження творчої особистості .....	87
7.2. Особливості застосування авторських методик дослідження творчих якостей особистості .....	92
<b>Тема 8. Методи навчання і стимулювання творчості .....</b>	<b>101</b>
8.1. Концептуальні положення щодо розвитку творчого потенціалу особистості .....	102
8.2. Методи навчання і активізації творчості .....	107
<b>Список літератури .....</b>	<b>120</b>
<b>Додатки .....</b>	<b>123</b>
Додаток А. <b>Методичний інструментарій         для дослідження творчості .....</b>	<b>123</b>
Додаток В. <b>Творчі ігри на уроках і в домашніх умовах .....</b>	<b>128</b>
Додаток С. <b>Тренінг креативності .....</b>	<b>135</b>

## ПЕРЕДМОВА

*«Творчий характер мають ... дії дитини, яка винаходить зі своїми товаришами нову гру; Ейнштейна, який формулює теорію відносності; домогосподарки, яка придумує новий соус для м'яса; молодого автора, який пише свій перший роман».*

***К. Роджерс***

Будь-яка діяльність, заразом професійна, неможлива без вирішення творчих завдань, без розуміння й усвідомлення необхідності залучення особистості до творчої діяльності.

Мета вивчення психології творчості – сприяти активному запровадженню новітніх теоретичних та експериментальних знань у практичну навчально-наукову діяльність, а також саморозвитку для самоздійснення особистості в процесі творчої професійної діяльності та життєдіяльності.

До посібника «Психологія творчості» ввійшли теми, що стосуються теоретико-методологічного аналізу проблеми творчості, розуміння таких основних понять як творчість, творчий процес, продукт, особистість, вивчення та активізація творчого потенціалу. Сподіваємося, це сприятиме формуванню загальних теоретичних уявлень про творчість, знань щодо сутності, ролі та місця творчої діяльності у житті сучасної людини, а також умінь, необхідних для організації діагностики та стимуляції творчої діяльності суб'єкта або групи.

Сучасному світу потрібні творчі особистості!

# Розділ I

## ВСТУП ДО ПСИХОЛОГІЇ ТВОРЧОСТІ

### Тема 1. Предмет психології творчості

Сучасні дослідники зауважують, що творчість як предмет наукового дослідження має своєрідну специфіку: її не лише складно вивчати, але й охарактеризувати.

Другою складністю, пов'язаною з узагальненням досліджень з проблеми творчості, є труднощі перекладу. У дослідженнях західних психологів широко використовується термін «креативність», який, залежно від контексту, означає і «творчість», і «здатність до творчості», і «творче мислення». В українсько- і російськомовній літературі кожен з цих термінів найчастіше означає окреме поняття. Заразом трапляються дослідження, де ці поняття не розмежовуються і нерідко одне замінюється іншим. У зв'язку з тим, використано цитати з досліджень, залишено термінологію автора чи перекладача, висловлено власний погляд.

#### 1.1. Поняття творчості

Найбільш узагальнену класифікацію різних підходів і визначень творчості розробив П. Торренс (Ellis Paul Torrance), виділивши *п'ять типів визначень творчості*. Розглянемо цю класифікацію, доповнену поглядами сучасних дослідників.

1. *Визначення, що ґрунтуються на новизні як критерію творчості*. П. Торренс указує, що продукування чогось нового фактично входить майже в усі визначення. А. Ребер (1985) дає наступне визначення в контексті цього підходу: «Креативність – психічний процес, який призводить до унікальних і нових рішень, ідей, положень, художніх форм, теорій або продуктів». Проте до самої новизни різні автори підходять по-різному. О. І. Тьорстон (1952) вважає, що не важливо, чи визнає ідею новою суспільство; важливо, щоб вона була новою для самого творця. М. Стайн (1953), навпаки, вважає, що новизна повинна

визначатися в термінах культури, тобто визнаватися сучасниками. М. Генле вважає творчим таке рішення, новизна якого зумовлена відображенням деякого аспекту гармонії в природі. Вітчизняні психологи пов'язують творчість з виникненням психічних новоутворень: узагальнених знань за В. Давидовим; цілей і сенсів за О. Леонтєвим, О. Тихомировим; способів дій за Я. Пономарьовим; пізнавальних мотивацій за О. Матюшкіним; перцептивних образів за В. Зінченком.

2. *Визначення, в яких творчість протиставляється конформності.* До них відносяться визначення Р. Крачфілда (1962) і Р. Уілсона (1956), які, протиставляючи творчість конформності, наголошують на привнесенні оригінальності, новому погляді на проблему. Є. Старквезер (1976) уважав, що творча людина вільна і від конформізму, і від нонконформізму.

3. *Визначення, що охоплюють поняття процесуальності.* Ч. Спірмен (1930) розглядав творче мислення як процес бачення або створення взаємозв'язків і на усвідомлюваному, і на неусвідомлюваному рівнях. Г. Уоллес (1926) виділив чотири «кроки» творчого процесу: підготовка, інкубація, осяяння, перегляд. Цей підхід потім розвивали А. Осборн (1948), К. Патрік (1955), С. Дж. Парне (1962), Е. де Боно (1967) та інші дослідники. П. Торренс указує, що практично «процес Уоллеса» є в основі будь-якого наявного методу систематичного навчання творчому мисленню. За цими ж позиціями розглядають творчість більшість вітчизняних психологів (В. Пушкін, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін.). Так, Я. Пономарьов визначає творчість як «взаємодію, що веде до розвитку». А. Столяров характеризує її як «процес складних об'єктивно-суб'єктивних стосунків між творцем і об'єктами творчості, як єдність пізнання і перетворення». Сам П. Торренс (1988), пропонуючи визначати творчість як процес, указує, що, «визначивши творчість як процес, можна ставити питання про те, якого типу особою потрібно бути, щоб реалізувати такий процес, яке середовище йому сприяє і який продукт виходить в результаті успішного завершення цього процесу».

4. *Підхід з позиції розумових здібностей.* Дж. Гілфорд (1967, 1986) визначив творчість у термінах розумових здібностей, що забезпечують творче досягнення. Отож, цей підхід дає

змогу (разом з процесуальним підходом) розглядати творчість через поняття «творче мислення». Дж. Гілфорд виділив поняття «дивергентне мислення» як виникнення безлічі ідей, а також нової, оригінальної, незвичайної інформації на основі певної інформації. Проте він не зводить творче мислення до одного лише дивергентного мислення; воно також охоплює чутливість до проблем, здатність до перевизначення тощо. До позиції Дж. Гілфорда близькі погляди вітчизняних дослідників О. Матюшкіна, А. Брушлінського, В. Шадрікова та ін.

5. Підхід, заснований на визначенні рівнів творчості. Як гадає А. Тейлор (1959) є такі рівні творчості:

- експресивна творчість – спонтанне малювання у дітей;
- продуктивна творчість є обмеженою і контрольованою вільною грою, постачає наукові і художні продукти;
- інвентивна (винахідницька) творчість, коли винахідливість виявляється в матеріалах, методах і техніці;
- інноваційна творчість – поліпшення через модифікацію;
- творчість, що спричинює, – висування абсолютно нового принципу або припущення, навколо якого можуть виникнути нові рухи і школи.

Віднедавна, внаслідок цього підходу деякі дослідники (Д. Фельдман) виділяють «велику» креативність, що вносить зміни або доповнення в наявне знання, і «малу», таку, як, наприклад, уміння підбирати колірну гамму в інтер'єрі.

Принагідно зауважимо, що деякі дослідники акцентують на визначенні креативності, на особливостях або якостях особистості. Так, Дж. Гілфорд вважає, що креативність і творчий потенціал можуть визначатися як сукупність здібностей і інших рис, які сприяють успішному творчому мисленню.

П. Торренс виділяє чотири основні параметри, що характеризують креативність: *легкість* – швидкість виконання текстових завдань; *гнучкість* – низка переключень з одного класу об'єктів на інший в ході відповідей; *оригінальність* – мінімальна частота цієї відповіді до однорідної групи; *точність* виконання завдань.

Доцільно вважати, що *творчість* – це специфічний процес, що призводить до створення нового. *Креативність* же – це здатність людини до конструктивного, нестандартного мис-



лення і поведінки, а також до усвідомлення і розвитку свого досвіду.

У сучасних дослідженнях указані підходи нерідко комбінуються. Крім того, за останні десятиліття виникли нові. Наприклад, розгляд креативності з позицій її спрямованості на адаптацію і соціалізацію особи. Так П. Торренс запропонував для креативного процесу так зване «визначення виживання». Воно звучить так: творче рішення вимагає перекомбінування старих елементів у нові конфігурації залежно від того, що необхідно у певний момент. До цієї характеристики близьке визначення Ф. Баррона (1981). Провівши огляд досліджень з проблеми творчості, він виділяє наступні характерні загальні позиції у визначенні творчості:

1. Творчість – це здатність адаптивно реагувати на потребу в нових підходах. Це переважно, здатність осмислено впроваджувати в життя щось нове, хоча процес може бути неусвідомлюваним або частково усвідомлюваним. Нова адаптація зазвичай сприяє більшій гнучкості і підвищує можливості росту і виживання.

2. «Щось нове» – це звичайно результат процесу, здійснюваного людиною, тобто є три аспекти, в яких найлегше вивчати креативність: продукт, процес, людина.

3. Характеристиками цих нових продуктів, процесів і людей є їхня новизна, оригінальність, доцільність, валідність, здатність задовольняти потреби, адекватність.

4. Ці творчі продукти різноманітні.

5. Багато продуктів є процесами, а багато процесів є продуктами. А людина – одночасно і продукт, і процес.

У цих визначеннях досить чітко видимий підхід до творчості як до цілеспрямованої адаптивної діяльності. Такої ж позиції дотримуються деякі зарубіжні дослідники. Т. Гардиф і Р. Стернберг (1988) зазначають: чимало дослідників вважають, що креативний процес – це форма активності в проблемному пошуку, тобто це свідомо і цілеспрямована спроба розширити наявні межі знань, зруйнувати обмеження (Ф. Баррон, Г. Гарднер, Г. Грубер, Д. Перкінс). Ці погляди поділяла Д. Богоявленська, вона визначила творчість як форму інтелектуальної активності.

З іншого боку, є погляд, згідно з яким креативні продукти – це результати випадкових змін стадій виникнення і відбору в креативному процесі (Д. Фельдман, Д. Симонтон, К. Тейлор). Проміжна позиція полягає в тому, що «креативний процес ініціюється гіпотезою, що не підтверджується, або спробою долучити нові ідеї до наявних знань, або спробою прорватися за допомогою самоорганізації через існуючий хаос».

Схожою є позиція вітчизняного психолога Я. Пономарьова (1976). Він наголошує, що для творчого акту характерне розузгодження мети (задуму, програми) і результату. Творча активність, що часто виникає в процесі запланованої діяльності, може відвернути від мети, видавши «побічний продукт», який, по суті, і є творчим результатом. Творчість, за Я. Пономарьовим, є «народженням побічного продукту цілеспрямованої діяльності». Аналогічних поглядів на суть творчості дотримується О. Матюшкін (1893), В. Дружинін (1995) і низка інших психологів.

Згідно узагальнень О. Серавіна (2005) нині є 4 типи визначень творчості:

1) побутова творчість, як вихід за межі наявної системи в найширшому сенсі;

2) творчість як створення нових матеріальних і духовних цінностей;

3) творчість як діяльність;

4) творчість як продукт діяльності.

Як бачимо, є багато підходів до визначення творчості. Однак узагальнивши їх, можемо зробити висновок, що творчість – це процес і результат створення людиною чогось суб'єктивно чи об'єктивно нового і цінного.

## **1.2. Предмет і завдання психології творчості**

Якщо вдатися до хронології, то початок виділення психології творчості як окремої галузі можна віднести до кінця XIX століття. Цьому сприяли успіхи загальної психології, яка до цього часу перейшла від описових методів до експериментальних. У цей період до питання природи творчості звертаються Т. Рібо, З. Фрейд, Гартман, Ф. Гальтон, Ч. Ломброзо. Тема

взаємозв'язку творчості і хвороби стає модною і їй в цей період присвячуються десятки робіт. Проте невизначеність понять і цілей подібних досліджень, а також велика кількість спостережень, що свідчать про зворотнє, – психічне здоров'я творчих людей – робить цей напрям психології творчості безперспективним.

Варто також зазначити праці О. Потебні, мистецтва, що розвивало концепцію, як особливе «згущування» думки і вивчення художньої творчості, що висувало принцип своєрідної економії мислення.

Початок ХХ століття ознаменувався дослідженням проблем творчості у розробках Т. Рібо, П. Енгельмейера, І. Лапшина. З'являються роботи С. Грузенберга «Психологія творчості: вступ до психології і теорії творчості» (1923) та «Геній і творчість» (1924). Учений наголошує на необхідності розроблення об'єктивних методів дослідження, закликає покликатися під час вивчення творчого процесу на досягнення експериментальної психології і фізіології. С. Грузенберг зробив одну з перших спроб дійти синтезу різних напрямів у дослідженнях творчості.

У 1925 році виходить праця видатного вітчизняного вченого Л. Виготського «Психологія мистецтва», однак опублікували її лише в 1965 році, через сорок років після її написання. 1930-ті роки в СРСР стають гальмуючими для розвитку психології загалом і для психології творчості зокрема. Сумнозвісна постанова ЦК ВКП(б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомпросів» (1936) указувала на нібито принципову хибність основного методу педології – тестових досліджень, які претендували на виявлення творчої обдарованості дітей, а були начебто «справжнім знущанням над учнями, яке суперечило завданням вітчизняної школи та здоровому глузду». Ця постанова практично зупинила всі дослідження у сфері обдарованості, в розробці конкретних методів діагностики здібностей, інтелектуального потенціалу творчих дітей. Відтак головним завданням вітчизняна психологія вважала аналіз якісних особливостей творчості дітей і дорослих та розробку способів найуспішнішого розвитку здібностей.

На Заході в 1930-ті роки дослідження психології творчості зосереджуються у сфері вивчення інтелектуальної обдарованості і тестування окремих здібностей. У 1940-х роках з'являються лише окремі роботи відомих вітчизняних психологів, присвячені творчості, зокрема стаття Б. Ананьева «Досвід психологічного трактування системи К. С. Станіславського» (1941) та монографія Б. Теплова «Психологія музичних здібностей» (1947). Б. Теплов визначив основні поняття психології обдарованості, критично оцінив виконані зарубіжні дослідження, визначив межі можливих теоретичних досліджень і практичних розробок. Сформульоване ним визначення здібностей стало класичним, як і вчення загалом стало теоретичним підґрунтям подальших досліджень у сфері психології здібностей та обдарованості.

У 1950 році відомий американський психолог Д. Гілфорд звертається до колег із закликом всемірно розширювати дослідження з психології творчості. Новий інтерес до цих проблем пов'язаний з потребами практики, зумовлений початком науково-технічної революції. Починаються дослідження закономірностей творчого мислення, особливостей творчої особи, розробляються тести, що діагностують творчі здібності (Л. Терстон, Д. Гілфорд, Ф. Баррон, Ф. Вернон). З'являється напрям, метою якого є навчання прийомам творчого мислення (Д. Осборн).

Як уважав академік В. Моляко, комплексні розробки можна назвати справжньою віхою, що були втілені у цілій серії видань з психології творчості й здійснювалися у Харкові; це було справді унікальне, багато в чому піонерське, широкоформатне дослідження, яке не втратило в деяких аспектах свого значення до цього часу.

Надалі розвиток науки та техніки, наголошував учений, сприяв виникненню певною мірою автономного напрямку в сфері психології творчості, який був пов'язаний з дослідженням технічної творчості. Це були праці американського психолога Д. Росмана та радянського П. Якобсона, присвячені аналізу винахідницької діяльності. Вже пізніше сюди додалися ще й до сьогодні недооцінені роботи С. Василейського, відомі праці Г. Альтшулера, Т. Кудрявцева, Є. О. Мілеряна, цілої плеяди українських дослідників, що працювали у вперше створеній в

СРСР лабораторії психології творчості в Київському інституті психології. Безумовно, що не можливо не зауважити проблеми, які були пов'язані з науковою діяльністю, оскільки наука стала могутньою підсистемою у загальному розвитку людства та окремих, найбільш розвинутих країн, тому психологія наукової творчості вже на початку 60-х років почала формуватися так само як самостійна, відносно автономна складова в системі психології творчості.

Психологія творчості оформляється як абсолютно самостійний розділ, що має свій предмет, цілі і методи вивчення. *Предмет* психології творчості визначається за Я. Пономарьовим (1976) – психічний структурний рівень організації творчої діяльності. Наприклад, у науковій творчості ним буде психічний структурний рівень організації творчої діяльності вченого, що приводить до відкриття. Цей рівень можна інтерпретувати також як вираження психологічного механізму розвитку тієї чи іншої галузі діяльності людини.

Уявлення про центральну ланку психологічного механізму творчої діяльності зазнало складних перетворень. Вони в психології творчості були тісно пов'язані з динамікою розуміння природи психічного. Нині, якщо узагальнити, є п'ять підходів до психології творчості: інформаційний, структурно-рівневий, стратегіальний, нормативно-діяльнісний і змістовно-смісловий. Інформаційний підхід дослідження інформаційних процесів художньої творчості і рішення творчих завдань, що проводяться у межах кібернетичної парадигми і в напрямі сучасного когнітивізму. Структурно-рівневий – підхід ґрунтується на відомій концепції Я. Пономарьова про центральну ланку психологічного механізму творчості. У напрямі третього – стратегіального – підходу ведеться низка досліджень психологічної структури конструювання і програмування як нормативно організованих видів творчої діяльності. Четвертий – нормативно-діяльнісний – підхід до творчості пов'язаний з руйнуванням сталих норм, їхнім усвідомленням і перенормуванням рефлексії виконаної діяльності. Згідно з п'ятим – змістовно-смісловим підходом – процес творчого мислення є динамічним розвитком предметно-операційного змісту, регульований їхніми особистісно-рефлексивними сенсами.

Паралельно зазначеним підходам розвивається ще одна потужна психологічна лінія, пов'язана з особистісним підходом у мистецтві і творчості. Творчий акт відображає не лише загальні закономірності творчості, але і типологічно, і особистісно зумовлений. Такий підхід стає усе популярнішим у вітчизняній психології. Віднедавна *предмет психології* творчості визначають як реалізацію творчих стратегій і тактик у творчому процесі (В. Моляко).

Академік В. Моляко (2004) зазначає, що сьогодні ми маємо всі підстави говорити про наявність чіткого замовлення на проведення досліджень саме з психології творчості. І пояснює це насамперед тим, що загальні тенденції розвитку людства, окремих країн, і тенденції у індивідуальних праці, житті майже кожної людини вимагають, окрім класичних знань та вмінь, таких, що пов'язані з творчістю, бо у кожного є певна необхідність успішно вирішувати нові завдання, нові проблеми творчого характеру.

Учений зауважує, що вже давно дослідників зацікавили такі питання психології творчості: процес творчості, творча особистість, індивідуальна та колективна творчість, навчання творчості, стимулювання творчої активності, продукти творчості. Деякі нові аспекти почали вимальовуватися порівняно нещодавно. До них відносяться дослідження стратегіальної організації творчого процесу, розробки нових методів та прийомів стимулювання творчого пошуку. А ще новітнішими вважає зовсім мало розроблені й значною мірою не визначені у багатьох аспектах напрями, які стосуються використання комп'ютерів у творчій діяльності, творчості в ускладнених екстремальних умовах.

*Вузловими* можна вважати такі проблеми (В. Моляко):

– загальний психологічний, зокрема інтелектуальний, емоційний і суто творчий потенціал людини, це дослідження вирішення нових завдань, емоційно-вольової стійкості, надійності під час виконання різноманітної діяльності впродовж більшого чи меншого часу, пошуків оригінальних вирішень та ін.;

– творча свідомість та творча поведінка людини (конкретного професіонала зокрема);

- діяльність і поведінка людини в складних, кризових, екстремальних умовах (заразом творча поведінка);
- загальне психологічне, а також інтелектуальне, творче здоров'я людини;
- інформаційна психологічна безпека творчої особистості та творчих процесів;
- можливості стимулювання творчої діяльності без серйозних шкідливих наслідків для здоров'я;
- адаптація людини до нових умов, нової техніки, принципово нових ситуацій (а також ускладнених, кризових, екстремальних та ін.).

Отже, творчість – глобальна теоретична проблема психології, оскільки в ній в особливий спосіб відображаються всі вузлові проблеми психології і потребують свого вирішення.

### **Висновок до теми**

*Постановка питання про психологію творчості зумовлена низкою причин. По-перше, в освоєнні людиною світу неминуче зіткнення з новим, що потребує пізнання, освоєння. Зміни є в основі розвитку і є його необхідною умовою. По-друге, сучасні соціальні процеси відбуваються дуже швидко, торкаються глибинних інтересів кожного і вимагають постійного зростання особистісної і соціальної компетентності. По-третє, ефективна творча активність людини є важливим чинником, що ініціює динаміку культури, є гарантом успішної соціальної адаптації особистості в сучасному світі, індикатором стабільності суспільних інститутів.*

*Тому зростання інтересу до проблеми творчості, і в пересічній людини або широкого кола громадськості, і в науковців, закономірне.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Що таке творчість?
2. Які є підходи до визначення творчості?
3. Що є предметом психології творчості?
4. Виокреміть об'єкти психологічного вивчення в системі психології творчості.
5. Назвіть імена найвідоміших представників зарубіжної психології творчості.
6. Назвіть імена найвідоміших представників вітчизняної психології творчості.
7. Які завдання має психологія творчості на сучасному етапі її розвитку?

## Рекомендована література

1. Брушлинский А. В. Проблемы научного и технического творчества / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1997. – 386 с.
2. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
3. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посібник для вищ. навч. закладів / В. В. Клименко; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 480 с.
4. Міщиха Л. П. Психологія творчості: навч. посібник / Л. П. Міщиха; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 447 с.
5. Моляко В. А. Киевская школа психологии творчества: трансформация идейных праобразов в системе конструкторологии / В. А. Моляко [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v12/i20/3.pdf>
6. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
7. Моляко В. О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини / В. О. Моляко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 8. – С. 1–4.
8. Николаенко Н. Н. Психология творчества: учебн. пособие / Н. Н. Николаенко. – СПб.: Речь, 2007. – 277 с.
9. Пономарев Я. А. Предмет и методы психологии творчества / Я. А. Пономарев // Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – С. 133–144.
10. Психологія творчості: конспект лекцій / уклад. О. А. Кривопишина. – Суми: Вид-во СумДУ, 2009. – 81 с.
11. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В. А. Роменець. – 3-є вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
12. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.
13. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посібник. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
15. Ханецька Н. В. Психологія творчості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н. В. Ханецька. – Хмельницький, 2010. – 184 с.



## Тема 2. Теорії і концепції творчості

*Що є джерелом творчості? Яка роль творчості в життєдіяльності людини і розвитку людства? Найбільш ґрунтовні, однак доволі відмінні відповіді на ці та інші запитання знаходимо в теоріях та концепціях творчості.*

### 2.1. Класичні і сучасні теорії творчості

С. Грузенберг (1924) поділяв тогочасні теорії творчості на раціоналістичні і містичні. Вчений зазначав, що наслідки цієї класифікації двох типів творчості можна помітити ще у Платона, оскільки він протиставляє «поезію розсудливого», як інтелектуалістичний тип творчості, «поезії безумця», як ірраціональний або містичний тип творчості, уподібнюючи процес творчості натхненню божества, що вселилося в душу поета в моменти творчого екстазу і користується ним, як знаряддям, для виявлення своїх творчих задумів. Ще різкіше, як гадає С. Грузенберг, проводить демаркаційну лінію між обома вказаними типами творчості Е. Гартман, розрізняючи у своїй характеристиці творчості художників двох типів: інтелектуалістичного або раціоналістичного (творчість, як розумова «стихія духу», що бере матеріал в даних досвіду) й ірраціонального або містичного типу (інтуїтивна творчість як мимовільна і несвідома «стихія духу»). «Художник першого (інтелектуалістичного) типу – вчить Е. Гартман – творить «з допомогою розумового вибору», керуючись у своїй праці комбінуванням даних досвіду і «естетичним судженням»; натомість художник другого (містичного або ірраціонального типу) творить мимоволі і несвідомо, наче по «натхненню» згори, підкоряючись навіюванню інтуїції, як стихійного вторгнення в його душу мимовільних образів творчої фантазії, що осінують його абсолютно несподівано – без усяких зусиль з його боку. До класифікації Е. Гартмана примикає, очевидно, проф. І. Лапшин, розрізняючи у своїй характеристиці проблеми перевтілюваності два погляди на це питання: інтелектуалістичну і містичну. Є. Ільїн (2009) виокремлює і аналізує такі теорії творчості.

**Психоаналітична теорія творчості** (З. Фрейд, К. Юнг) розглядає два аспекти: мотивацію і несвідомі компоненти

творчості. З. Фрейд уважав, що мотиви творчості пов'язані з еросом (потягом до життя) і є похідними від сексуальних потягів. Творчість – це десексуалізація, тобто перенесення сексуальної енергії в творчу діяльність. У продуктах творчості (насамперед – художньої) втілюються витіснені прагнення і переживання, відбувається сублімація. Іншим положенням теорії З. Фрейда є твердження, що найважливіше джерело творчості – це підсвідомість, несвідомі психічні процеси. Несвідоме, за З. Фрейдом, – найбільш «творча» частина психіки.

К. Юнг (1991) стверджував, що несвідоме наповнене зародками майбутніх психічних ситуацій, нових думок, творчих відкриттів. Воно є джерелом творчого дару, творчого натхнення. К. Юнг виділяв у людині два начала – особистісне і творче, які можуть перебувати в антагоністичних відносинах. «Кожна творча людина – це деяка подвійність або синтез парадоксальних властивостей. З одного боку, вона має щось людсько-особисте, з іншого – позаособистісний людський процес. Вона є у вищому розумінні цього слова «Людина», колективна людина, носій і скульптор несвідомо діючої душі людства. Творче живе і виростає в людині, як дерево в ґрунті, з якого воно забирає потрібні соки ... Аналітична психологія називає це явище автономним творчим комплексом, який у якості відокремленої частини душі веде своє самостійне, вилучене з ієрархії свідомості психічне життя і відповідно своєму енергетичному рівню, своїй силі ... на правах вищої інстанції мобілізує Я на службу собі». Відтак, з позицій психоаналітичних поглядів творчий дар – це рок, непідвладний свідомості і волі людини.

З позицій **гештальтпсихології** творчість – це «замикання» в процесі мислення в єдине ціле розрізнених фактів, приведення у взаємодію окремих, що зберігаються в пам'яті, фрагментів знання, що призводить до «осаяння».

**Когнітивна теорія творчості Дж. Келлі** розглядає творчість як альтернативу банальному. Не використовуючи термін «творчість», Дж. Келлі між тим розробив оригінальну теорію творчості і творчої особистості, вперше описавши альтернативне гіпотетичне мислення. Для нього людина – це дослідник, учений, який ефективно, творчо взаємодіє зі світом, інтерпретуючи світ, переробляє інформацію, прогнозує події.

Життя людини – це дослідження, постійне висунення гіпотез про реальність, за допомогою яких вона намагається передбачити і контролювати події. Картина світу гіпотетична і люди формулюють гіпотези, перевіряють їх, тобто здійснюють ті ж розумові дії, що і вчені в ході наукового пошуку. Життя – це творчий дослідницький процес.

**Погляд на творчість представників гуманістичної психології.** Оптимістичний погляд на природу людства, характерний для гуманістичної психології, відноситься також до розуміння природи і ролі творчості.

Предтечею гуманістичного підходу до вивчення творчості є А. Адлер. Він уважав, що кожна людина спочатку володіє творчою силою, завдяки якій забезпечується можливість управління власним життям і створюється власний стиль. Компенсаційна теорія творчості А. Адлера розглядає науку, мистецтво та інші галузі культури як спосіб компенсації людиною своїх недоліків. Творче Я, наявне у людини, впливає на кожну грань людського досвіду і робить людину архітектором свого власного життя і творцем своєї особистості.

Творчість розглядається як спосіб життя людини (а не тільки як вирішення конкретних завдань), а людина – як творець власного життя (Е. Фромм, Г. Олпорт та ін.). Е. Фромм (1992), наприклад, визначає творчість як здатність «дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це націленість на відкриття нового і здатність до глибокого усвідомлення свого досвіду».

С. Юдіна (2007) зазначає, що центральним поняттям у теорії К. Роджерса, засновника особово-орієнтованої терапії, є «поле досвіду» («феноменальне поле»). Воно охоплює події, сприйняття, відчуття і дії, які людина відбирає за принципом потреби, можливо, не усвідомлюючи цього.

Досвід є самозвеличенням – організований, пов'язаний гештальт, що знаходиться в процесі формування. Вона має на увазі погляд людини на себе, ґрунтований на минулому досвіді, даних сьогодення і очікуваннях майбутнього. Розкриттю самозвеличення, за К. Роджерсом, сприяє головний мотив людської діяльності – прагнення до самоактуалізації, на здійснення якого значний вплив має креативна установка особи.

Потреба в креативних людей, як уважає К. Роджерс, зумовлена ситуацією в сучасному світі, пов'язаною зі збільшенням наукових відкриттів і винаходів. Пасивна і культурно обмежена людина виявляється не в змозі впоратися з низкою питань і проблем, що виникають у навколишньому світі. Платою за відсутність творчого начала є дезадаптація людини.

Отже, згідно логікою міркування К. Роджерса, сучасний рівень розвитку науки і техніки висуває вимогу неодмінної творчої адаптації до нового світу, а сама творчість є невід'ємною частиною самоактуалізації людини.

За А. Маслоу (2003), «творчість – універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження»; здатність до творчості є вродженою («дерева дають листя, птахи літають, людина творить»), вона закладена в кожному і не вимагає спеціальних талантів, тому творчими можуть бути і домогосподарки, і бізнесмени, і професори. Проте здебільшого люди втрачають цю здатність у процесі «окультурення», чому немичюю мірою сприяє офіційна освіта.

С. Меднік (1969) розробив асоціативну теорію творчості. На його погляд, суть творчості – у здатності долати стереотипи на кінцевому етапі мисленнєвого синтезу і в широті поля асоціацій. Що віддаленіші зони смислового простору елементів проблем, то креативнішим є процес вирішення. Творчий процес, за С. Медніком, – це переформулювання асоціативних елементів у нові комбінації, що відповідають поставленому завданню. Критерієм креативності вирішення є величина відхилення від стереотипу.

К. Роджерс (1994) пише, що саме життя і сприйняття світу є творчим актом. Тому дивує його песимістичне твердження, що сучасна культура є недостатньо творчою, і розплатою за це буде «не тільки погане пристосування індивіда і група напруженість, але й повне знищення всіх народів». Причина в нестачі творчості – наявна система освіти, орієнтована на усереднені стандарти. «Отримавши освіту, ми зазвичай стаємо конформістами зі стереотипним мисленням, людьми з «закінченою освітою», а не вільними, творчими і оригінально мислячими людьми».

К. Роджерс розглядав творчість як універсальне явище: «Немає суттєвої різниці у творчості під час створення кар-

тини, літературного твору, симфонії, винаході нових знарядь вбивства, розвитку наукових теорій, пошуку нових особливостей в людських відносинах або створенні нових граней власної особистості».

Творчість, з погляду Д. Богоявленської, є ситуативно нестимульованою активністю, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми. Креативний тип особистості притаманний усім новаторам незалежно від виду діяльності: льотчикам-випробувачам, художникам, музикантам, винахідникам.

**Теорія розвитку творчої особистості (Г. Альтшуллер).** З погляду автора цієї теорії, здатність до творчості – не талант, а природа людини. Творчість – норма людського буття. Творчі здібності є у всіх, але творчий «генетичний скарб» сам по собі не виявиться, поки не виникне потреба у суспільства і не з'явиться можливість реалізації у особистості.

Творчість реалізується в інтелектуальній і духовній діяльності людини. Інтелект дає «нове слово», тобто організовану по-новому інформацію. Духовна діяльність є «генерацією думок». Тому необхідно на всіх етапах становлення особистості стимулювати і організовувати інтелектуальну і духовну діяльність. Вузька спеціалізація пригнічує стимули до творчості. Необхідна універсальна освіта, але така, що не виключає спеціальної майстерності.

Головне – не розвиток здібностей, а створення мотивації до творчості й оволодіння технологією творчої праці. Основним способом розвитку творчої особистості є самовдосконалення. Роль зовнішнього середовища полягає у переконанні особистості в природності творчого процесу та навчанні творчості, у постачанні особистості технологіями творчої роботи.

В. Вільчек (1989) уважає, що творчість є особливим видом праці, але якщо за право трудитися людина ніколи не боролася, бо це – необхідність, прокляття роду людського, то за право на творчість, за створені ідеї люди йшли на багаття, оскільки мотивація творчості ірраціональна і така, що не задовольняється, потреба у творчості виникла разом з людиною і з нею помре. Будь-які підробки та сурогати створюються за гроші, і лише шедеври – задарма. «Якщо автору за них що-небудь

і платять, то й зовсім по дурості, оскільки не розуміють, що великі творіння духу – наукові, художні, будь-які – створюються і тоді, коли за них розплачуються не з автором, а самі автори: деколи бідністю і нестатками, інколи свободою, інколи життям ... бо творчість, будучи діяльністю, абсолютно необхідна для існування суспільства, водночас самоцільна, споживча діяльність, заміна втраченого інстинкту». Відтак творчість відбувається не за принципами «тому що» або «для того щоб», а «незважаючи ні на що». Творчий процес спонтанно виникає і завершується.

А. Назаров (2007) вважає, що в психологічному аспекті творчість може розглядатися як внутрішньо мотивований процес активного пошуку особистістю потенційних можливостей гармонійного вирішення об'єктивних і суб'єктивних суперечностей, що забезпечується безпосереднім і опосередкованим відображенням і вираженням багатогранності виявів буття за допомогою різних засобів.

Можна зробити висновок, що розглянуті теорії і концепції, будучи змістовними і, містячи в собі наукові спостереження, відкриття та узагальнення, не є вичерпними і такими, що повністю охоплюють проблему творчості.

## 2.2. Теорії творчого мислення

Виокремимо фундаментальні і новітні теорії та концепції, які стосуються творчого мислення.

**Теорія «дивергентного мислення» Дж. Гілфорда (1962).** Цей дослідник першим виділив креативність як самостійний чинник, позначивши її як «здатність до дивергентного мислення». Теорія дивергентного мислення передбачає підставою для творчості здатність до спричинення безлічі рішень на основі однозначних даних, на відміну від конвергентного мислення, яке діагностується традиційними тестами інтелекту і спрямоване на пошук єдино правильного результату. Так, за Дж. Гілфордом, інтелект і креативність не тільки не пов'язані, але представлені взаємопротилежними процесами.

**Теорія «інтелектуального порогу» П. Торренса (1964).** Цей відомий дослідник запропонував варіант, де передбача-

ється, що між рівнем інтелекту і рівнем креативності є деяка кореляція: при КІ нижче 115–120 вони утворюють єдиний фактор, а при КІ вище 120 – креативність стає незалежною величиною. Згідно з цією теорією немає креативів з низьким інтелектом, але є інтелектуали з низькою креативністю. Подальші дослідження показали, що в одних випадках кореляція спостерігається, а в інших – відсутня.

**Концепція М. Воллаха і Н. Когана (1965).** М. Воллах, один з найавторитетніших дослідників креативності 60-х років до- вів, що інтелектуальні тести слабо пов'язані з креативними досягненнями і зовсім не пов'язані в разі високих показників. З'єднання креативності та інтелекту в єдиний чинник у разі середніх значень М. Воллах і Н. Коган пояснювали використанням у тестах на інтелект і креативність аналогічного тестового матеріалу (словесного, просторового та ін.). Використовуючи ігрову форму тестування креативності без обмеження часу відповіді і змагання між досліджуваними, вони отримали кореляцію між балами за інтелектуальними тестами і креативністю, близьку до нуля.

Серед учнів 11–12 років були виявлені чотири групи дітей з різними рівнями розвитку інтелекту і креативності, що відрізняються способами адаптації до зовнішніх умов і вирішенням проблем: 1) діти з високим рівнем інтелекту і креативності володіють адекватною самооцінкою, високим самоконтролем, інтересом до всього нового і незалежністю оцінок; 2) діти з високим рівнем інтелекту і низькою креативністю прагнуть до шкільних успіхів, скритні, володіють заниженою самооцінкою; 3) діти з низьким рівнем інтелекту і високою креативністю тривожні, неухважні, відрізняються поганою соціальною адаптацією; 4) діти з низькими інтелектом і креативністю добре адаптуються, мають розвинений соціальний інтелект, пасивні, мають адекватну самооцінку. Відтак, можна зробити висновок про те, що співвідношення рівня креативності та інтелекту індивіда пов'язано з його особистісними якостями і способами адаптації до умов середовища.

**Концепція «інтелектуальної активності» Д. Богоявленської (1983).** Автор пропонує розглядати проблему творчості через поняття «інтелектуальна активність» (ІА), яка, з її погляду, є одиницею творчості. Інтелектуальна активність

поєднує інтелектуальні (розумові) і неінтелектуальні (особистісні, мотиваційні) чинники психіки. Розумові здібності становлять основу інтелектуальної активності, але не виявляються в ній безпосередньо, а переломлюються через мотиваційну структуру особистості. Інтелектуальна активність виражається через інтелектуальну ініціативу – продовження мисленнєвої діяльності за межами необхідного, незалежно від зовнішніх чинників. Ця внутрішня потреба, як уважає автор, відіграє роль «двигуна» творчості.

### **Теорія «інвестування» Р. Стернберга і Д. Лаверта (1988).**

Однією з останніх за часом виникнення концепцій креативності є «теорія інвестування», запропонована Р. Стернбергом і Д. Лавертом. Ці автори вважають креативною таку людину, яка прагне займатися невідомими або невизнаними ідеями; вона може правильно оцінити потенціал розвитку ідеї і можливий попит на неї. Творча людина, всупереч опору середовища, нерозумінню і неприйняттю, здатна довести спроможність ідеї і впустити її в роботу.

За Р. Стернбергом, творчі вияви особистості детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знанням; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем. Серед цих чинників інтелектуальна здатність є основною. Для творчості особливо важливі такі складові інтелекту: 1) синтетична здатність – нове бачення проблеми, подолання кордонів буденної свідомості; 2) аналітична здатність – виявлення ідей, гідних подальшої розробки; 3) практичні здібності – уміння перекоувати інших у цінності ідеї. Крім того, Р. Стернберг уважає, що для творчості необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу: творча людина самостійно ставить проблеми і автономно їх вирішує.

За Р. Стернбергом, вияв креативності неможливий у разі відсутності творчого середовища. Але мотивація може компенсувати відсутність такої, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності. Автор уважає, що інтелект і креативність утворюють єдиний чинник; у разі цього найбільшою мірою корелює з креативністю «поточний»



інтелект, а найменшою – особистісні особливості. Поєднання всіх зазначених чинників створює «синдром креативності».

Підсумовуючи зазначене, можна погодитись з позицією В. Дружиніна, який зазначив, що на сьогоднішній день наявні теорії і концепції творчості задають той інформаційний простір, через який проходить майже кожен дослідник, який займається проблемами креативності.

### **Висновок до теми**

*Психологія творчості – складна галузь досліджень. Доволі довго до творчості ставились як до чогось таємничого. Потрібна була тривала розробка цієї проблематики в межах різних підходів, щоб прийти до тих уявлень, теорій і концепцій, які маємо на сьогоднішній день. Однак єдиної теорії творчості досі не створено, дослідження продовжуються.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Які класичні теорії творчості Ви знаєте? Які із них для Вас є найприйнятнішими? Чому?
2. Які сучасні теорії і концепції творчості та креативності мають місце в психологічній науці?
3. Хто є авторами сучасних теорій творчого мислення?
4. Чи створена на сьогоднішній день єдина теорія творчості?

### **Рекомендована література**

1. Большаков А. В. Современные концепции творчества / А. В. Большаков [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/1686-современные-концепции-творчества.html>
2. Ильин Е. П. Теории творчества (зачем и откуда появилось творчество) / Е. П. Ильин // Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – С. 15–20. – (Серия: «Мастера психологии»).
3. Классификация теорий творчества по С. О. Грузенбергу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vikent.ru/enc/1044/>
4. Марков С. Л. Квінтологічний підхід до побудови єдиної теорії творчості / С. Л. Марков // Правничий вісник Університету «КРОК» – 2012. – Вип. 11. – С. 160–171.
5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.
6. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 2007. – 290 с.

## Розділ II

# ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ТА ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ

### Тема 3. Загальна характеристика творчої діяльності

*На сучасному етапі дослідження творчості проводяться в двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. В процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єкта, об'єктивної дійсності загалом. Тому фази, стадії, етапи та результати такого перетворення є на передньому плані.*

#### 3.1. Зміст і структура творчої діяльності

На сьогодні проблемою є відсутність достатньо чітких критеріїв для розмежування творчої і нетворчої діяльності. О. Лук виділяє такі критерії творчої діяльності: новизна й оригінальність, адекватність, завершеність, витонченість і простота. П. Джексон і С. Месик виділяють такий критерій як конденсація: творчі продукти виявляють стійкість у часі, розкриваючи усе нові й нові свої сторони, а також поєднують у собі простоту і складність.

Часто виникає запитання: «Чи можна вважати творчою діяльністю талановито продумані та вчинені злочини або нові ідеї й винаходи, спрямовані проти спокою і добробуту людства?». Ті, хто вважає, що справжня творчість має сприяти розвитку людської особистості, людської культури (таких абсолютна більшість) наполягають на введенні критерію гуманності та прогресивності.

Узагальнюючи, зазначимо, що *творча діяльність* – це форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових суспільних і особистісних цінностей. У загальній структурі творчої діяльності, як системи, можна виділити кілька основних підсистем:

- процес творчої діяльності;

- продукт творчої діяльності;
- особистість творця;
- середовище;
- умови, у яких проходить творчість.

Своєю чергою, у кожній із зазначених підсистем можна також виокремити їхні складові. Наприклад, процес творчої діяльності охоплює: постановку завдання, формування задуму, його реалізацію. Особистість творця характеризується здібностями, особливостями розуму, темпераментом, віком, характером тощо (детальніше розглянемо на наступній лекції). Середовище й умови є фізичним оточенням, колективом, стимулятором і бар'єром у творчій діяльності тощо.

К. Роджерс визначив внутрішні та зовнішні умови творчої діяльності. До внутрішніх умов він відносив: 1) екстенсіональність (відкритість новому досвіду); 2) внутрішній локус оцінювання; 3) здатність до незвичайних поєнань. Зовнішніми умовами творчості є: 1) психологічна безпека і захищеність (визнання безумовної цінності індивіда, створення обстановки, в якій відсутнє зовнішнє оцінювання); 2) психологічна свобода самовираження. Супутніми компонентами творчого акту К. Роджерс уважав емоції (естетичні, евристичні, комунікативні та ін.).

Сучасний американський учений Д. Клозен вирізняє чотири основні детермінанти на шляху до творчої діяльності людини:

1) її особисті ресурси, тобто розум, темперамент, силу тощо;

2) «джерела підтримки та керівництва» (різні норми, інструкції, рекомендації), які надають їй можливість орієнтуватись у світі;

3) можливості (чи перешкоди) для виконання особистих цілей залежно від соціальної приналежності, раси, віку, статі, а також ситуації у світі (війни, депресії, значні соціальні зміни та ін.);

4) власні зусилля особистості, її діяльність. Природна творча активність людини виявляється в діяльності, зовнішня соціальна форма якої – праця, що охоплює і психічну, і фізичну сфери життя.

Людам, які займаються творчістю, доводиться переборювати багато труднощів. В. Моляко вважає, що до внутрішніх перешкод можна віднести:

- незібраність, лінощі;
- незацікавленість у роботі;
- хвороби;
- незадовільний психічний стан;
- погані звички;
- робота без режиму;
- невміння організувати свій час;
- негативні якості характеру та мислення.

Зовнішніми перешкодами дослідники вважають:

- незручне середовище (наприклад, приміщення);
- сторонні перешкоди (шум, спека, холод і т. ін.);
- поганий психологічний клімат у колективі;
- неадекватна (занижена) оцінка діяльності.

Отже, в згорнутому вигляді творчу діяльність можна охарактеризувати за допомогою таких параметрів: *суб'єкта* творчості; *продукту* творчості; *умов* за яких відбувається творчий процес.

### **3.2. Стадії і механізми творчого процесу**

Розглянемо детальніше процес творчої діяльності. Суть процесу творчості, за С. Беловою (2008), полягає у:

- 1) завершенні схеми, відновленні пропуску в репрезентації завдання (О. Зельц);
- 2) реорганізації інформації або переформулюванні завдання (К. Дункер);
- 3) подоланні ментального блоку, функціональної фіксації (К. Дункер, Р. Майєр);
- 4) знаходженні аналога завданню (Д. Гентнер);
- 5) випадкових рекомбінаціях ідей (Д. Саймонтон);
- 6) дивергентному мисленні (Дж. Гілфорд);
- 7) асоціюванні віддалених елементів досвіду (С. Мідник);
- 8) взаємодії логічного й інтуїтивного режимів мислення (Я. Пономарьов);
- 9) у закономірностях функціонування семантичної (Е. Нецке) або нейронної (К. Мартіндейл) мережі.

Творчий процес людини – це послідовність творчих актів. Творчий акт можна вважати умовною одиницею творчого процесу, зручною для аналізу та вивчення механізмів творчості. На сучасному етапі розвитку наука не дає поки що вичерпної відповіді на те, як система механізмів мозку діє у творчому акті, проте за допомогою досліджень нейрофізіології, психології та психотерапії можна охарактеризувати решту психофізіологічних механізмів творчого процесу людини.

Стимулом до творчої діяльності слугує проблемна ситуація, яку неможливо вирішити на основі наявних даних традиційними способами. На творчий процес, уяву загалом людину спонукає потреба створити щось нове. Нейрофізіологічний механізм творчості вмикає так звані детектори новизни, які виявляють щось нове в зовнішньому та внутрішньому світі. Це спеціальні нейрони, що відповідають лише на нові подразники та не реагують на повторення стимулів. Детекторам новизни властива висока чутливість, тому людина відчуває приємне хвилювання, позитивне емоційне переживання в процесі творчості. Нові враження стимулюють потяг до творчості та безпосередньо її процес.

Різні дослідники акцентують на різних складових процесу творчості або виділяють як пріоритетну одну складову, або будують складну систему взаємодіючих процесів.

Наприклад, П. Енгельмейер розглядав у межах своєї «теорії трьохакту» такі стадії як:

- 1) бажання (інтуїція, виникнення задуму);
- 2) знання (розмірковування, розроблення схеми або плану);
- 3) уміння (конструктивне виконання винаходу).

Ф. Левінсон-Лесінг виділяв етапи накопичення даних завдяки спостереженню та експериментам, тобто підготовці основи для творчості, виникнення ідеї в процесі фантазування, перевірки й розвитку. Зазначимо, що ці та інші аспекти творчого процесу та етапи продуктивного мислення пізніше стали предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів, таких як С. Берштейн, Д. Богоявленська, В. Біблер, А. Брушлінський, Л. Виготський, Дж. Гілфорд, Б. Кедров, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Пушкін, С. Рубінштейн, І. Семенов, О. Тихомиров, П. Якобсон та багато ін.

Узагальнюючи різні класифікації фаз процесу творчості, Я. Пономарьов (1976) запропонував таку їхню послідовність:

- перша фаза* (свідома робота) – підготовча (особливий діяльний стан як передумова інтуїтивного осягнення нової ідеї);
- друга фаза* (несвідома робота) – дозрівання (несвідома робота над проблемою, інкубація спрямованої ідеї);
- третьа фаза* (перехід несвідомого у свідомість) – натхнення (унаслідок несвідомої роботи у сфері свідомості надходить ідея щодо вирішення, спочатку гіпотетично, як принцип, задум);
- четверта фаза* (свідома робота) – розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка.

В основу виділення фаз творчого процесу в теорії творчості Я. Пономарьова (це найдосконаліша сучасна теорія творчості у психології) покладено експериментально досліджений факт переходу від свідомо організованих, логічно обґрунтованих пошуків до інтуїтивного вирішення проблеми або поставленого завдання. В разі цього спочатку не усвідомлюється засіб вирішення, а зміст ніяк не пов'язується зі змістом попередніх пошуків. Еволюція вирішення проходить на наступних етапах процесу творчості. Тоді вирішення, знайдене інтуїтивним способом, переходить у логічно завершене та усвідомлюється за своїм результатом.

Відповідно до поглядів Я. Пономарьова, першу фазу можна назвати фазою логічного аналізу, на цій стадії для вирішення творчої проблеми використовуються знання суб'єкта, які він актуалізує, відтворює в конкретній ситуації. Друга фаза визначена інтуїтивним вирішенням проблеми. Характерною ознакою її є неусвідомлений засіб вирішення проблеми. Третій фазі творчого процесу вчений дає додаткову назву – фаза вербалізації інтуїтивного вирішення. Людина не може пояснити, як отримала результат, але відчуває, що проблема вирішена. Четверта фаза – фаза формалізації вербалізованого вирішення проблеми, коли рішення є кінцевим, логічно завершеним. Тепер людина найкраще осмислює і процес, і результат своєї творчої діяльності.

Рівнева природа психологічного механізму творчості, який вперше було названо центральною ланкою психологічного механізму творчості, розглядається у формі внутрішньо-

го розумового плану дій, що має шість рівнів розвитку. На першому рівні розвитку внутрішнього розумового плану дій дитина не діє «подумки» й не підпорядковує свої дії задачі, вираженій словами, але здатна маніпулювати необхідними речами. На другому рівні лише способом маніпулювання предметами, що оточують її, дитина вирішує словесно сформульовану задачу. На третьому рівні вона маніпулює уявленнями про речі, але не чітко підпорядковує свої маніпуляції вимогам словесно поставленої задачі. На четвертому рівні це підпорядкування стає можливим, вирішення досягається внаслідок проб і помилок, потім є в основі плану повторних дій; реалізуючи це завдання, вона вже співвідносить кожну дію з умовами задачі. На п'ятому та шостому рівнях повністю розвивається ця здатність, вже немає потреби користуватися шляхом проб і помилок, людина аналізує внутрішню структуру задачі й на цій основі складає план її розв'язання, якому підпорядковує свої подальші дії.

У системно-структурному підході на першій фазі творчого процесу переважають вищі (п'ятий та шостий) рівні психологічного механізму творчості, які співвідносяться з аналогічними етапами онтогенезу психологічного механізму поведінки. На другій фазі домінує нижчий (перший) рівень, і тільки на останньому етапі цієї фази домінуюча роль переходить до другого рівня. На третій фазі домінують середній (третій та четвертий) рівні. І на четвертій, останній, фазі знову домінують вищі (п'ятий і шостий) рівні психологічного механізму творчості.

Д. Фельдман пропонує модель креативного процесу, яка містить три пов'язані між собою складові:

1) рефлексивність як основний процес, що відрізняє людину від тварин, дає змогу формувати самосвідомість, самооцінку, за допомогою мови планувати, відтворювати й аналізувати світ;

2) цілеспрямованість, або інтенціональність, яка дає змогу орієнтувати досвід, що пережитий усередині й зовні організму та разом із вірою в можливість змін на краще дозволяє реально змінити середовище;

3) володіння способами трансформації й реорганізації, які пропонуються культурою та зумовлюють індивідуальні відмінності.

Х. Гарднер виділив сім відносно незалежних інтелектуальних компетенцій, визначених як навички, що відповідають двом ґрунтовним стандартам: формулювання й творчого вирішення проблем чи нового підходу до вирішених проблем, широкого використання й високої оцінки суспільством: лінгвістичний інтелект; логічно-математичний інтелект; просторовий інтелект; тілесно-кінестатичний інтелект; музичний інтелект; інтраперсональний інтелект; інтерперсональний інтелект. Частіше за все вони виступають разом, наприклад, просторовий і кінестетичний інтелект дають компетентність у сфері механіки. Є експериментальні докази наявності багатьох видів креативного процесу, залежно від сфери застосування.

Суперечливим є питання про те, чи є творчий процес «нормативним» з більшим або меншим виявом, чи він доступний лише певним особам (Едісону, Моцарту, Пікассо) у певні моменти часу. Прихильники є і у одного, і в іншого погляду. Якщо креативність визнається нормативним процесом, то вона наявна в будь-кого – дорослого, дитини чи навіть комп'ютера. З цього погляду вважається, що креативний процес можна тренувати. Інші дослідники (Т. Амабель, Ф. Баррон, С. Девіс, Б. Хеннесі) вважають, що креативний процес виникає лише внаслідок сприятливого поєднання багатьох чинників: структури індивідуальності, необхідних навичок, наявності проблем, спеціального оточення.

Окремі види мислення особливо важливі в процесі творчого інсайту. Для оцінки людей, що мають екстраординарні здібності у вирішенні складних аналітичних проблем, можуть бути запропоновані два механізми. Перший – янусианські розумові процеси, другий – здатність генерувати «одночасне бачення», необхідне для вирішення складних причинно-наслідкових проблем. Янусианське мислення передбачає здатність активно обмірковувати дві протилежні речі одночасно і через це відпрацьовувати паралельно два несумісних погляди на предмет. Другий, психометричний підхід оцінює здатність людей генерувати вид інсайту, пов'язаний із суперсучасними навичками вирішення проблеми.



Цікавими є погляди на роль уяви в творчості. Так, виявлено, що люди з рівнем інтелекту вище середнього частіше мають обмежену уяву або не мають її взагалі, ніж люди з середнім інтелектом. С. Косслін зазначає, що дуже багато відомих людей не можуть брати участь у дослідженні візуальної уяви, тому що вона в них незначна. Ф. Гальтон зауважив, що більшість учених, яких він досліджував, говорили про незначну або повну відсутність візуальної уяви, і водночас скромні інтелектуально люди говорили про яскраву й детальну конкретну уяву. Х. Гарднер зазначав, що конкретна уява більш наявна у представників оглядових наук (ботаніка, зоологія, геологія), ніж соціальних і поведінкових.

На важливості пам'яті в процесі творчого інсайту наголошують П. Ленглі і Р. Джонс. Доступність інформації дає змогу створювати неочевидні асоціації і оригінально вирішити проблеми. К. Джорджтаун зауважив зв'язок креативності з порушеннями уваги. Він досліджував 87 семикласників із порушеною увагою та інтелектом не менш 115 і помітив у них набагато вищу креативність за фігурною формою тесту Торренса, ніж у контрольної групи з таким же інтелектом, але без таких порушень. У цих даних йдеться про залежність креативності від інших когнітивних процесів, а також від індивідуальної специфіки їхнього розвитку у сфері творчої активності.

В. Моляко в багаторічних дослідженнях творчого процесу на матеріалі проектно-конструкторської діяльності виділяє п'ять важливих стратегій творчої діяльності – пошуку аналогів, реконструювання, комбінування, універсальну, випадкових підстановок. Процес творчої проектно-конструкторської діяльності, відповідно до стратегічної концепції організації, можна умовно поділити на три взаємопроникні основні цикли: еталонування, проектування та апробування. Він доводить, що стратегії реалізуються в результаті конкретних дій, які в сукупності створюють мислительну тактику. В професійній діяльності конструктора можна виділити 16 тактик: інтерполяції, екстраполяції, редукції, гіперболізації, дублювання, розмноження, заміни, модернізації, конвергенції, деформації (трансформації), інтеграції, а також тактика основної деталі, автономізації, послідовного підпорядкування, зміни (перестановки) та диференціації.

Ученим була запропонована методика, до якої входять методи активізації творчого мислення, система творчого тренінгу КАРУС, що передбачає навчання зазначених стратегій та використання ускладнюючих умов.

Як бачимо, творчий процес функціонує як єдина цілісна система, для якої характерне домінування безсвідомих компонентів психіки, спонтанність, непередбачуваність результату, автономність, ефективність, символізм виявів, релятивізація протилежностей та широкий діапазон часових виявів.

### **Висновок до теми**

*Творча діяльність – це форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових суспільних і особистісних цінностей. У її загальну структуру входять такі компоненти: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови за яких відбувається творчий процес.*

*Творчий процес людини – це послідовність творчих актів. Творчий акт уважають умовною одиницею творчого процесу, зручною для аналізу та вивчення механізмів творчості. В основу виділення етапів, фаз творчого процесу покладено експериментально досліджені факти переходу від свідомо організованих, логічно обґрунтованих пошуків до інтуїтивного вирішення проблеми або поставленого завдання.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Що таке творча діяльність?
2. Виокремить структурні компоненти творчої діяльності.
3. Назвіть умови творчої діяльності.
4. Що таке творчий процес? Назвіть фази творчого процесу.
5. Що, на Вашу думку, є механізмами творчого процесу?

### **Рекомендована література**

1. Библер В. С. Мышление и творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – М.: Мысль, 2005. – 312 с.
2. Брушлинский А. В. Воображение и творчество / А. В. Брушлинский // Проблемы научного и технического творчества. – М., 1997. – 386 с.
3. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин – СПб.: Питер, 2009 – 448 с. – (Серия: «Мастера психологии»).
4. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.

5. Меерович М. Технология творческого мышления / М. Меерович. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 495 с.
6. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
7. Пономарев Я. А. К теории психологического механизма творчества / Я. А. Пономарев // Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 13–37.
8. Розин В. М. Мышление и творчество / В. М. Розин. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
9. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.

## Тема 4. Види і рівні творчої діяльності

*Головна характеристика творчості – створення нового. Серед сучасних позицій науковців стосовно природи творчості виділяють два підходи. У межах першого з них творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. В межах цієї теми буде більшою мірою розглянутий зміст першого підходу.*

### 4.1. Види творчої діяльності

Є. Ільїн (2009) зазначав, що види творчості різноманітні, як і сфери діяльності. Виділяють наукову, технічну, художню, музичну, літературну, педагогічну творчість з різними їх підвидами. Між деякими з них є досить тісні зв'язки.

**Наукова творчість** пов'язана з відкриттям явищ і загальних закономірностей розвитку реального світу. Серед особливостей наукової творчості назвемо наступні:

- опора на абстрактне, словесно-логічне мислення під час розв'язання науково-дослідної задачі;
- продуктом наукової творчості є нове знання, що наявне у вигляді образів, понять, висновків, теорій і абстрактних ідей;
- процес наукової творчості полягає в дослідженні реально наявного, але недоступного ще нашій свідомості

(непізаного). Результатом дослідження є отримання нового знання або відкриття;

– процес наукового дослідження може бути і емпіричним, і теоретичним. Емпіричне дослідження є результатом осмислення і узагальнення безпосередньої практичної роботи з об'єктом, що вивчається у процесі спостереження і експерименту. Теоретичне дослідження пов'язане з удосконаленням і розвитком понятійного апарату науки і опосередкованим пізнанням об'єктивної реальності, з розробкою теорій на основі матеріалу емпіричного дослідження;

– наукова творчість найчастіше буває колективною, оскільки навіть висунені окремими ученими гіпотези, теорії, факти, що виявляються, піддаються обговоренню, рецензуванню, критиці з боку колег;

– є історична зумовленість наукових відкриттів, обумовлена необхідністю прогресу суспільства на тому або іншому етапі його розвитку;

– часто наукові ідеї і відкриття випереджають свій час, унаслідок чого рідко оцінюються сучасниками і отримують підтвердження лише через декілька десятиліть, і для багатьох видатних учених слава часто буває лише посмертною.

В. Ірина і А. Новіков (1978) специфіку наукової творчості вбачають у наступному.

1. Акт наукової творчості з необхідністю припускає використання інтуїтивного знання.

2. Результатом наукової творчості є принципово нове наукове знання, об'єктивно нове в «контексті усієї історії» людського пізнання.

3. Критерій неповторності під час аналізу наукової творчості застосований тільки до самого процесу наукової творчості, але не до його результату.

*Наукова творчість* – найвищий акт пізнання, що характеризується оригінальністю, неповторністю способів отримання принципово нового наукового знання і повторюваністю їх результатів, акт, в основі якого є процес перетворення інтуїтивного знання.

**Технічна творчість** пов'язана з практичним (технологічним) перетворенням дійсності. Вона близька за своїми психо-

логічними характеристиками науковій творчості, але має і відмінності.

1. Вона ґрунтується на наочно-образні і наочно-дієві компоненти мислення.

2. Процес технічної творчості виражається у *винахідництві, конструюванні, а його продуктом є винахід механізмів, конструкцій*, що відповідає запитам практики. Звідси його раціональність і утилітарність.

3. Того, що винаходиться, немає до його створення, хоча і ґрунтується на вже наявному технічному базисі, на досягнутому рівні технічного прогресу.

Художня творчість пов'язана з естетичним освоєнням дійсності і задоволенням естетичних потреб людей. Її особливості:

- опора переважно на наочно-образне мислення, хоча мають значення і абстрактно-логічне і наочно-дієве мислення;

- головний компонент художньої творчості – емоційний, вищим виявом якого є переживання людиною катарсису, тобто пікового переживання;

- реалізується художня творчість в особливій формі суспільної свідомості – мистецтві, а продуктом художньої творчості є *художній образ*, що втілюється в будь-якому матеріальному об'єкті (*картині, скульптурі, літературному творі* тощо);

- раціональна сторона художньої творчості прихована і часто не має утилітарного призначення, не вимагає впровадження в практику, як винахід або нове наукове знання;

- художня творчість створює можливість багатозначного відображення різними людьми одного і того ж твору, що пов'язано з суб'єктивізмом сприйняття, розвиненим смаком тощо.

Л. Виготський зазначав, що сприйняття мистецтва вимагає творчості, тому що для сприйняття мистецтва недостатньо просто щиро пережити те почуття, яке володіло автором, недостатньо розібратися і в структурі самого твору – необхідно ще творчо здолати своє власне почуття, знайти його катарсис, і тільки тоді дія мистецтва позначиться сповна.

**Співтворчість.** У сфері мистецтва виділяють особливий вид творчості людей, що сприймають витвори мистецтва, – співтворчість. Це рівень сприйняття, що дає змогу глядачеві або слухачеві відкрити і зрозуміти за подією стороною витвору мистецтва його глибинне смислове значення (контекст – текст – підтекст).

**Педагогічна творчість** – це пошук і знаходження нового у сфері педагогічної діяльності. Перший рівень цієї творчості – відкриття нового для себе, виявлення нестандартних способів рішення педагогічних завдань. Ці способи вже відомі, описані, але не були використані педагогом. Отже, йдеться про суб'єктивну, а не об'єктивну новизну, або про те, що називається *інновацією*. Можливо і використання старого методу, прийому в нових умовах. Другий рівень – відкриття нового не лише для себе, але і для інших, тобто *новаторство*. Це, наприклад, розробка нового методу навчання, ефективного для певних або будь-яких умов педагогічного процесу.

Окремим видом педагогічної творчості є *імпровізація* – знаходження несподіваного педагогічного рішення і його втілення «тут і зараз». Процес імпровізації охоплює чотири етапи: 1) педагогічне осяння; 2) миттєве осмислення інтуїтивно виниклої педагогічної ідеї і моментальний вибір способу її реалізації; 3) публічне втілення цієї ідеї і 4) осмислення, тобто миттєвий аналіз процесу реалізації педагогічної ідеї.

Н. Шелепанова (2011) класифікує творчість за наступними ознаками:

- суб'єктивна або внутрішня, до виходу з духу і об'єктивна або зовнішня, – після виходу з духу (В. Розанов «О понимании»);
- суб'єктивно індивідуальна (особиста творчість, особиста ініціатива) і суб'єктивно колективна (народна творчість);
- народжена внаслідок «проб і помилок» або завдяки когнітивному пізнанню, внаслідок якої не має безпосередньо початкових передумов;
- сіра і дозволена. Творчість контрольована і безконтрольна.

А. Маслоу (1966) поділяє творчість на *первинну*, *вторинну* та *інтегровану*. *Первинну* творчість порівнює з грою щасливих захищених дітей, вважаючи, що вона виявляється в спон-

танності, в так званій, «другій наївності» дорослих, що поєднує свіжість світосприйняття з витонченістю розуму. *Вторинну* творчість дослідник пов'язує з вторинними процесами, оскільки вона потребує обдумування, зваженого підходу і більше належить до «продуктів цивілізації, наприклад, пов'язана зі створенням мостів, будинків, навіть наукових систем». Водночас, *інтегрована* творчість поєднує в собі первинну та вторинну та зумовлює справжні великі творіння.

Розуміння творчості в концепції А. Маслоу цікаве тим, що значно розширює межі стереотипного уявлення про творчість лише як вид діяльності, що має бути представлений «творчою професією».

Як бачимо, види творчої діяльності різноманітні, як і сфери діяльності. В якості основних виділяють наукову, технічну, художню, музичну, літературну, педагогічну творчість з різними їх підвидами. Між деякими з них є досить тісні зв'язки. Крім того, можна виділити індивідуальну і колективну творчість, дитячу і творчість дорослої людини.

## 4.2. Рівні творчої діяльності

Під творчістю розуміється передусім процес створення нового, корисного *продукту*. За обсягом принципової новизни результату розрізняють чотири рівні творчості.

*Перший найвищий рівень* характеризує процес творчості, який приводить до принципово нового результату, нового для всього людства, а може, нового й у космічному масштабі. Це твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які перетворюють життя людини й людства в найрізноманітніших напрямках «від атомної бомби до пеніциліну». Зрозуміло, що творчість такого рівня (абсолютна, об'єктивна новизна продукту творчості) властива досить вузькому колу творців-геніїв, є прерогативою еліти людства.

*Другий рівень творчості* стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей, скажімо для певної країни світу. Деякі винаходи з'являються одночасно або з певним інтервалом у різних країнах, однак відповідний рівень творчості, безумовно, досить високий.

*Третій рівень* характеризує новизну творчого продукту для значно меншого, обмеженого кола людей. Найочевиднішим прикладом творчості цього рівня є раціоналізаторська пропозиція, що реалізується, зазвичай, в межах якогось підрозділу підприємства, в найкращому випадку – галузі.

І, нарешті, *четвертий рівень* торкається творчості, новизна продукту якої є суб'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини, що творить. Однак такий обмежений обсяг цього рівня творчості не заважає йому бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності.

Б. Гізелін (1963) пише про *два рівні творчості – нижчий і вищий*. Перший полягає в розширенні сфери застосування вже наявних знань. Так було, наприклад, з винаходом книгодрукування: відомий вже спосіб збільшення кількості малюнків стали використовувати для текстів. Творчість вищого рівня пов'язана зі створенням абсолютно нової концепції, більшою чи меншою мірою що революціонізувала науку. Прикладом такої творчості стало створення А. Ейнштейном теорії відносності.

А. Галін (1986), говорячи про різні рівні творчості, пише наступне: «Людством накопичено багато знань, є безліч способів перетворення наявної інформації, способів мислення, тому нове може бути отримане шляхом комбінування наявних знань, «компіляції». Але воно принципово виводиться з того, що відомо. Тому назвемо це творчістю *невисокого рівня*. Багато що може бути зроблене способом застосування спеціальних прийомів розв'язання винахідницьких задач (Г. Альтшуллер), спрямованого перебору варіантів вирішення, послідовного осмислення завдання, задавання собі питань певного типу тощо. Але *якісне* нове знання, що припускає зміну самих основ розгляду явища, таким шляхом отримано бути не може. Отримання нових знань, що принципово міняють розгляд об'єкта дослідження, назвемо «*творчістю високого рівня*».

А. Галін пише далі, що творчість *невисокого рівня* пов'язана з раціональним упорядкуванням знань, їх співвідношенням і зручним представленням і не обов'язково припускає звернення до інтуїції. Творчість вищого типу охоплює і інтуїцію.



Очевидно, що творчість високого рівня в певних сферах діяльності доступна не усім, що примушує говорити про наявність у людей різного за рівнем *творчого потенціалу*, тобто здібності до творчості.

В. Михайлова зі співавторами (2002) на прикладі педагогічної діяльності спробували виділити *рівні творчого розвитку особистості*.

*Нижчий рівень* виявляється в здатності аналізу предметної ситуації з метою її перетворення; у аналізі текстів художніх і наукових творів, в усвідомленні життєвих проблем і власного досвіду в рішенні практичних завдань. Новоутвореннями цього рівня творчого розвитку є уміння по-новому, нестандартно поглянути на ситуацію, широкий діапазон дій під час виконання проблемних завдань, тобто альтернативність мислення.

*Середній рівень* творчого розвитку особистості виявляється в рефлексії відносно того, що «я можу» і чого «я хочу», в розумінні детермінант власного розвитку, в умінні ставити цілі і завдання з самоперетворення і самовдосконалення. Психологічними новоутвореннями цього рівня є адекватне відображення себе, уміння аналізувати свої вчинки, передбачати їх наслідки.

*Вищий рівень* творчого розвитку дає можливість ефективного впливу на інших людей непомітно для них самих. Цей рівень розвитку виявляється в умінні проектувати особу іншої людини і передбачати її вчинки, в умінні відстоювати свій погляд і зважати на думку інших. Люди цього рівня одночасно і мрійники, і прагматики, самостійні і незалежні, гнучкі, ефективні і емоційно стійкі.

Л. Кітаєв-Смик (2007) пише про *три рівні творчості: компілятивний, проєктивний та інсайтно-креативний*.

*Компілятивний* рівень пов'язаний зі збиранням, класифікацією, рубрикацією, ранжируванням вже відомих розрізних знань і фактів.

*Проєктивний* рівень має місце, коли створюються узагальнені нові судження на підставі зібраних знань.

*Інсайтно-креативний* рівень пов'язаний з осяянням, коли творець несподівано осягає щось нове, несподіване для нього («побічний продукт» інтелектуальної напруги за Я. Пономарєвим).

Особи, що мають компілятивний рівень творчості, можуть добре розумітися на людях, виявляти комунікативну креативність, бути хорошими адміністраторами, керівниками. «Проективні творці» – зазначає Л. Кітаєв-Смик – стають блискучими педагогами, створюють учбові програми, фундаментальні підручники. Цього не могли б зробити «інсайтні творці», захоплені пошуком неясного знання і мало схильні до методологічного класифікаторства».

М. Боден (1999) виділяє три типи творчості (креативності):

1) *комбінаторну креативність* – виникнення нової ідеї через незвичайну комбінацію (асоціацію) відомих ідей;

2) *дослідницьку креативність* – виявлення «білих плям», формулювання проблем; творчість полягає у дослідженні змісту, меж і потенціалу концептуального простору;

3) *трансформаційну креативність* – висунення ідей, немислимих раніше: це наукові прориви на рівні парадигм, «нове слово в мистецтві» тощо. Це творчість у повному розумінні слова.

І. Тейлор (1975) виділяє п'ять рівнів творчості:

- 1) виразна;
- 2) технічна;
- 3) винахідницька;
- 4) новаторська;
- 5) надзвичайна.

Цим рівням розвитку творчості, кожен з яких має різну зону розвитку, відповідають п'ять форм трансактуалізованих схильностей.

Отже, творчість може бути різного рівня. Основним критерієм виділення рівнів творчості є обсяг принципової новизни результату.

### **Висновок до теми**

*У загальній структурі творчої діяльності як системи можна виділити кілька основних підсистем: процес творчої діяльності; продукт творчої діяльності; особистість творця; середовище; умови, у яких проходить творчість. Про види і рівні творчої діяльності говорять у контексті процесу та продукту творчої діяльності. Основ-*

ними видами творчості вважають наукову, технічну, художню, музичну, літературну, педагогічну творчість з різними їх підвидами. Також можна виділити індивідуальну і колективну творчість, дитячу і творчість дорослої людини. Рівень творчості виділяють за обсягом принципової новизни результату, тобто продукту.

### **Питання для самоконтролю**

1. Що таке творча діяльність?
2. Що таке творчий процес?
3. Які є види творчості?
4. Які є рівні творчості?
5. Що є критерієм виділення рівнів творчості?

### **Рекомендована література**

1. Ильин Е. П. Виды творчества. Уровни (типы) творчества / Е. П. Ильин // Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – С. 20–25. – (Серия: «Мастера психологии»).
2. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
3. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
4. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006, 220 с. – (Серия: «Детская психология и психотерапия»).
5. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.

## **Тема 5. Психологічні особливості творчої особистості**

*Стрімкий технічний прогрес, інформатизація всіх сфер життя, підвищення темпу життя, глобалізація, кризові явища в політиці та економіці потребують від сучасної людини уміння швидко та диференційовано сприймати й аналізувати інформацію, приймати ефективні рішення, а отже, постає завдання використання і водночас поповнення людиною всіх її потенційних можливостей. Звісно, що переваги має людина творча – та, що здатна мислити і поводитися, працювати гнучко, нестандартно, оригінально, тому актуальною була і залишається проблема дослідження творчої особистості та її потенціалу.*

## 5.1. Зміст і структура творчого потенціалу

Латинського походження термін «потенціал» («*potentia*») буквально означає «сила». Людський потенціал – це сукупність можливостей людини і суспільства, яка може бути використана для досягнення індивідуальних і суспільних цілей – і інструментальних, пов'язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, і мотиваційних, що охоплюють розширення самих потенцій людини та можливостей її самореалізації.

У контекст поняття «потенціал особистості» покладено розуміння його як системного, інтегративного утворення особистості, яке охоплює низку структурних складових, що зумовлюють: здатність особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтуватися у своїй життєдіяльності, зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на фоні тиску зовнішніх умов (Д. Леонтьєв, В. Маралів, С. Головін, Д. Гудінг); формувати систему відносин людини до зовнішнього світу і до самої себе (В. М'ясищев); успішність людини в різних видах діяльності в контексті життя загалом (М. Каган, І. Ашмарін); ступінь розвиненості здібностей особистості та можливостей їх реалізації (М. Алексеєнко, Г. Зараковський); успішність адаптації (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська).

У психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується в наступних психологічних термінах: неактуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого себе та ін. Окрім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації.

Залежно від форм життєдіяльності, виділяють такі *типи потенціалу особистості*: енергетичний; адаптаційний; психо-

логічний; соціально-психологічний; інтелектуальний; моральний; особистісно-розвивальний; культурний; комунікативний; комунікативно-особистісний; аксіологічний; творчий; духовний; духовно-творчий; вчинковий; лідерський; управлінський; потенціал самореалізації та ін.

Групою дослідників виділено такі основні види потенціалу особистості, залежно від спрямованості його реалізації: соціальний потенціал, діяльності, особистісний потенціал. Усі інші види потенціалу, наприклад комунікативний, творчий, професійний тощо включаються до змісту виділених ними основних видів. Вони уважають, що класифікація потенціалу за спрямованістю реалізації є найбільш доречною, тому що відображає погляд на людину як на біосоціальну істоту та вкладається в межі теорії розвитку Л. Виготського та теорії діяльності О. Леонтьєва. Потенціал особистості визначений авторами як динамічне інтегративне утворення, яке забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації.

*Творчий потенціал особистості* – як один із видів її потенціалу – розглядається вченими та науковцями з різних позицій, а саме:

- як основа психічного розвитку індивіда, завдяки якій визначаються темпи та напрями формування особистості (О. Матюшкін, В. Давидов);

- як структурне утворення, що вміщує задатки, нахили, інтереси, вияви загального інтелекту, інтуїтивізм, здібності та ін. (В. Моляко, В. Шадріков, Є. Голубєва, Д. Богоявленська, Е. де Боно, Ю. Бабаєва, В. Риндак, М. Каган, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, О. Попель та ін.);

- як вияв сутності особистості (С. Хмельковська, П. Кравчук);

- як засіб реалізації творчої та інтелектуальної активності особистості (Ф. Виданов, Д. Богоявленська);

- як механізм творчого мислення особистості (А. Брушлинський);

- як структура, що вміщує чотири групи особистісних якостей креативу, а саме: світоглядні, ціннісні, інтелектуальні та вольові якості (І. Львова);

- як процес виявлення людиною власної індивідуальності (Є. Яковлева);
- як соціально-психологічну установку на нетрадиційне вирішення суперечень об'єктивної реальності (Є. Колеснікова);
- як синтетичну (інтегруючу) якість, що характеризує можливості особистості (І. Мартишок, В. Овчинніков, М. Колодова, Є. Глуховська, Н. Посталюк);
- як сукупність реальних можливостей, умінь та навиків, які визначають рівень їхнього розвитку (Г. Піхтовніков, Л. Московичева);
- як спеціальну якість індивіда, що характеризує відповідність діяльнісних властивостей особистості соціальній нормі (С. Евінзон);
- як внутрішню готовність особистості до самореалізації в творчій діяльності (Г. Валеєв);
- як систему знань людини, на основі якої будується, регулюється діяльність особистості (Г. Браже, Ю. Кулюткін);
- як потенційну креативність (Г. Глотова);
- як когнітивну креативність (К. Гуськова);
- як властивість людини, що зумовлюється мотиваційною готовністю до творчості (Г. Костюк, Е. Голубева, В. Дружинін, В. Кочубей, А. Маслоу, Дж. Гілфорд, Ю. Гільбух, Я. Пономарьов, Є. Яковлева);
- як системна структура, що вміщує лише інтелектуальні характеристики та виявляється у відповідних показниках творчої активності особистості (Дж. Гілфорд, К. Тейлор);
- як своєрідну характеристику, вияв якої залежить від творчої унікальності особистості (Є. Варламова, І. Семенов, С. Степанов).

Переконані, що значної уваги серед сучасних психологів, які займаються проблемами творчого потенціалу особистості, заслуговує академік В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Вчений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей виконувати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал – це саме та система, яка абсолютно прихована від

будь-якого зовнішнього спостереження; до того ж, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі виконаної діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін.

Учений вважає, що творча людина потенційно здатна до творчості. Інша річ – у яких масштабах, у якому обсязі, на яких часових дистанціях, у яких сферах тощо – це вже потребує окремих уточнень у кожному конкретному випадку.

Цікавий, якісно новий підхід до трактування й дослідження творчого потенціалу особистості запропонувала Д. Богоявленська. В якості одиниці дослідження останнього вчена пропонує розглядати інтелектуальну активність. Інтелектуальна активність є інтегральною властивістю деякої гіпотетичної системи, основними компонентами або підсистемами якої постають інтелектуальні (загальні розумові здібності) та неінтелектуальні (перш за все мотиваційні) чинники розумової діяльності. В разі цього, розумові здібності стимулюють інтелектуальну активність особистості.

Досліджуючи творчий потенціал суб'єкта за допомогою власної методики «Креативного поля», Д. Богоявленська отримала результати, які свідчать про те, що діагностовану здатність людини до саморозвитку в діяльності не можна пояснити лише властивостями інтелекту. Вихідною гіпотезою, що отримала своє експериментальне підтвердження в лонгітюдних дослідженнях, було припущення, що здатність до саморозвитку є показником цілісної особистості, і вона відображає взаємодію когнітивних та афективних сфер у їх єдності. Як гадає вчена, це і створює споконвічний «синтез» здібностей та особистісних властивостей, що набуває характеристик «осягненості». Тому здатність до саморозвитку, вважає Д. Богоявленська, може розглядатися як вихідна одиниця для аналізу творчості. Запропонована автором методика забезпечує відсутність обмежень у процесі творчої мисленнєвої діяльності.

Креативні особистості, за дослідженнями Д. Богоявленської, виявляють помірковане ставлення до оточуючих, бажання до неформальних стосунків у спілкуванні; такі індивіди здатні співпереживати та співчувати іншим людям, вони прагнуть бути в центрі колективу. Ці результати вказують на зв'язок між інтелектуальною активністю суб'єкта й активністю у сфері суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Згідно з багатофакторним підходом, запропонованим колективом авторів під керівництвом Т. Любарта, креативність залежить від когнітивних, конативних, емоційних і середовищних чинників. Кожній людині властиве особливе їх поєднання. Воно може більшою мірою відповідати вимогам задач із деякої певної галузі людської діяльності. Відтак, творчий потенціал людини в різних галузях діяльності є результатом взаємодії цих чинників. Творчий потенціал часто виявляється в продуктах, створених людиною. Рівень креативності цих продуктів оцінюється із врахуванням соціального контексту.

В. Моляко, орієнтуючись на власні дослідження та дослідження інших фахівців (О. Матюшкін, В. Шадріков, Е. Голубева, Д. Богоявленська, Е. де Боно, Ю. Бабаєва та ін.), представив *загальну структуру творчого потенціалу*, яка може визначатися такими основними складовими:

1) задатки, нахили, що виявляються в підвищеній чутливості, певній вибірковості, наданні переваг чомусь перед чимось, загальної динамічності психічних процесів;

2) інтереси, їх спрямованість, частота й систематичність виявів, домінування пізнавальних інтересів;

3) допитливість, потяг до створення нового, до пошуку й вирішення проблем;

4) швидкість у засвоєнні нової інформації, створення асоціативних масивів;

5) нахили до постійних порівнянь, зіставлень, вироблення еталонів для наступних порівнянь, відбору;

6) вияви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінювань та вибору способів вирішення, адекватність дій;

7) емоційне забарвлення окремих процесів, емоційне ставлення, вплив почуттів на суб'єктивне оцінювання, вибір, надання переваг;



8) наполегливість, систематичність у роботі, цілеспрямованість, рішучість, працелюбність, сміливе ухвалення рішень;

9) творча спрямованість на пошуки аналогій, комбінування, реконструювання, змін варіантів, економність у рішеннях, використанні часу, засобів та ін.;

10) інтуїтивізм – здатність до вияву неусвідомлюваних швидких (іноді миттєвих) оцінення, прогнозів, рішень;

11) порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, прийомами, технікою праці, майстерністю виконання відповідних дій;

12) здібності до реалізації власних стратегій і тактик під час вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних, нестандартних, екстремальних ситуацій.

Н. Кузьміна звертає увагу на різницю у розвитку кожної особистості, і ця різниця, на її погляд, насамперед зумовлена саме творчим потенціалом кожної особистості. Дослідниця виділила низку елементів творчого потенціалу спеціаліста:

1) індивідуальні якості (стать, вік, структура сім'ї, координати народження, стан здоров'я);

2) рівень продуктивності діяльності у вирішенні творчих завдань (вищий, високий, середній та ін.);

3) інтегративні схеми інформаційного самозабезпечення, рольової взаємодії, аналізу зворотного зв'язку під час вирішення творчих завдань;

4) психологічні передумови продуктивного вирішення творчих завдань (система відношень, установки, цінності, спрямованість, мотивація);

5) здібності, структура компетентності;

6) когнітивні, емоційні та вольові якості суб'єкта під час вирішення творчих завдань;

7) структури вмінь (гностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаційні);

8) вплив контексту (тобто професійного, непрофесійного, сімейного оточення);

9) соціальний вплив – оцінення, заохочення, підтримка, соціальна роль;

10) психологічна готовність до перебудови (реконструювання) діяльності у пошуках нових способів вирішення

творчих завдань (самооцінка, інтернальність, екстернальність, догматизм, інтуїція);

11) способи врахування системи обмежень та вимог до вирішення творчих завдань, зумовлених професією та виробництвом;

12) способи врахування системи вимог та обмежень до вирішення завдань, що зумовлюються моральними принципами.

Н. Вишнякова – відома дослідниця у сфері творчої акмеології, визначаючи архітекtonіку зрілої особистості, здатної досягати акме (вершин), представила її у вигляді айсберга, який описала сімома рівнями. В разі цього, виділила ці рівні (починаючи знизу: ресурсна (підсвідома) сфера творчої зрілості; фізична зрілість; особистісна (ментальна, когнітивна); міжособистісна, професійна, креативна, духовна зрілість), авторка, за зрозумілою логікою, розташувала ресурсну сферу творчої зрілості як перший шар, включивши до неї творчий потенціал як такий (оригінальність мислення, уява, інтуїція, чуттєвий досвід, обдарованість, ініціативність), а також підсвідому сферу (природні задатки).

В. Моляко зосереджується на тому, що реалістичніше ставити потенціал не лише у фундамент – важлива його частина безперечно там, а на всіх рівнях, на всіх поверхах психічної архітекtonіки творчої особистості, оскільки творчий потенціал – не суцільне автономне утворення, а складна підсистема, яка тісно (невідривно) переплітається з іншими структурними складовими психіки – в цьому разі з її, умовно кажучи, елементами, що детермінують творчі процеси.

Центральними компонентами творчого потенціалу особистості – з посиланням на зарубіжні дослідження зазначає І. Волощук – є її здатність дивергентно і конвергентно мислити, комбінувати елементами думки. Творче мислення вмикає генерування нового (за допомогою дивергентного мислення) та оцінку новизни (завдяки конвергентному мисленню). В разі цього вільне продукування множинності, через необмежене дивергентне мислення, пропонує обіцянки легкості у творчості, але ризикує генерувати тільки квазітворчі або псевдотворчі продукти, якщо воно неадаптоване до реальнос-

ті. У практичних ситуаціях одне дивергентне мислення може спричинити проблеми, зокрема необдумані зміни. Однак, не припустимо абсолютизувати і конвергентне мислення. Творчості не сприяє, і низький, і високий рівні розвитку кожного із зазначених видів мислення.

Підсумовуючи дослідження структури творчого потенціалу, приєднаємося до позиції академіка В. Моляко, який зазначає, що на сьогодні питання відносно його архітекτονіки залишається до певної міри відкритим. Зрозуміло, що деякі характеристики можуть видаватися на рівні здорового глузду, суб'єктивного й об'єктивного людського досвіду навіть не гіпотетичними, а аксіоматичними. Проте, це не позбавляє нас необхідності проводити наукові дослідження не тільки задля задоволення пізнавальних інтересів, а, звісно, для відтворення реально наявних, а не гіпотетичних, структур із залученням переконливих фактів на доказів їх вагомості.

Отже, творчий потенціал особистості – це складна динамічна система психогенетичних та психологічних якостей, інтегральна цілісність природних і соціальних сил людини, сукупність здібностей, можливостей та властивостей до виконання творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик у певному процесі, які дадуть змогу знаходити унікальне, принципово нове вирішення проблем, а також забезпечення суб'єктивної потреби особистості у творчій самореалізації і саморозвитку.

## **5.2. Характерні риси творчої особистості**

Безперечно, що центр творчості, його основа – сама особистість, суб'єкт, без якого неможлива творча діяльність.

Психологічні дані свідчать про те, що творча особистість за складом і характером притаманних їй психічних якостей є дуже складним для вивчення утворенням. Дослідники характеризують творчу особистість, перелічуючи різні якості, яких є дуже багато.

Д. Богоявленська визначає творчу особистість через її інтелектуальну ініціативність; у разі цього вона розрізняє

поняття інтелекту й творчих здібностей, які вважає похідними від особистісної активності. І. Львова виокремлює чотири групи особистісних якостей креативного суб'єкта (які становлять творчий потенціал особистості):

1. Світоглядні якості: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов'язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самопізнання, самовираження тощо.

2. Ціннісні якості: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність (терпимість до інших людей), критичність.

3. Інтелектуальні якості: далекоглядність (уміння передбачити події, вчинки, дії), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму (здатність до ухвалення адекватних рішень, у залежності від ситуації), варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу і синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність.

4. Вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, уміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість (здатність переносити життєві поразки та негаразди), неабияка енергійність, впевненість у собі.

Зазначені особистісні особливості та якості є якостями такої особистості, що повноцінно розвивається. Ці якості, вважає І. Львова, виявляються на фоні особливо тонких, чутливих, рухливих та яскравих виявів емоційної сфери людини.

В. Загв'язинський розглядає творчу особистість через її ставлення до навчально-пізнавальних завдань; Н. Кузьміна – через зв'язок творчої особистості із самовдосконаленням професійної діяльності; Д. Клейн, В. Колвейт, Г. Нойнер визначають творчу особистість через творчі процеси мислення та діяльності; А. Маслоу, К. Роджерс визначають творчий розвиток особистості через її здатність до самореалізації; П. Кравчук визначає творчу особистість через її творчий потенціал

тощо. Розглядаючи особистість та її діяльність як внутрішньо пов'язані та спираючись на твердження, що спеціальна організація провідного типу діяльності є умовою впливу на особистість, на формування в неї у процесі такої діяльності необхідної ієрархії потреб і мотивів, а також на те, що індивідуальні властивості людини зумовлені суспільними відносинами, опосередкованими через її внутрішній світ, Н. Киричук визначає творчу особистість через її інтелектуальну активність, творче мислення та творчий потенціал.

А. Лук виділяє у творчій особистості такі характерні якості: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів, почуття гумору, самотність, пізнавальну скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на такі речі, які вважають «священними», сміливість уявлення та мислення. Такий погляд на творчу особистість поділяє П. Нечаєв, який вважає, що творчі особистості відрізняються від нетворчих організацією особистості.

Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці якості тією чи іншою мірою притаманні.

На основі ретельних досліджень психологів правомірно розрізнити поняття «креативна особистість» і «творча особистість». Зважаючи на розуміння креативності, яка є предметом спеціального вивчення в дослідженнях таких учених як М. Воллах, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, В. Дружинін, Н. Коган, В. Козленко, П. Кравчук, Л. Ляхова, Т. Любарт, С. Медник, В. Моляко, Р. Муні, Дж. Одор, Я. Пономарьов, П. Торренс, К. Торшина, Д. Фельдман, Д. Харрінгтон, А. Штейн та ін. У зарубіжній психології є безліч підходів до визначення поняття креативності (більше 60) і їхня кількість постійно збільшується. Наявні визначення були проаналізовані й розділені на шість типів:

1) гештальтистські (опис креативного процесу як руйнування наявного гештальту для побудови кращого);

2) інноваційні (оцінюють креативність за новизною кінцевого продукту);

3) естетичні чи експресивні (ґрунтуються на самовираженні творця);

4) психоаналітичні чи динамічні (описують креативність у термінах взаємовідносин «воно», «я», «над-я»);

5) проблемні (визначають креативність через низку процесів вирішення завдань, до цього розгляду було віднесено й визначення Дж. Гілфорда: «Креативність – це процес дивергентного мислення»);

6) до шостого типу ввійшли визначення, що не потрапили до перелічених вище, – різні.

Емпірично креативність виявляється як головна компонента системи тестових і експертних оцінок творчого потенціалу, певною мірою пов'язана з іншими властивостями особистості. Це дає змогу вважати її одним із системотворчих чинників структури особистості, який впливає на рівень розвитку особистості в майбутньому та зумовлює його.

Отже, креативність – властивість особистості, що виявляється в тенденції до вирішення проблем суб'єктивно чи об'єктивно по-новому, новими засобами, семантичними «стрибками», новими конфігураціями дій або методів тощо. Тобто, це внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем, схильність до творчості, творча потенція людини. Так, поняття «творчий потенціал» і «креативність» можна розглядати як синонімічні.

Відтак, під «креативною» розуміють таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворювальну діяльність. Відтак, детермінантою творчої активності особистості є її креативність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, унаслідок якого виникає нове досягнення, яке може мати і об'єктивну, і суб'єктивну новизну та оригінальність. На основі цього можна дати визначення творчої особистості як креативної особистості, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників і власної активності набула необхідних

для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному або кількох видах творчої діяльності. Так, наприклад, працелюбність не обов'язково притаманна креативній особистості, але для результативної творчої активності вона має першорядне значення. Щодо терміну «креативні риси», який часто вживається дослідниками, то його варто застосовувати лише тоді, коли говориться власне про креативну особистість, тобто про характеристику внутрішніх передумов для творчості.

Якщо враховувати віковий аспект, і виокремлювати творчу дитину, то її відрізняють за такими ознаками (за В. О. Моляко):

1. Активна, завжди чимось зайнята. Вона прагне працювати більше за інших, сама себе займає заданою програмою.

2. Наполегливо переслідує поставлені перед нею цілі, вимагає додаткової інформації від дорослих, дуже багато ставить запитань.

3. Хоче вчитися, багато знати, досягти успіхів. Заняття приносять задоволення, не сприймає заняття та навчання в школі як «насильство» над собою.

4. Здатна краще за інших займатися самостійно (наполегливо та завзято вимагає інформації про об'єкти, в умовах шкільного навчання самостійно працює з літературою).

5. Уміє критично розглядати навколишню дійсність та прагне проникнути в суть явищ, не задовольняючись поверхневими поясненнями, навіть якщо вони для одноліток здаються достатніми.

6. Ставить безліч запитань, зацікавлена в задовільній відповіді на них.

7. Заняття в школі для неї цікаві тоді, коли використовується проблемний матеріал; ровесники віддають перевагу вивченню добре сформульованого й зрозумілого матеріалу.

8. Порівняно з однолітками вона краще вміє розкривати ставлення між явищами та їх причинами, знаходити спільне в об'єктах, маніпулювати логічними операціями, систематизувати, класифікувати.

Як гадає О. Савенков особливої уваги заслуговують ті якості, які суттєво відрізняють обдарованих дітей від їх ровесників.

Він виділяє дві групи якостей обдарованої особистості: особливості пізнавального розвитку і особливості психосоціального розвитку. До особливостей пізнавального розвитку дослідник відносить: допитливість, надчутливість до проблем, надситуативну активність (пізнавальну самодіяльність), високий рівень розвитку логічного мислення, підвищений інтерес до дивергентних завдань, оригінальність мислення, легкість генерування ідей (продуктивність мислення), легкість асоціювання, здатність до прогнозування, висока концентрація уваги, відмінна пам'ять, здатність до оцінювання, особливості схильностей і інтересів. Особливості психосоціального розвитку виявляються в прагненні до самоактуалізації, перфекціонізмі, самостійності, соціальній автономності, егоцентризмі (пізнавальному, моральному, комунікативному), лідерстві, змагальності, своєрідності емоційного розвитку (підвищена вразливість, чутливість, здатність насолоджуватися творчістю), творчому сприйнятті випадковостей, почутті гумору.

Дослідник зазначає, що першими почали виділяти особливості мислення і специфічні поведінкові характеристики талановитих людей історики і біографи. Більшість із них зробили висновок про те, що в дитинстві у багатьох видатних людей (Леонардо да Вінчі, Рембрант, Г. Галілей, Петро I, І. Ньютон, Г. Гегель, Н. Бонапарт, Ч. Дарвін і інші) найчастіше зустрічались такі характеристики:

1. 90% із них володіли високим інтелектом, допитливістю, задавали багато запитань, прагнули виділитися;

2. 75% видатних людей рано «дозріли», були надзвичайно розвинуті в розумовому відношенні, виділялись моральністю, критичністю, прямолінійною чесністю, були серйозними;

3. майже 90% із них були наполегливими, володіли сильною волею і яскраво вираженим прагненням до високих досягнень; крайньою мірою 75% були старанними трудівниками, добре переносили самотність і відзначались непохитністю. Вони отримували задоволення від своєї роботи, були експресивними, відкритими для духовного досвіду і фантазій.

Отже, якщо «змалювати» узагальнений психологічний портрет творчої особистості, то це буде синтез таких характер-



них якостей: готовність до ризику, імпульсивність, незалежність суджень, нерівномірність успіхів під час вивчення різних навчальних предметів (для учня чи студента), почуття гумору, самобутність, пізнавальна скрупульозність, неприймання на віру, критичний погляд на «священні» речі, сміливість уявлення та мислення.

### **Висновок до теми**

*Деякі дослідники під творчим потенціалом фактично розуміють обдарованість, готовність до діяльності, чи – творчу обдарованість, готовність до творчої діяльності. Аналізуючи їхні роботи, можна переконатися, що вони вживали ці поняття як синоніми.*

*Творчий потенціал – це інтегративна властивість особистості, що характеризує міру можливостей виконувати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал – це передумова для творчого процесу, з одного боку, та його результат – з іншого. Творчий потенціал закладений в кожному, і це відкриває потенційні можливості для його розвитку. Однак про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі виконаної діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та інших результатах.*

*На основі аналізу літератури з психології творчості, можна дати визначення творчої особистості як особистості, яка внаслідок впливу зовнішніх чинників і власної активності набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному або кількох видах творчої діяльності.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Що таке творчий потенціал?
2. Назвіть структурні компоненти творчого потенціалу особистості.
3. Що таке креативність?
4. Яку особистість можна назвати творчою?
5. Назвіть найхарактерніші риси творчої особистості (дорослого і дитини).

## Рекомендована література

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 2006. – 249 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
3. Негус К. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / К. Негус, М. Пикеринг. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – 300 с.
4. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М.: Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
5. Волощук І. С. Структура і зміст творчого потенціалу особистості / І. С. Волощук [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?)
6. Карпенко Н. А. Зміст та структура творчого потенціалу особистості / Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць / гол. ред. В. Середа. – Львів: ЛьвДУВС, 2014. – Вип. 1. – С. 52–65.
7. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

## Тема 6. Здібності й обдарованість

*Учені Америки і Японії підрахували, що понад 90% національного доходу приносить 5% здібних, обдарованих, талановитих людей.*

*Реалізація здібностей має не лише суспільне, але і особистісне значення – дає змогу суб'єкту здібностей самореалізуватися. Пол Торренс зазначав: «Щастя і хороше психічне здоров'я людина здобуває, головню, тоді, коли повністю реалізує свої здібності».*

### 6.1. Загальна характеристика здібностей

Уперше в науці поняття про здібності увів Платон (428–348 рр. до н. е.). Він уважав, що люди помітно різняться за своїми здібностями, які є обмеженими (одні з них народжені для управління, інші – для військової справи, а решта – для землеробства й ремесла). Відтак, люди повинні в державі займати

місце відповідно до своїх природних задатків: «для того, хто за своїми природними задатками годиться в шевці, буде правильним лише шевцювати і не займатися нічим іншим, а хто в теслі – нехай теслює. Те саме і в решті випадків».

Арістотель (384–322 рр. до н. е.) під здібністю розумів спонукальну властивість душі, яка залежить від типу мислення. Найвищим типом мислення він уважав мудрість. Уже в перших філософських та психологічних роботах намітились дві лінії розуміння природи здібностей: вони є або вродженими, або їхній розвиток залежить від умов виховання.

Англійський антрополог і психолог Френсіс Гальтон – «батько» експериментальної психології здібностей і психодіагностики – у книзі «Геній і спадковість» (1869), побудованій значною мірою на результатах дослідження 977 видатних людей із 3 000 сімей писав, що «на кожних десять знаменитих людей, які взагалі мають видатних родичів, припадає 3 або 4 видатних батьків, 4 або 5 видатних братів і 5 або 6 видатних синів». Так він зробив висновок, що геній – результат «природної даровитості», а вплив зовнішніх умов, виховання є незначним. Аналогічна думка домінує в його книзі «Спадковість таланту, її закони і наслідки». Під «природною даровитістю» Ф. Гальтон розумів такі якості розуму і характеру, що дають можливість людині виконувати дії, які ведуть до високої репутації. Він уважав, якщо дитина здібна, то де б вона не зростала і виховувалась, її здібності все одно виявляться (бо здібності і талант успадковуються). Близнюковим методом Ф. Гальтон вивчав вплив спадковості і середовища. За його припущеннями, головні індивідуальні відмінності – «базові вимірювання» – фіксуються в мовленні, і аналіз повсякденного мовлення може дати інформацію про найзначущі психологічні особливості людей. На основі досліджень видатних, талановитих родин музикантів, письменників Ф. Гальтон хотів створити високообдаровану расу, яка б походила від шлюбів талановитих людей.

Ф. Гальтон став:

– основоположником емпіричного підходу до вирішення проблеми здібностей, обдарованості, таланту;

– запропонував основні методи і методики, якими дослідники користуються донині;

– теоретично обґрунтував **теорію успадкованих здібностей** (*сам він рано виявив обдарованість: з півтора року знав усі букви алфавіту, самостійно читав у два з половиною роки, писав з трьох років*).

Продовжуючи лінію Ф. Гальтона в ХХ столітті, Котс визначав рівень здібностей відомих людей за кількістю рядків, відведених їм в енциклопедичному словнику, і виділив близько 400 осіб, чиї високі здібності простежуються в декількох поколіннях.

Особливо вражає історія родини німецьких музикантів Бахів. Уперше великі музичні здібності в ній виявилися в 1550 році. Родоначальником родини був булочник В. Бах, який, як зазначав Т. Рібо у своїй праці «Спадковість душевних властивостей», відводив душу після роботи музикою і співом. У нього було два сини, з них і починається безперервна низка музикантів, відомих у Німеччині протягом двох століть. У родині Бахів було близько 60 музикантів, з них понад 20 – видатні. Але всесвітню славу цьому прізвищу приніс геніальний композитор Йоганн Себастьян Бах.

**Теорія надбаних здібностей** заснована у XVIII ст. французьким просвітником К. Гельвецієм, який уважав, що здібності цілком визначаються впливом середовища, зокрема – вихованням дитини. К. Гельвецій стверджував, що правильним вихованням можна сформувати геніальність будь-якої психічно здорової дитини. Свого часу теорія стала дуже популярною через свою демократичність, до того ж, робились численні спроби перевірити її на практиці. Так, на початку ХІХ століття німецький пастор К. Вітте підтверджував цю теорію вихованням власного сина. На момент його народження у пастора вже була укладена система виховання, реалізація якої щодо хлопчика мала відповідні наслідки. Однак, противники цієї теорії дорікали К. Вітте за те, що виховавши такого здібного сина, пастор сам був талановитим і передав свої можливості хлопцеві.

У 10 років К. Вітте-молодший вступив до Лейпцизького університету, через рік він його чудово закінчив, у 13 ро-

ків захистив докторську дисертацію з філософії, а в 15 років став доктором з юриспруденції. Коли К. Вітте було 18 років, то він отримав звання професора. З 23 років і до смерті очолював університетську кафедру, проживши 83 роки.

Німецький природодослідник В. Оствальд у книзі «Великі люди» (1919) зазначав: «... в загальному випадку талант не успадковується. Брати і сестри видатної людини найчастіше не відрізняються особливими здібностями, її батьки або діти також не бувають видатними».

Англійський філософ Т. Гоббс – один із представників теорії надбаних здібностей – доводив, що люди не мають уроджених переваг одні перед одними.

Дж. Локк – англійський філософ-просвітитель – наголосив на зв'язку здібностей і дій, діяльності. Він писав, що знання та широку діяльність і безмежну уяву людина одержує з досвіду. «Дев'ять десятих людей робляться такими, якими вони є, тільки завдяки вихованню». Відтак історично виникли такі теорії з проблеми здібностей.

**Теорія успадкованих здібностей:** здібності – біологічно детерміновані властивості людини, що передаються від попередників, а середовище проживання людини лише їх виявляє.

**Теорія надбаних здібностей:** здібності цілком визначаються впливом середовища, зокрема виховання. Як об'єднувальна щодо цих двох теорій, виникає теорія діалектики спадкового та набутого в здібностях: здібності поєднують в собі і спадкові вияви – задатки, і їх розвиток за рахунок впливу середовища, виховання. Сучасна вітчизняна психологія ґрунтується на сутності саме цієї теорії.

Вітчизняну теорію здібностей створювали працями таких психологів: Б. Теплов, С. Рубинштейн, Г. Костюк, Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Е. Голубєва, В. Крутецький, В. Моляко, О. Кульчицька, Н. Лейтес, Ю. Гільбух та ін.

Основою розробок теорії здібностей і обдарованості у вітчизняній психології послужила значною мірою концепція Б. Теплова (1961). Він розцінював **здібності** як індивідуально-психологічні особливості, які, по-перше, відрізняють одну людину від інших, по-друге, мають відношення до успішності

виконання певної діяльності або багатьох діяльностей, потре, які не зводяться до наявних навичок, умінь чи знань, але які зумовлюють легкість і швидкість цих знань і навичок.

«Ми не можемо розуміти здібності ... як вроджені властивості індивіда... Вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які лежать в основі розвитку здібностей, самі ж здібності завжди є результатом розвитку», – зазначав Б. М. Теплов.

У працях «Психологія музичних здібностей» і «Розум полководця», проаналізувавши конкретні види діяльності, зробивши такі висновки:

- здібності можна виявити тільки на основі аналізу особливостей діяльності;
- успішність діяльності залежить від комплексу здібностей;
- можлива в широких межах компенсація одних здібностей іншими. Ці положення стали основою багатьох праць із диференціальної психології здібностей.

С. Рубінштейн висунув важливе положення про спірале-подібний розвиток здібностей. Він уважав, що розвиток здібностей відбувається по спіралі: реалізація можливості, яка представляє здібність одного рівня відкриває нові можливості для подальшого розвитку, для розвитку здібностей вищого рівня. Обдарованість людини визначається діапазоном нових можливостей, які відкриває реалізація нових можливостей. Здібності людини – внутрішні умови її розвитку, які, як і інші внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини зі зовнішнім світом.

Положення про те, що здібності формуються в діяльності, притримувались майже всі вітчизняні вчені, які досліджували феномен обдарованості. Варто наголосити на одній суттєвій особливості: діяльність, якою займається дитина, повинна бути пов'язана з позитивними емоціями, тобто, приносити радість, задоволення. Є радість – задатки розвиваються, а коли її немає, то від розумової діяльності здібностей не буде. Від тривалих, безрадісних, примусових занять буде що завгодно – високі бали, похвала, нові знання, не буде лише головного – здібностей. Зв'язок розвитку здібностей з позитивними

емоціями підтверджено тепер не лише в психологічних, але й фізіологічних експериментах.

Н. Лейтес, провівши лонгітюдне психологічне спостереження за видатними дітьми, зробив висновок про те, що в дитячому віці, і особливо у талановитих дітей, відкрито виступає загальна «схильність до праці», як корінна властивість людської психіки, як вихідний напрям, у якому формуються загальні і спеціальні здібності.

Вихідними ідеями його робіт були принципи:

1) здібності наявні тільки в русі, в розвитку. Немає підстав передбачати незмінність здібностей у дітей в різні вікові періоди;

2) до проблеми здібностей і обдарованості необхідний насамперед якісний підхід: кожен період дитинства – це якісно особливий рівень з його неповторними перевагами і можливостями.

Проблемі розвитку здібностей у дітей присвятив низку праць український психолог Г. Костюк. У них аналізується саме поняття здібностей, характеризуються психологічні особливості співвіднесення природного та суспільного, загального та спеціального у здібностях. Здібності – суттєві властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності і зумовлюють її успіх (Г. С. Костюк «Здібності та їхній розвиток у дітей»).

Г. Костюк наголошував на необхідності розрізняти здібності особистості і фактичний рівень набутих нею знань, умінь, навичок. Цей рівень залежить не тільки від здібностей, а й від інших якостей особистості, від умов, у яких їй доводиться засвоювати людські надбання. Недостатня успішність учня ще не свідчить про недостатність його здібностей. Так само й уміле виконання учнем тих чи інших завдань ще не свідчить про його особливі здібності.

Б. Ананьев пов'язував розвиток здібностей з загальним розвитком особистості, унеможливаючи самодостатній і ізольований їхній розвиток. В утворенні здібностей, уважає дослідник, відіграють роль природні особливості особистості й анатомо-фізіологічні передумови або задатки, які

стають здібностями і реалізуються тільки через діяльність. Усвідомлення людиною своїх здібностей і оволодіння ними є необхідною передумовою становлення таланту, який, як гадає Б. Анан'єв, є складним багатокомпонентним утворенням людської особистості.

Різні підходи до вивчення здібностей можна згрупувати так:

- психометричний – вимірювання розумового розвитку людини і ототожнення інтелектуальних здібностей з високими показниками КІ;

- креативний – здібності розцінюються як здатність людини створювати щось нове, оригінальне. J. Gnilford уперше виділив творчі здібності, пов'язуючи їх з дивергентним мисленням;

- особистісний – вивчення характерологічних, емоційних, мотиваційних, комунікативних і інших якостей здібної особистості і констатація їхньої особистісної своєрідності;

- інструментальний – відбір і розвиток (навчання, створення оптимального соціуму і т. ін.) обдарованих дітей, підлітків, дорослих;

- діяльнісний (О. Леонтьєв; С. Рубінштейн; Б. Теплов і ін.) – вивчення індивідуальних особливостей способів діяльності, стійкості до перешкод, дослідження здібностей з погляду такої характеристики діяльності як результативність тощо;

- комплексний – синтез зазначених підходів. Ідея комплексної природи здібностей представлена у формі визнання її багаточисельного складу: загальні і спеціальні здібності, мотивація, моральні якості особистості, вплив соціуму тощо.

Прийнято виділяти такі **рівні розвитку здібностей** (кількісний рівень вияву здібностей – якою мірою здібна людина): задатки, здібності, обдарованість, талант, геніальність.

Вітчизняні психологи вважають, що здібності залежать від будови мозку і органів чуття, які різняться у людей вже під час народження. Ці особливості визначаються як «задатки». **Задатки** – генетично детерміновані анатомо-фізіологічні особливості організму, які є індивідуально-природною передумовою формування і розвитку здібностей.



Показниками хороших задатків Г. Костюк уважав:

- ранній вияв здібностей;
- швидкий темп їх розвитку;
- помітний прогрес у разі невеликої кількості вправ і малоприятливих умов життя;
- вияви самостійності і творчості у діяльності.

Задатки – це лише можливості та передумови розвитку здібностей, які ще не гарантують, не зумовлюють вияву і розвиток тих чи інших здібностей. Задатки – це недиференційовані анатомо-фізіологічні і морфологічні особливості організму. Немає задатків до окремих видів діяльності – музики, математики, професійної діяльності. Вони багатозначні, тобто, залежно від діяльності та відповідних умов, на основі задатків можуть розвиватися різні здібності.

**Здібності** – це індивідуально-психологічні властивості індивіда, які є умовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок, використання їх у праці). Здібності – це не причина успішності людини в діяльності, а наслідок розвитку задатків у діяльності.

**Обдарованість** – своєрідне поєднання здібностей, яке забезпечує людині можливість успішного виконання однієї чи декількох діяльностей (грунтовно феномен обдарованості розглянемо у наступному питанні). Найчастіше в контексті обдарованості говорять про майстерність – досконалість у конкретному виді діяльності.

Варто зазначити, що часто в літературі поняття «обдарованість» і «талант» уживаються як синоніми. З приводу цього Ю. Гільбух зазначає, що в разі спільного вживання терміни «обдарований» і «талановитий» є як рід і вид. Будь-яка талановита дитина (взагалі людина) є обдарованою, але не кожна обдарована дитина може бути талановитою. Деяким обдарованим дітям ще треба досягнути рівня талановитості, і не всім, на жаль, це вдається. **Талант** – особливо високий рівень розвитку здібностей.

Б. Кларк (1979) вважає, що термін «обдарований» стосується когнітивних здібностей, а «талант» охоплює інші сторони розвитку. Водночас вона визнає взаємозалежності всіх психічних функцій людини в процесі розвитку інтелекту і робить

висновок про те, що обдарована людина може досягнути повноцінної реалізації тільки через інтеграцію сприймання, мислення, емоцій і інших функцій.

У контексті проблеми здібностей виділяють також поняття «геній». Саме слово походить від латинського «*genius*», яке означає «дух». **Геніальність** – це вищий вияв творчого потенціалу особистості, що має визначальне значення для розвитку суспільства загалом.

Геній здатний створити нову епоху в тій сфері, в якій він працює. Генії надзвичайно продуктивні і діяльні. Вони з легкістю опановують уже накопичену культурну спадщину і часто виступають проти застарілих традицій і норм.

«Геній – це (*rarissima avis*, унікальне явище), як фенікс, на появу якого не можна не зважати. Він виникає зразу і за Божою Милістю у всій своїй силі, свідомо чи несвідомо». (К. Юнг).

К. Юнг зазначає, що геніальність наполягає на своєму всупереч усьому, оскільки в її натурі є щось безумовне. Таланту ж можна перешкодити, калічити або ж сприяти, розвивати і підсилювати.

За В. Штерном суть геніальності полягає у «самодовільній творчості», а характерна особливість таланту полягає в «обмеженні розумових здібностей однією галуззю змісту».

Яку вважає Дж. Фріман («Как развить таланты детей от рождения до 5-ти лет»), генії – це ті люди, які приносять у життя абсолютно нові ідеї. «Геній – це значно більше, ніж просто розумний чи навіть дуже обдарований: це дійсно велика людина. Вони приходять у наш світ і покидають його дещо по-іншому, завдяки вкладу, який вони внесли в життя суспільства. Бетховен, Пікассо, Ісаак Ньютон, Марія Кюрі – всі вони були геніями. Навіть, будучи маленькими дітьми, вони виявляли надзвичайно сильний інтерес до галузей знань, які пізніше стали основним змістом їхнього життя. Інколи за рахунок багато чого іншого».

Пабло Пікассо про головні секрети свого успіху: «Енергетичний потенціал у всіх людей однаковий. Середня людина витрачає свій потенціал на дрібниці – направо і наліво. Я спрямовую свій лише на одне: на живопис, і приношу йому у жертву все ...».

Правила і установки, які об'єднують усіх геніїв:

1. Перш за все, це тільки позитивне ставлення до себе: всі переможці думали про себе, як про героя.

2. Постійне самовдосконалення та іронічне сприйняття визнаних авторитетів.

3. Демонстрація величезної сили волі.

4. Феноменальна концентрація і надзвичайне зосередження на ідеї.

5. Віра у власне месіанство.

6. Точний розрахунок, погляд на світ крізь призму власних інтересів.

7. Відверте використання близького оточення.

8. Готовність до активних дій і одержимість: їхня діяльність – низка безперервних кроків.

9. Невдачі швидко забуваються, зате навіть найменша перемога закріплюється в колективній свідомості сучасників, як неймовірний успіх.

10. Здатність використовувати досвід попередників і нові технології для просування ідеї, активного впровадження її в колективну свідомість.

11. Транснаціональність мислення – заради самореалізації вони готові змінювати місце проживання, залишати затишок й ігнорувати комфорт.

12. Ідея для них вище рідної землі.

Ч. Ломброзо («Геніальність і божевілля»): мали психічні розлади такі генії: Т. Тассо, Дж. Свіфт, Р. Шуман, Г. Гендель, Е. Гофман, Ф. Ніцше, М. Чюрльоніс. Але були серед геніїв і ті, хто володів стійким розумовим і душевним здоров'ям: Платон, В. Моцарт, Й. Гете, Й. Кеплер, Г. Лейбніц, Ч. Дарвін, О. Пушкін, Л. Толстой (незважаючи на всі його кризи і пошуки), М. Реріх. Згідно статистики називатися геніями гідні не більше чотирьох сотень людей.

Незважаючи на значні доробки в дослідженні проблеми здібностей, все ж актуальним залишається питання про їхню природу, здебільшого психологи воліють не займатися тим, що поки не піддається поясненню, що природа міцно тримає у своїх руках, не відкриваючи таємницю, – можливо, тому, щоб кожен, пізнавши її, не захотів стати геніальним.

На цьому етапі розвитку психології дослідники переважно вивчають феноменологію здібностей, з'ясовують її структурні компоненти, підбирають відповідні методи діагностики і створюють індивідуальні програми розвитку здібностей.

**Види і вияви здібностей** – якісний рівень вияву здібностей – до чого здібна людина.

Класифікація видів здібностей:

1) *за джерелом походження* виділяють природні і соціальні здібності.

Під *природними здібностями* розуміють ті здібності, які є спільними для людей та тварин, особливо вищих. Природні здібності біологічно зумовлені, формуються на основі вроджених особливих властивостей пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, здатності до елементарної комунікації тощо. Так, індивід з високою смаковою чутливістю може чудово виконувати обов'язки дегустатора.

*Соціальні здібності (специфічно людські здібності)* – це здібності, що мають суспільно-історичне походження і забезпечують життя та розвиток людини в соціальному середовищі; більшою мірою зумовлені системою навчання і виховання і виявляються в конкретних видах діяльності. Вважається, наприклад, що здібності розвиваються інтенсивніше, якщо навчальний процес зорієнтований на самостійний пошук потрібної інформації, на гуманізацію, «олюднення» шкільного процесу через підвищення значущості предметів художнього циклу, посилення колективних форм спілкування, формування ціннісних орієнтацій. І навпаки, імперативна, «насильницька» система навчання, прагнення будь-якими засобами «наситити» знаннями учнів через збільшення об'ємів навчальної інформації маскує і нівелює здібності. Від таких хронічних недуг освіти застерігав ще англійський історик XVII століття Р. Бойль, кажучи, що істинне знання полягає не в ознайомленні з фактами, які роблять людину лише педантом, а в їхньому використуванні, яке робить її філософом.

2) *за спрямованістю на діяльність* розрізняють загальні і спеціальні, теоретичні, практичні, учбові, творчі і комунікативні здібності.

*Загальні здібності* – здібності, які визначають успіхи людини в найрізноманітніших видах діяльності і спілкування (розумові здібності, розвинені пам'ять і мовлення, точність рухів і т. ін.). Наприклад, інтелектуальні здібності виявляються у винахідливості та кмітливості, швидкому та глибокому запам'ятовуванні матеріалу, зосередженні на іншому, критичності та самостійності мислення тощо.

*Спеціальні здібності* – здібності, що визначають успіхи людини в окремих видах діяльності і спілкування. Для їх виникнення необхідні особливі задатки і спеціальний розвиток (здібності математичні, технічні, літературно-лінгвістичні, художньо-мистецькі, спортивні та ін). Спеціальні здібності забезпечують вимоги окремих видів діяльності за рахунок спеціальних якостей особи, що стосуються, наприклад, музики, математики, спорту, педагогічної діяльності тощо. Наприклад, емпатія, комунікативні, дидактичні здібності для психолога.

Між загальними і спеціальними здібностями є тісний зв'язок. Загальні здібності виявляються в спеціальних, тобто у здібностях до певного виду діяльності. З розвитком спеціальних здібностей розвиваються і їхні загальні аспекти. Високий рівень спеціальних здібностей ґрунтується на високорозвинутих загальних здібностях. Прикладами високого рівня розвитку і загальних, і спеціальних здібностей є Т. Шевченко, М. Гоголь, М. Ломоносов та ін.

Загальні і спеціальні здібності можуть доповнювати і збагатити одні одних, але кожен з них мають власну структуру.

*Теоретичні здібності* – здібності людини до абстрактно-логічного мислення, до теоретичної інтелектуальної праці (наприклад, психолог-теоретик).

*Практичні здібності* – здібності людини до конкретно-практичних дій, до практичних видів праці (психолог).

*Здібності до навчання* – здібності, які впливають на успішність засвоєння людиною знань, формування умінь, навичок, на формування якостей особистості.

*Творчі здібності* – здібності, пов'язані з успішністю створення творів матеріальної і духовної культури, нових ідей, відкриттів, винаходів.

*Комунікативні здібності* забезпечують успішну взаємодію людини з людьми через процеси спілкування. Високі комунікативні здібності спонукають індивіда, наприклад, до сфери психології, дипломатії, управління персоналом, туди, де успіх діяльності значною мірою визначається стратегією взаємодії зі співбесідниками й іншими людьми.

3) *за наявністю умов для розвитку* розрізняють такі види здібностей:

– *потенційні* – «відкладені» в часі здібності, для вияву яких потрібні відповідні умови (наприклад, у світі є багато «ломоносових» і «ціолковських», що залишилися невідомими через низку обставин, які не дали змоги їм виявити свій дар);

– *актуальні* – потреба в яких виявляється «тут і тепер», у конкретній обстановці і діяльності. Потенційні та актуальні здібності слугують непрямим показником характеру соціальних умов, у яких розвиваються здібності людини. Саме характер соціальних умов перешкоджає або сприяє розвитку потенційних здібностей, забезпечує або не забезпечує їх перетворення в актуальні.

Структура здібностей – це своєрідне й відносно постійне поєднання низки психічних властивостей людини, що зумовлює можливість успішного виконання певної діяльності. Недостатній розвиток окремих властивостей може компенсуватися (С. Максименко). У структурі здібностей розрізняють провідні й допоміжні якості.

Наприклад, у структурі педагогічних здібностей головними особливостями є педагогічний такт, спостережливість, любов до дітей, що поєднується з високою вимогливістю до них, потреба в переданні знань, комплекс організаторських здібностей, що входять сюди на правах підструктури, тощо. До допоміжних якостей відносяться: артистичність, ораторські дані та ін. Зовсім очевидно, що і провідні, і допоміжні компоненти педагогічних здібностей утворюють єдність, що забезпечує успішність навчання і виховання і разом його індивідуалізацію, пов'язану з особистістю педагога і її особливостями.

Відтак, різні види здібностей не лише визначають успішність діяльності, але й взаємодіють та впливають один на одного, забезпечуючи певний рівень розвитку здібностей у кожної особистості.

## 6.2. Обдарованість

Нагадаємо, що вищим рівнем розвитку здібностей вважається обдарованість. Розглянемо цей феномен детальніше.

Психологію обдарованості як самостійну галузь психологічної науки вперше виділив німецький психолог В. Штерн. Він розцінював обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо спрямовувати своє мислення на нові вимоги, здібність психічного пристосування до нових завдань і умов життя.

Російський психолог О. Лазурський також розглядав деякі питання проблеми здібностей і обдарованості, ґрунтуючись на можливостях людини пристосовуватися до зовнішнього середовища. Він виділив рівні психічного розвитку, названі рівнями обдарованості, які пов'язував з можливістю пристосування і взаємодії з оточуючим середовищем: нижчий (мала обдарованість, «бідна і примітивна психіка», недостатня пристосованість до середовища); середній (значно більша здібність пристосуватися, вибір заняття відповідно до схильностей і задатків, діяльність має переважно характер наслідування); вищий (висока обдарованість, геніальність, прагнення видозмінити середовище, пристосувати його до своїх потреб. Люди цього рівня – «творці нового, за якими ідуть всі інші»). Умови життя, виховання і освіти, як гадає О. Лазурський, суттєво не впливають на здібності, а лише сприяють або заважають розвитку природних дарувань.

Обдарованість Б. Тепловим трактувалась як якісно своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого або меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності («Здібності і обдарованість»).

Г. Костюк обдарованість розглядає як здатність людини до розвитку її здібностей, як характеристику індивіда, що позитивно виділяється своїми задатками.

Обдарованість у розумінні В. Моляко – це специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, яке дає змогу виконати певну діяльність на високому рівні, що відрізняється від умовного «середнього рівня».

Тлумчення терміна «обдарований» зазнало значних змін протягом минулого століття. Якщо спочатку це поняття

стосувалось тільки дорослих, досягнення яких уважались видатними, то потім його стали застосовувати і стосовно дітей, маючи на увазі їхній інтелектуальний розвиток, виняткові успіхи у навчанні. Обдарованими вважали дітей, які опинялись у низці тих, хто мав високі показники за тестами інтелекту. Однак життя постійно корегувало прогнози, які робились на основі тестів: високі показники розумового розвитку не гарантують ні успішної кар'єри, ні видатних творчих досягнень. Водночас дітей зі скромнішими показниками КІ відносять до тих людей, які впливають на прогрес, змінюють життя суспільства. Подібні курйози змушували знову і знову звертатися до змісту терміна «обдарований». Так, сформувалися новітні концепції обдарованості, найбільш значущі з яких ми розглянемо детальніше.

Згідно **концепції «вікової обдарованості» Н. Лейтеса**, треба розрізнити перебіг вікового розумового розвитку (з його типовими варіантами і перехідними особливостями) і те більш корінне, власне індивідуальне, що зберігається, формується у процесі такого розвитку. «Обдарованість дитини – це доволі стійкі особливості саме індивідуальних виявів неабиякого інтелекту, що з віком зростає». Саме із врахуванням вікових передумов розумового зростання і треба підходити до розуміння особливостей дітей, чий розумові достоїнства можуть бути захищені до виявів обдарованості. Незвичайні можливості дитини на тому чи іншому віковому етапі ще не означають збереження цього рівня і своєрідності її можливостей в наступні і зріліші роки, тому вчений зазначає, що слова «обдарована дитина», «обдаровані діти» вживати з обережністю, зважаючи на те, що це значною мірою умовні вислови.

Підхід до обдарованості як вияву творчого потенціалу людини обґрунтовує **О. Матюшкін**. За його **концепцією (творчої обдарованості)** творча обдарованість – це інтегративна структура, яка виявляється на всіх рівнях індивідуального розвитку і охоплює такі основні компоненти: домінуючу роль пізнавальної мотивації, дослідницьку творчу активність, можливість ухвалення оригінальних рішень, можливість передбачення, здібність до створення ідеальних еталонів, які забезпечують високе естетичне, моральне, інтелектуальне оцінення.



Процес успішного розвитку і реалізації потенційних можливостей обдарованої дитини, на переконання О. Матюшкіна, залежить не лише від навчальних програм, але більшою мірою від соціальної потреби суспільства в талантах і від розуміння особистістю соціальної цінності своєї обдарованості. Приділяючи значну увагу прикладному напрямку дослідницької роботи, вчений створив науково-практичну програму з виявлення, навчання і виховання обдарованих і талановитих дітей, яка містить узагальнення сучасних знань про природу розвитку обдарованості і розробку психологічних засобів стимулювання і допомоги обдарованим дітям.

Координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності вважає обдарованість **В. Моляко**. «Обдарованість – це свого роду міра генетично і дослідно передбачених можливостей людини адаптуватися до життя». У межах нової **концепції технічної обдарованості** учений зазначає, що обдарованість є однією з найважливіших вищих психічних підсистем упорядкованої підсистеми «людина-світ» і нерозривно пов'язана зі всіма решту психічними функціями людини, з її свідомістю, підсвідомістю, загальними установками і диспозиціями, особистісними структурами, емоційною сферою тощо. Основними функціями обдарованості В. Моляко називає максимальне пристосування до світу, оточення, вирішення у всіх випадках, коли створюються нові, непередбачені проблеми, які вимагають саме творчого підходу. «Оскільки такого роду ситуації виникають у житті практично кожної людини і достатньо часто (не буде перебільшенням говорити про їх щоденність, інколи вони просто насуваються на людину низкою), то буде логічним припустити, що кожна людина в принципі повинна отримувати певний потенціал можливостей, які сприяють її виживанню. Це стосується і спадкових чинників, і набутого досвіду. Тому було б неправильно говорити про обдарованість як унікальне, рідкісне явище». Вчений неодноразово зосереджується на необхідності розуміння дитячої обдарованості соціумом, зокрема, батьками, що дозволить зберегти її і розвинути.

Згідно позицій О. Кульчицької (1993), обдарованість – не статичне явище, а процес зі своїми піками і спадами у розвитку. На її погляд, розробка методичних прийомів з виявлення

і розвитку обдарованості у дітей повинна ґрунтуватись на таких положеннях:

- обдарованість як індивідуальна особливість дитини передбачає вищий (у порівнянні з іншими дітьми) рівень активності сенсорно-перцептивних процесів. Висока чутливість дає можливість дитині швидко засвоювати сенсорні еталони, розширювати свій сенсорний досвід, накопичувати суму сенсорних образів і їх систем, орієнтуватися в своєрідності співвідношення образів;

- у генезисі (ранній і дошкільний вік) саме високим рівнем сенсорно-перцептивних процесів визначається стратегічний розвиток загальної обдарованості. Цілеспрямований і планомірний її розвиток шляхом специфічного навчання може стати активізуючим чинником розвитку часткового випадку – обдарованості до конкретного виду діяльності;

- у дошкільному віці, загалом сенситивному для розвитку сенсорно-перцептивних процесів, треба шукати витоки загальної і спеціальної обдарованості в межах високорозвинутих даних пізнавальних процесів;

- емоційна привабливість діяльності – один із головних компонентів обдарованості, оскільки без емоційної активації неможливий розвиток обдарованості. Ситуаційно-емоційні процеси можуть перерости у стійке емоційно-позитивне ставлення до конкретного виду діяльності, підкріплюючись успіхами дитини в цій діяльності. Мірою свого подальшого розвитку вони можуть стати мотивацією цієї діяльності – інтересом до неї. Переживання відчуття успіху, високих досягнень – один із провідних моментів у закріпленні інтересу дитини до конкретного виду діяльності.

У **динамічній теорії обдарованості** (далі ДТО) – (назву для якої запропонував Л. Виготський і яку вважав справою майбутнього) **Ю. Бабаєва** висуває насамперед план аналізу самого процесу розвитку обдарованості, а не пошук параметрів оцінки і вимірювання здібностей. Унаслідок відбувається зміна парадигми в галузі ідентифікації обдарованості. Відбувається перехід від діагностики відбору дітей з високими здібностями до діагностики особливостей і психологічних механізмів розвитку обдарованості. Дуже важливим аспектом

у ДТО є положення про двояку роль психологічної перешкоди в розвитку обдарованості. На наявність цієї двоякості вказували в своїх дослідженнях В. Штерн, А. Адлер, Л. Виготський. З одного боку, будь-які перешкоди, дефекти, безперечно, є як обмеження, які гальмують процес психічного розвитку. З другого боку, створюючи певні труднощі, вони одночасно є і своєрідними стимулами для виконання процесів компенсації. «Учителі і батьки, які прагнуть усунути будь-які перешкоди і труднощі, які виникають перед дитиною, пробують перетворити будь-який навчальний матеріал у максимально зрозумілий і легкий для засвоєння, недооцінюють стимулююче значення перешкод для психічного розвитку дітей».

Створені Ю. Бабаєвою на основі ДТО методики розвитку обдарованості дали змогу суттєво збільшити ріст показників інтелекту і креативності тих дітей, які раніше ідентифікувались як «необдаровані», і практично зблизити їх з показниками обдарованих дітей.

Обдарованість в **екопсихологічному підході (В. Панов)** розглядається як особлива форма вияву творчої природи психіки людини (у вигляді її психічних процесів, психічних станів і свідомості). Тому вона як системна якість психіки, яка виникає у взаємодії з освітнім середовищем (сімейним, шкільним і іншими) і набуває форми індивідуальності розвитку психічних процесів, станів і свідомості дитини. Відповідно основне завдання полягає у створенні освітнього середовища розвиваючого (творчого) типу, тобто середовища, яке сприяє зняттю психологічних перешкод розвитку учня і цим сприяє розкриттю творчого начала всіх сфер його психіки.

Зміст **психодидактичного підходу** до навчання і розвитку обдарованих дітей в умовах масової загальноосвітньої школи (В. Лебедева, В. Орлова, В. Панова) полягає у використанні проектування і моделювання освітнього середовища як основного методу розвиваючого навчання, який забезпечує можливість виявлення, навчання і розвитку обдарованих дітей в умовах загальноосвітньої школи.

Автори **психолого-дидактичної системи «Обдаровані діти: виявлення, навчання, розвиток»** (В. Панов, Н. Лейтес, О. Матюшкін та інші) як головну характеристику

обдарованості виводять творчу активність людини як вияв творчої природи психіки і її розвитку. З цього погляду обдарованість постає як: 1) системна властивість психіки, яка виникає внаслідок пізнавальної і (або) іншої діяльної взаємодії між індивідом і освітнім середовищем; 2) властивість психіки, що розвивається, для вияву і становлення якої необхідними умовами є не тільки наявність природніх задатків, але і відповідного (варіативного і розвиваючого) освітнього середовища, охоплюючи відповідні види діяльності (екопсихологічний аспект обдарованості); 3) індивідуальна характеристика пізнавального, емоційного і особистісного розвитку учня, яка виражається в індивідуально-своєрідному поєднанні властивостей пізнавальної, емоційної і особистісної сфер свідомості певного індивіда, яке забезпечує можливість досягнення ним найвищих результатів розвитку здібностей в соціально значущих видах діяльності.

За концепцією О. Щебланової, дитяча обдарованість – це цілісна, складна, багатогранна і така, що розвивається, психологічна система, яка є підсумком індивідуального шляху розвитку і одночасно становить потенціал (внутрішні передумови) майбутнього розвитку. Обдарованість дитини на кожному віковому етапі може бути адекватно зрозумілою лише з позицій системності і розвитку. Вона може розглядатися як «закрита система» з погляду внутрішньої структури і як «відкрита система», яка перебудовується під впливом динамічної взаємодії численних внутрішніх і зовнішніх детермінант. Інтегральні характеристики особистості обдарованого учня детермінують вияви і розвиток його обдарованості, будучи одночасно і об'єктом цього розвитку.

У **«Робочій концепції обдарованості»** (підготовлений авторським колективом з 15-ти чоловік) обдарованість тлумачиться як системна якість, яка характеризує психіку дитини загалом; у разі цього саме особистість, її спрямованість, система цінностей спричиняють розвиток здібностей і визначають, як буде реалізований її потенціал. Такий підхід робить пріоритетним завдання виховання, а не просто навчання обдарованої дитини. Цим визначається і гуманістична спрямованість «Робочої концепції обдарованості», в якій особлива увага

приділяється бережливому ставленню до обдарованої дитини, яке передбачає розуміння не тільки переваг, але і труднощів, які спричиняють її обдарованість. Зазначаючи основним недоліком використовуваних у певний час діагностичних методів (перш за все тестів), зорієнтованість на результат (у той час як процесуальна сторона цієї діяльності, яка, власне, і зумовлює можливість бути обдарованим, залишається «поза полем зору»), автори зазначеної психолого-дидактичної системи як один із методів, який дає змогу працювати саме з процесуальною стороною здібностей і взагалі свідомості дитини, називають навчально-ігрові методи і психологічний тренінг.

Незважаючи на значні здобутки, єдиної вітчизняної концепції обдарованості досі не створено. Стержневим моментом, який об'єднує зазначені теоретичні позиції, є підхід до обдарованості як до процесу цілісного розвитку особистості обдарованих дітей, який реалізує їхній творчий потенціал.

Зарубіжні психологи часто оперують визначенням, опублікованим у 1972 році Комітетом з освіти США: обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, які, за оцінкою досвідчених спеціалістів, через здібності демонструють значні досягнення. Вони потребують спеціалізованих навчальних програм. Перспективи таких дітей визначаються рівнем їхніх досягнень і (або) потенційними можливостями в одній чи декількох сферах: інтелектуальній; академічних досягнень; творчого або продуктивного мислення; спілкування і лідерства; художньої діяльності; рухової (останніми роками рухові здібності не входять у цю класифікацію).

Найпопулярнішою і об'єднуючою для більшості сучасних вітчизняних і зарубіжних спеціалістів є концепція людського потенціалу американського психолога **Дж. Рензулі**. Згідно з його **«трьохкільковою моделлю»** компонентами обдарованості є: 1) інтелект вище середнього; 2) посилена мотивація; 3) творчий підхід. Отже, обдарованість – це не тільки інтелект, схильність до творчості і певна мотивація. Це комплекс, який охоплює всі три характеристики.

О. Матюшкін вважає, що психологічна структура обдарованості збігається з основними структурними компонентами, які характеризують творчість та творчий розвиток людини:

а) домінуюча роль пізнавальної мотивації;  
б) дослідницька творча активність;  
в) можливість досягнення оригінальних рішень;  
г) можливість і передбачення;  
д) здатність створювати ідеальні еталони, які забезпечують високе естетичне, моральне й інтелектуальне оцінення. Р. Мілгрем запропонувала «4×4» модель обдарованості. Основними елементами цієї моделі є:

- чотири категорії: загальні розумові здібності, специфічні розумові здібності, загальні творчі здібності, специфічний творчий талант;
- чотири рівні розвитку здібностей: невиражений, слабкий, середній, глибокий;
- три типи навколишнього середовища, в якому ця обдарованість реалізується та розвивається: школа, родина, суспільство.

К. Хеллер, К. Перлет, В. Сієрвальд, притримуючись багатофакторної моделі обдарованості, розуміють обдарованість як когнітивний, мотиваційний і соціальний потенціал, який дає змогу досягати високих результатів в одній (або більше) із таких галузей: інтелект, творчість, соціальна компетентність, художні можливості, психомоторні можливості.

За О. Кульчицькою, структура розвинутої обдарованості охоплює три основні підструктури:

- а) високу пізнавальну активність, яка ґрунтується на високому рівні сенсорних і інтелектуальних процесів;
- б) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду;
- в) емоційну захопленість діяльністю (схильність до конкретної діяльності).

В. Моляко загалом представляє обдарованість як систему, яка охоплює такі компоненти: біофізіологічні, анатомофізіологічні задатки; сенсорно-перцептивні блоки, що характеризуються підвищеною чутливістю; інтелектуальні і мисленеві можливості, які дають змогу оцінювати нові ситуації і вирішувати нові проблеми; емоційно-вольові структури, які зумовлюють тривалі домінантні орієнтації і їх штучне підтримання; високий рівень продукування нових образів; фантазія; уява і низка інших.

Як уважають дослідники головним компонентом у структурі обдарованості, її відмінним показником є здатність до творчості – наявність творчих (креативних) здібностей, знань, умінь, навичок, а також мотивів, завдяки яким створюється новий, оригінальний, унікальний продукт. Матеріальним показником обдарованості і її специфіки є продукт, оскільки залежно від того, що виконує дитина або дорослий, можна визначити спрямованість і специфіку обдарованості, а оригінальність, новизна і нестандартність продукту – свідчення рівня обдарованості.

Як бачимо, обдарованість – дуже складне психічне утворення, в якому нерозривно переплетені пізнавальна, емоційна, вольова, мотиваційна, психофізіологічна та інші сфери психіки людини, і саме ця складність зумовлює те, що вияви обдарованості характеризуються великою варіативністю, неоднозначністю, індивідуальністю. А якщо йдеться про дитячу обдарованість, то її вияви ще проблемніші, не завжди очевидні, менш стабільні та прогнозовані.

Специфіка виявів обдарованості (широта виявів; вид діяльності, в якому виявляється обдарованість; інтенсивність вияву; рівень сформованості обдарованості; час вияву; форма вияву; динаміка вияву тощо) часто слугує критерієм виділення видів і типів обдарованості. Розглянемо їх.

За виявами обдарованість диференціюється на загальну і спеціальну. Загальна обдарованість – це широкий діапазон здібностей, що є основою успішного засвоєння, а потім і успіхів у багатьох видах діяльності. Спеціальна (специфічна) – обдарованість, від якої залежить успіх людини в якійсь конкретній діяльності. Дослідники вважають, що загальна обдарованість є основою для розвитку специфічної обдарованості, але специфічна передбачає досконалий розвиток тих психічних якостей, якими зумовлюється успіх саме в певному виді діяльності.

В. Штерн уважав, що оскільки загальна обдарованість є формальною за ознакою пристосування організму до нових умов, вона може виявлятися в різних актах мислення, що і дає змогу намітити декілька типів обдарованості: це реактивна і спонтанна обдарованість. До реактивного типу обдарованості належать люди, які мають високий рівень

обдарованості, але інертні, потребують зовнішніх спонукань. Люди зі спонтанним типом обдарованості, навпаки, володіють жвавою інтелектуальністю, пов'язаною з виявом ініціативи і внутрішньої активності.

Поряд з цими двома типами обдарованості В. Штерн виділяє ще суб'єктивну обдарованість – нетрадиційний і неординарний підхід суб'єкта до тлумачення певної проблеми відповідно до своїх установок, і об'єктивну. Різниця між цими двома типами обдарованості полягає у ставленні інтелектуально дієвої особистості до об'єкта пізнання.

Наступні типи обдарованості – аналітична і синтетична. Ця відмінність зумовлена наявністю у людей різних тенденцій мислення: переважання аналітичних або комбінаторно-синтетичних актів. І, нарешті, можна розрізнити, за В. Штерном, теоретичну і практичну обдарованість: перша – це здатність людини до подолання труднощів, пов'язаних з вирішенням завдань, уміння адаптуватися до нових умов; друга – здатність орієнтуватися в практичній діяльності.

В. Юркевич зазначає такі види обдарованості як: художня обдарованість, власне розумова (інтелектуальна), обдарованість у сфері соціальних стосунків (лідерство), психомоторна (наприклад, у спорті), творча обдарованість – висока здібність до створення нових ідей.

Н. Лейтес, відповідно до своєрідного поєднання властивостей нервової системи, розглядає «художні» і «мислительні» типи обдарованості. Так, для дітей «художнього» типу характерне яскраве сприймання, образна пам'ять, багата уява. Діти «мислительного» типу відзначаються схильністю до абстрактного мислення, пізнання світу словесно-логічним способом.

Стосовно розуміння дитячої обдарованості важливою є класифікація за критерієм «вид діяльності і ті сфери психіки, які її забезпечують». За цим критерієм виділення видів обдарованості здійснюється в межах п'яти видів діяльності із врахуванням включеності трьох психічних сфер і, відповідно, міри участі різних рівнів психічної організації.

До основних видів діяльності належить практична, теоретична (враховуючи дитячий вік, краще говорити про пізнавальну діяльність), художньо-естетична, комунікативна



і духовно-ціннісна. Сфери психіки представлені інтелектуальною, емоційною і мотиваційно-вольовою. У межах кожної сфери можуть бути виділені різні рівні психічної організації. В інтелектуальній сфері розрізняють сенсомоторний, просторово-візуальний і понятійно-логічний рівні. В емоційній сфері – рівні емоційного реагування і емоційного переживання. В мотиваційно-вольовій сфері – рівні спонукання, цілеутворення і сенсопородження.

Відповідно, можна виділити такі види обдарованості:

1) у практичній діяльності: обдарованість у ремеслах, спортивна, організаційна обдарованість;

2) у пізнавальній діяльності: інтелектуальна обдарованість різних видів;

3) у художньо-естетичній діяльності: хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча, музична обдарованості;

4) у комунікативній діяльності: лідерська, атрактивна обдарованості;

5) у духовно-ціннісній діяльності: обдарованість у створенні нових духовних цінностей, служіння людям.

Кожен вид обдарованості передбачає одночасне охоплення всіх рівнів психічної організації з домінуванням того рівня, який є найбільш значущим для певного конкретного виду діяльності. Наприклад, музична обдарованість забезпечується всіма рівнями психічної організації, в разі цього найголовнішими можуть бути або сенсомоторні якості (і тоді ми говоримо про віртуоза), або емоційно-експресивні (тоді ми говоримо про рідкісну музичність, виразність тощо).

Заразом кожен вид обдарованості за своїми виявами охоплює в тій чи іншій мірі всі п'ять видів діяльності. Наприклад, діяльність музиканта-виконавця за визначенням художньо-естетична, крім того формується і виявляється практично (на рівні моторних навиків і виконавчої техніки), пізнавально (інтерпретація), духовно-ціннісно (на рівні надання сенсу своїй діяльності в якості музиканта).

Виділення видів обдарованості за критерієм «вид діяльності» дає змогу відійти від житейського уявлення про

обдарованість як кількісний рівень вираження здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості. Так, обдарованість як «інтегральний вияв різних здібностей в цілях конкретної діяльності».

За інтенсивністю вияву обдарованості має місце така диференціація: підвищена готовність до навчання, обдаровані, високообдаровані, винятково (особливо) обдаровані.

За рівнем сформованості обдарованості диференціюють актуальну і потенційну обдарованість, а за формою вияву обдарованість поділяється на явну (очевидну) і приховану (скриту). Обдарованість, яка виявляється в діяльності дитини яскраво і виразно, називають явною. Завуальовану, замасковану називають прихованою, або латентною обдарованістю. Виявлену, очевидну обдарованість, помічену психологами, педагогами, батьками, називають актуальною. І навпаки, обдарованість, яка має лише певні психічні можливості (потенціал) для високих досягнень, але не може бути реалізована в певний момент через свою функціональну недостатність, називають потенційною. Діти з потенційними ознаками обдарованості не випереджують однолітків за загальним розвитком, але відрізняються особливою своєрідністю розумової роботи (оригінальність, нестандартність, сміливість, самостійність суджень тощо), яка вказує на їхні неординарні здібності. Інша річ, що треба вміти це помітити і зрозуміти.

За критерієм часу вияву виділяють ранню і пізню обдарованість. За С. Рубінштейном, ранній вияв обдарованості – за інших рівних умов – слугує одним із симптомів значущості дарувань, однак не є універсальним критерієм обдарованості. Дітей, обдарованість яких виявляється дуже рано (у виняткових випадках уже через декілька місяців після народження, проте частіше, коли інші діти лише починають ходити або говорити), називають вундеркіндами. Рано виявляються дарування в мистецтві, насамперед у музиці. Прикладами дуже раннього вияву музичної творчості можуть слугувати трирічний В. Моцарт, чотирьохрічний Ф. Гайдн, п'ятирічний Мендельсон, С. Прокоф'єв, який постав композитором у 8-річному віці, Ф. Шуберт – в 11-річному, К. М. Вебер – у 12-річному, Л. Керубіні – у 13-річному. Але, як виняток, самостійна творчість, що

має об'єктивне значення, виявляється лише у віці 12–13 років. У пластичних мистецтвах покликання і здібність до творчості виявляються дещо пізніше – в середньому біля 14 років. У С. Рафаеля і Ж.-Б. Греза вони виявилися у 8 років, у А. Ван Дейка і Джотто – у 10 років, у Б. Мікеланджело – у 13 років, у А. Дюрера – у 15 років. У галузі поезії схильність до віршування виявляється дуже рано, але поетична творчість, що має художню цінність, виявляється дещо пізніше.

Поза галузю мистецтва, де особиста творчість виявляється раніше, ніж у науці, найбільш раннім є технічне винахідництво, – вважає С. Рубінштейн. Ж. У. Понселе, маючи 9 років, розібрав годинник, який він купив, щоб вивчити його будову, і потім зібрав його як треба. Френель у тому ж віці за допомогою справжніх дослідів з'ясував, при якій довжині і якому калібрі снаряд з іграшкових гармат летить найдалше. У науковій галузі творчість узагалі виявляється значно пізніше, зазвичай лише після 20 років. Раніше від інших дарувань виявляються математичні здібності. Майже всі вчені, які виявили себе до 20 років, були математиками. Прикладами раннього вияву математичних дарувань можуть слугувати Б. Паскаль, Г. Лейбніц, І. Ньютон, Ж.-Л. Лагранж, Й. Гаусс, Е. Галуа й ін.

Доволі часто обдаровані діти стають видатними дорослими, але не завжди. І навпаки, не менш часто діти, які не виявили себе в дитинстві, досягали видатних результатів у зрілому віці.

Вже виявлена, актуальна обдарованість дитини може залишатися надовго, назавжди, бути стабільною, а може бути епізодичною («спалахнула і погасла»). Н. Лейтес зазначає, що ослаблення і начебто зникнення творчої активності, що спостерігається у подальшому в деяких таких дітей, зовсім не доказує, що у них не було творчих потенцій: цілком імовірно, що такі зміни – результат подавлення, руйнування того, що у них було і що могло би зміцніти, розквітнути за інших умов.

У розвитку обдарованих умовно можна виділити дві полярні групи: одна – з гармонійним розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сфер психічного розвитку; друга (найчастіше це особливо обдаровані) – вирізняється дисбалансом (дисгармонійність)

у рівні сформованості зазначених сфер психічного розвитку (високий рівень інтелекту, найчастіше, характеризується емоційною нестійкістю, заниженою або завищеною самооцінкою особистості тощо).

В. Моляко вважає, що доволі інтегрально можна представити вияви обдарованості через: 1) домінування інтересів і мотивів; 2) емоційну зануреність у діяльність; 3) волю до розв'язання, успіху; 4) загальне і естетичне задоволення від процесу і продуктів діяльності; 5) розуміння сутності проблеми, задачі, ситуації; 6) безсвідоме, інтуїтивне вирішення проблеми («позалогічне»); 7) інтелектуальність у стратегіальній поведінці (особистісні можливості продукувати проекти); 8) багатоваріантність розв'язань; 9) швидкість оцінок, розв'язань, прогнозів; 10) мистецтво знаходити, вибирати (винахідливість).

Узагальнюючи позиції багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників, Л. Скальська і Л. Кондратенко виділили такі ознаки обдарованості:

- 1) підвищена пізнавальна активність;
- 2) здатність тривалий час концентрувати увагу на проблемі та пошуках її вирішення;
- 3) підвищений рівень розумового розвитку;
- 4) підвищена потреба в розумових навантаженнях, здатність отримувати задоволення від процесу пошуку вирішення завдань;
- 5) раннє усвідомлення мети і цілей своєї діяльності;
- 6) раннє оволодіння знаннями у вибраній спеціальності;
- 7) виявлення високого інтелекту, здатності мислити, хороша пам'ять вже у ранньому дитинстві;
- 8) яскраво виражена незалежність, надання переваги індивідуальній роботі над груповою, індивідуалізм;
- 9) почуття самоповаги, самоусвідомлення, творчої сили та вміння контролювати себе;
- 10) уже в ранньому дитинстві намагання дружити та контактувати з дорослими та дітьми значно старшими за себе;
- 11) емпатія, здатність розуміти почуття та потреби інших людей;
- 12) висока сенситивність до новизни стимулу;

13) здатність до передбачення, глибокого прогнозування, розвинуті фантазія, інтуїція, бажання побачити проблему з незвичного погляду;

14) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високе естетичне, моральне, інтелектуальне оцінення;

15) здатність вийти за межі завдання.

Як висновок, пропонуємо позиції двох авторитетних учених. К. Юнг попереджає, що обдарованість зовсім не безумовна цінність, але вона нею стає лише в тому випадку, коли решта особистості слідує за нею настільки, що талант може бути застосований з користю. Творчий потенціал, на жаль, може з таким же успіхом діяти і деструктивно. Обернеться він добром чи злом – це вирішує лише моральна особистість. В. Моляко вважає, що творчу особистість треба цінувати за головне в ній – творчість. Однак це не означає, що треба звільнити її від відповідальності за свої вчинки, як і за результати своєї роботи.

### **Висновок до теми**

*Не дивлячись на різноманітність підходів до вивчення здібностей, все ж можна виділити узагальнений категоріальний апарат певної проблеми:*

*– задатки – генетично детерміновані анатомо-фізіологічні особливості організму, які є індивідуально-природною передумовою формування і розвитку здібностей;*

*– здібності – це психічні властивості індивіда, які є умовою успішного виконання певних видів діяльності (набуття знань, умінь і навичок, використання їх у праці);*

*– обдарованість – це таке поєднання здібностей, які забезпечують людині успіх у якійсь діяльності;*

*– дитяча обдарованість – це більш високий рівень досягнень певної дитини в якійсь діяльності у порівнянні з іншими дітьми цього ж віку;*

*– талант – особливо високий рівень розвитку здібностей;*

*– геніальність – найвищий рівень творчих виявів особистості.*

*Слова «обдарована людина», а особливо «обдарована дитина», «обдаровані діти» варто вживати з обережністю, усвідомлюючи,*

*що це значною мірою умовні висловлювання. З особливою обережністю треба ставитися до прогнозів. Рівень розвитку здібностей не зумовлений раз і назавжди її органічними задатками людини, цей рівень зумовлений всім процесом її розвитку.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Що таке здібності?
2. Які Ви знаєте рівні розвитку здібностей?
3. Що є умовою перетворення задатків у здібності?
4. Що таке творчі здібності?
5. Які Ви знаєте види обдарованості?

### **Рекомендована література**

1. Голубева Э. А. Способности. Личность / Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс, 2005. – 512 с.
2. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 373 с.
5. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
6. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: Академический Проект, 2006. – 144 с.
7. Одаренные дети / под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
8. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Избр. труды: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 15–42.

# Розділ III

## ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ТА АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОСТІ

### Тема 7. Методи дослідження творчості

*Одним із основних завдань вивчення психології творчості є оволодіння методами та методиками, які діагностують та стимулюють творчість і в групових тренінгах, і в індивідуальному консультуванні та психотерапії. Тому актуальним є ознайомлення з загальною характеристикою методів дослідження творчості та творчої особистості, а також з особливостями застосування авторських методик дослідження творчих якостей особистості.*

#### 7.1. Загальна характеристика методів дослідження творчості та творчої особистості

О. Туриніна (2007) найпоширенішими методами дослідження творчої діяльності вважає спостереження, анкетування, тестування, бесіду та експеримент. Одним із перших методів у психології творчості, якщо розглядати її розвиток у хронологічній послідовності, було самоспостереження. Пізніше дослідники стали використовувати біографічний метод, спостереження, метод вивчення результатів діяльності, тестування, анкетування. Лише нещодавно у психології творчості почали поширюватися експериментальні методи, хоча застосовувати їх, як і раніше, складно, тому що будь-який творчий процес оригінальний, єдиний, і його важко точно відтворити під час повторного дослідження.

**Метод спостереження** відрізняється від стихійного спостереження в повсякденному житті. Готуючись до спостереження, визначають предмет спостереження, час і місце, його періодичність і тривалість. Розрізняють два види спостереження: те, що проходить у природних умовах без будь-якого впливу з боку експериментатора на досліджуваний предмет

або інші супутні йому чинники; коли експериментатор заздалегідь запланував, а потім певною мірою впливає на предмет дослідження.

У першому випадку дослідник може спостерігати, наприклад, за тим, як люди розв'язують творчі завдання. Бажано, щоб досліджувані не знали про спостереження, тому що це може суттєво вплинути на творчий процес. Експериментатор може вибирати для вивчення якийсь показник, наприклад час розв'язання одного й того самого завдання різними досліджуваними або кількість питань до нього, кількість підказок і таке інше.

У другому випадку експериментатор заздалегідь планує певний вплив на досліджуваного (наприклад, після розв'язання творчого завдання одним зі способів ставить вимогу спробувати розв'язати його іншими способами). Експериментатор завжди має складати план спостереження, вести щоденник, обробляти якісні та кількісні дані спостережень.

Метод спостереження має певні вади; він орієнтований переважно на виявлення загальних тенденцій у поведінці досліджуваних, їх зовнішній вияв, проте не дає можливості точно пояснити їх причину. Тому цей метод більше знадобиться як складова в ряді вивчення або як допоміжний метод для підтвердження закономірностей, виявлених іншими методами.

**Метод бесіди** також не можна вважати таким, що дає об'єктивно точну інформацію про людину, вияви певних її психічних якостей, бо всі висновки дослідник робить на основі суджень досліджуваного. Однак бесіда дає змогу одержати інформацію «з перших вуст», яка становить цінний матеріал для психологічного аналізу, бо досліджуваний розповідає про свої безпосередні почуття, думки, переживання, події, умови життя тощо. Значний недолік методу бесіди полягає в тому, що досліджуваний має гарно володіти мовою, у нього має бути порівняно високий рівень самоаналізу. Тому метод бесіди вважають допоміжним.

**Метод анкетування**, на відміну від методу бесіди, пов'язаний лише з опосередкованим контактом із досліджуваним, який відповідає на запитання анкети письмово. Цей метод має певні переваги й вади. З одного боку, досліджуваний може спо-



кійно, не кваплячись, обдуманно відповісти на поставлені запитання, і якщо анкета є правильною і не «провокує» на заздалегідь необ'єктивні відповіді або ухилення від них, то експериментатор може одержати з них багато цінного матеріалу. З іншого боку, анкета має бути орієнтована на дуже короткі відповіді (часто «так» – «ні») або містити небагато запитань; тому можливості цього методу досить обмежені.

**Метод тестування.** Доволі поширені тести для визначення рівня інтелекту, творчих здібностей.

Свого часу психологічні тести спричинили багато суперечок. Одні вважали їх точним засобом для виявлення здібностей і оцінювання особистісних якостей, інші заперечували тестові методи.

Що ж таке психологічні тести? Перефразовуючи відоме прислів'я, можна сказати так: не варто очікувати від психологічних тестів більше того, що вони можуть дати. Що ж може дати тестування? *Тест на коефіцієнт інтелектуальності (KI)* зазвичай містить кілька десятків невеликих і не занадто складних завдань. Випробовуваний має впродовж обмеженого терміну (наприклад, за 60 хв) виконати якнайбільше завдань. За кожну правильно розв'язану задачу нараховують 1 бал, а потім за спеціальною шкалою ці бали переводять у коефіцієнт інтелектуальності; у людини середніх здібностей він становить зазвичай 100–130 умовних одиниць.

Про що ж свідчать ці бали? Що вони вимірюють? Треба ураховувати, що крім здібностей для виконання завдань тесту потрібна певна підготовка. Потрібно вміти читати, писати, мати хоча б елементарні знання з географії, арифметики тощо. Неписьменний не виконає жодного завдання, однак його потенційні розумові здібності можуть бути не гірші, ніж у тих, хто їх виконає. Порівнювати отримані за допомогою тестів характеристики має сенс лише для людей, які росли та розвивалися в подібних умовах. Тільки тоді різницю у виконанні завдань тесту можна пояснити різними здібностями.

Про що ж свідчать результати тестування? З умов його проведення зрозуміло, що йдеться про швидкість мислення, або, точніше, про кмітливість. На виконання завдань дають

годину, й особи, які швидко міркують, звичайно, покажуть кращий результат, ніж ті, які думають повільно.

Отже, можна сказати, що в процесі психологічного тестування оцінюють здебільшого швидкість розуміння. Однак це не зовсім так. Для успішного розв'язання задач потрібна зацікавленість. Байдужість до тесту призводить до того, що випробовуваний не докладе зусиль для досягнення високих результатів. Окрім цього, йому має бути притаманна й наполегливість. Є люди, готові приділити розв'язанню задачі одну-дві хвилини, а на більше в них бракує терпіння. Вони навряд чи доможуться високих показників. Завзятість же іноді компенсує недостатню швидкість розуміння. Тому результати тестування свідчать не тільки про власне розумові здібності, але й про такі якості особистості, як зацікавленість і наполегливість.

Однак наполегливі люди, які швидко мислять, проте є незібраними, схильні до поспішних висновків, миттєво «схоплюють» сутність завдання, знають як його вирішити, але не намагаються перевірити її правильність. Тобто, властивість особистості, іменована самоконтролем, теж впливає на результати. Коефіцієнт інтелектуальності відображає здібності, сукупність особистих якостей, а також рівень підготовки, зокрема власне тестове тренування. Той, кого багато разів піддавали психологічним іспитам, перебуває у вигіднішому становищі, ніж новачок. Утім, досить пройти тестову перевірку чотири-п'ять разів, й ефект тренуваності вичерпується: десятий іспит не дасть кращих результатів, ніж п'ятий.

У тестуванні є й такі труднощі: іноді важко вирішити, яку відповідь варто вважати правильною. Для порівняно простих завдань таких сумнівів не виникає. Випробовуваному пропонують, наприклад, вибрати один малюнок із шести, заздалегідь припускаючи, що задача має однозначний розв'язок. Такі завдання психологи називають закритими. Відкриті ж завдання, коли випробовуваний має сам придумати й обґрунтувати відповідь, бувають неоднозначні. Втім, і в такому разі вдається виділити найкращу відповідь, як у відомій задачі англійського психолога Г. Айзенка: карлик живе на двадцятому поверсі; щоранку він спускається ліфтом на перший поверх і йде на роботу; увечері він повертається, заходить у ліфт, доїжджає до

десятого поверху, а далі піднімається пішки; чому він так робить? Відповіді: «намагається схуднути», «тренує серце», «відвідує друга на десятому поверсі» – цілком правдоподібні, але правильна відповідь полягає в тому, що карлик може дотягтися лише до кнопки десятого поверху, а вище дістати не зможе (якщо кнопки розміщено в один вертикальний ряд). Ця відповідь найкраща, тому що в ній максимально використано умови задачі. Усі інші відповіді цілком логічні, але вони можуть стосуватися й велетня.

**Метод вивчення результатів діяльності** пов'язаний з аналізом того, що створює досліджуваний. Проте якщо його застосувати для вивчення лише кінцевих продуктів діяльності, то він не дає змоги всебічно оцінити особливості творчості. Зрозуміло, що за творами та виготовленими моделями можна свідчити про рівень знань, умінь і навіть здібностей досліджуваного. Ми можемо зробити певний висновок про те, що і як він зробив.

Тому вивчення результатів діяльності, проведене паралельно з методом спостереження, має бути орієнтоване на дослідження не тільки кінцевих, але й проміжних продуктів. Так, можна успішно спостерігати за створенням малюнка, креслення, якоїсь технічної конструкції. Фіксація послідовності дій і застосування певних методів дає певне уявлення про процес творчості й розвиток продукту в ньому.

У психології творчості дуже популярний **біографічний метод**, який ґрунтується на вивченні матеріалів біографій: спогадів людей, котрі знали досліджуваного; автобіографічних матеріалів; листів; щоденників; відповідей на запитання бесід і анкет; документів. Використовують і белетризовані біографії, що містять великий психологічний матеріал, наприклад із серії «Життя видатних людей». Дуже вдалий приклад дослідницького біографічного жанру – роман-дослідження.

Психолого-педагогічний досвід показує, що біографічний метод (у модифікованих варіантах) досить ефективний у разі вивчення творчості дітей. Досить назвати наприклад книжку К. Чуковського «Від двох до п'яти». Кропітке, цілеспрямоване багаторічне збирання матеріалу дало авторові змогу створити справжній шедевр із психології дитячого мовлення. Багато

цікавого матеріалу містять також щоденники батьків і педагогів. Біографічний метод недоцільно застосовувати часто, проте він може бути ефективним в індивідуальній роботі з творчо обдарованими особистостями, проектуванні їх майбутнього.

**Експеримент** як психологічний метод все більше поширюється. У разі дотримання певних правил він дає найоб'єктивніші дані про досліджуваній суб'єкт або явище. Експериментатор заздалегідь продумує всю «картину» запланованого досліджуваного досліду, намагаючись ізолювати досліджуваного або принаймні враховувати всі чинники, що впливають на нього. Експеримент може бути природним і лабораторним; перший проводять в умовах, що не відрізняються для досліджуваного від звичайних, а другий – у спеціальному приміщенні, часто за допомогою спеціальної апаратури. Експеримент дає змогу вивчати одне й те саме явище чи процес багаторазово, варіювати умови його проходження, виключати певні чинники з цих умов і таке інше. Усе це дає можливість досить точно вивчити деякі психічні явища.

Отже, для дослідження творчості і творчої особистості застосовують практично всі емпіричні методи. Одним із перших методів у психології творчості, якщо розглядати її розвиток у хронологічній послідовності, було самоспостереження. Пізніше дослідники стали використовувати біографічний метод, спостереження, метод вивчення результатів діяльності, тестування, анкетування. Найпоширеніші методи дослідження творчості – спостереження, анкетування, бесіда й експеримент.

## **7.2. Особливості застосування авторських методик дослідження творчих якостей особистості**

Варто зазначити, що багато методик (зазвичай опитувальники), спрямованих на діагностику видів обдарованості, ґрунтуються на переліку різних виявів (ознак) обдарованості. Наприклад, у підготовленому П. Торренсом переліку особистісних і ділових якостей учнів пропонують зазначити знаком «+» ті якості, які досліджуваним подобаються в учнях, а знаком «-» те, що не подобається:

- 1) дисциплінований;
- 2) навчається непостійно;
- 3) організований;
- 4) вибивається із загального темпу;
- 5) ерудований;
- 6) дивний в поведінці, незрозумілий;
- 7) уміє підтримувати загальну справу (колективіст);
- 8) «вистрибує» на уроці з безглуздими зауваженнями;
- 9) завжди добре вчиться;
- 10) зайнятий своїми справами (індивідуаліст);
- 11) швидко, «на льоту» схоплює;
- 12) не вміє спілкуватися, конфліктний;
- 13) легко спілкується, приємний у спілкуванні;
- 14) інколи повільно міркує, не може зрозуміти очевидного;
- 15) зрозуміло для всіх висловлює свої думки;
- 16) не завжди підпорядковується більшості або офіційному керівництву.

«Парні» якості, як уважає автор методики, найчастіше характеризують творчо обдарованих дітей. Здебільшого учителям і батькам подобаються якраз «непарні» якості.

Віднавна усе частіше застосовують різні методики з використанням спеціально підібраних або складених завдань для вивчення художньої й технічної творчості. В них враховано особливості творчої діяльності, спрямованої на вирішення нових завдань. Так, для вивчення креативності можна використовувати різноманітні задачі, головоломки на виявлення кмітливості, творчої уяви, здатності до подолання інерції мислення, комбінування тощо, а також спеціальні тести креативності, розроблені американськими дослідниками С. Медніком, Дж. Гілфордом, П. Торренсом та іншими фахівцями.

Для виявлення творчого потенціалу підлітків можна застосовувати модифіковані варіанти тесту віддалених словесних асоціацій *С. Медніка* та тесту візуальної креативності *П. Торренса*. Ці тести використовують разом для визначення індивідуального стилю творчої діяльності дитини: вербального, понятійного, розумового, образного, візуального, художнього. Модифікований *Т. Галкіною* та *Г. Алексєєвою* варіант тесту *Медніка* є методикою діагностування вербальної

(мовно-розумової) креативності. Як заохочувальний матеріал у дитячому варіанті тесту використовують 10 словесних тріад (у дорослому варіанті – 20 або 30), елементи яких належать до взаємно віддалених асоціативних понять, наприклад яблуко, ясність, дно. Досліджуваний має встановити між ними асоціативний зв'язок, тобто знайти четверте слово, яке б об'єднувало всі три члени тріади так, щоб воно утворювало з кожним словом-стимулом певне словосполучення. Досліджуваний може змінювати граматичну форму слів-стимулів. Для оцінювання результатів застосовують такі *критерії*.

а) кількісний:

– *індивідуальний асоціативний індекс* – середня кількість запропонованих вербальних асоціацій на 10 стимульних тріад;

б) якісні:

– *індивідуальний індекс оригінальності* – показник збігу (напівзбігу) відповідей кожного досліджуваного щодо елементів експериментальної вибірки; для кожного з них підраховують загальну кількість унікальних відповідей і визначають її відношення до загальної кількості висловлених асоціацій;

– *індивідуальний індекс селективного процесу*, коли досліджуваному пропонують вибрати найоригінальнішу відповідь із запропонованих для кожного конкретного стимулу. Потім таку відповідь визначають експерти й підраховують кількість збігів найоригінальніших відповідей досліджуваного й експертів. Індивідуальний індекс селективного процесу становить відношення кількості збігів до кількості стимулів: за повного збігу для 10 стимулів індекс дорівнює 1, а в разі неповного збігу він зменшується (наприклад, якщо збігів 9, то зазначений індекс дорівнює 0,9);

в) часові:

– *індивідуальний індекс латентного часу* – середній час пасивного періоду перед вирішенням завдання;

– *індивідуальний індекс робочого часу* – середній час роботи над завданням.

За результатами тестування складають оброблений список досліджуваних.

Модифікація методики *П. Торренса*, розроблена *М. Холодною*, призначена для вивчення творчих характеристик візу-

ального мислення: конструктивної активності, оригінальності тощо. Візуальне мислення розглядають як специфічну форму розумової діяльності, продукт якої – народження нових образів, створення нових візуальних форм із певним змістовим навантаженням. Під час перетворення образів формуються візуальні категорії («візуальні поняття»), що становлять узагальнені структурні схеми нагромадженого людиною досвіду.

Процеси у візуальному мисленні – основа конструктивної уяви. Крім того, активне володіння образним матеріалом розглядають як передумову креативності, тобто здатності створювати й використовувати нові засоби діяльності в нестандартних ситуаціях.

Використовують п'ять головних графічних стимулів. Якщо досліджуваній відмовився продовжувати працювати з певним стимулом тому, що всі можливі варіанти перетворення та назви стимулів, на його погляд, вичерпано, експериментатор переходить до іншого основного графічного стимулу і т. ін. Досліджуваному показують фігури 40 разів.

*Інструкція для досліджуваного:* «Вам буде показано прості графічні фігури, кожна з яких містить незакінчене зображення. Ви маєте закінчити його за допомогою будь-яких доповнень, які вважаєте за потрібне, накреслити ручкою в протокольному аркуші та назвати те, що у вас вийшло. Одну й ту саму просту фігуру буде показано вісім разів. Якщо на якомусь етапі роботи ви вирішите, що всі можливі варіанти доповнень і назв фігури-стимулу вичерпано, то скажіть: «Усе». Час роботи не обмежено.

У процесі обробки результатів зважають на такі *показники*:

1) *кількість відмов* (скільки графічних стимулів досліджуваній не зміг закінчити із 40 показів);

2) *категоріальна гнучкість пропонуваних досліджуваних назв для закінчення зображень*. Як основу доцільно застосовувати 40 варіантів категорій, які виділила М. Холодна внаслідок застосування цієї методики на студентській вибірці: людина; тварина; рослина; природне явище (дощ, блискавка тощо); транспортний засіб; житло; інструмент, прилад; предмет домашнього вжитку; одяг; сигнал; взуття; харчі; спорт; засіб інформації або навчання; технічна споруда; космічний об'єкт;

геометрична фігура; меблі; посуд; музика; прикраса; будівельна споруда; ємність; машина або механізм; гра (іграшка); анатомія людини; зброя; джерело світла; мікроструктура проекту; матеріал (дерево, бетон тощо); канцелярське приладдя; фізичне явище; зображення; медицина; поверхня; фантастична істота; знак, символ, цифра; модель, план, графік; людське почуття (любов, страх тощо); технічна деталь. Треба підрахувати, скільки категорій з усіх можливих досліджуваних використав у своїх відповідях як найменування;

3) *оригінальність запропонованої назви*. Спочатку визначають частоту кожної назви в усіх групах досліджуваних. У кожній групі має бути близько 20 досліджуваних, але можна проводити тестування і в індивідуальному режимі. Однак для оцінення оригінальності кожного досліджуваного потрібно ґрунтуватися на певній статистиці, сформованій для умовної групи чисельністю не менше 20 осіб. Потім відповіді кожного досліджуваного оцінюють у балах залежно від їхньої «рідкісності». Назви, які є тільки в одного досліджуваного з усієї групи, оцінюють 3 балами, у двох досліджуваних – 2, у трьох – 1 балом. Якщо одна й та ж назва є в чотирьох, п'ятьох і більше досліджуваних експериментальної групи, то такі відповіді оцінюють 0 балів. Усі оцінки за кожну запропоновану назву додають і в підсумку отримують показник оригінальності відповідей учня;

4) *конструктивна активність* – показник складності перетворень заданого простого графічного стимулу, виконаних досліджуваним. Так, якщо досліджуваний називає стимул без жодних його графічних змін або як щось ціле (виокремлює та називає кожну частину стимулу), то він одержує за таку відповідь 0 балів; закінчує зображення, відтворюючи (повторюючи) вихідну графічну основу – 1 бал; закінчує зображення, додаючи до вихідної графічної основи якісь деталі, залишаючи основу незмінною – 2 бали; суттєво змінює внутрішній простір вихідного графічного стимулу або явно змінює його конфігурацію – 3 бали. У підсумку для кожного досліджуваного обчислюють цей показник як суму балів для всіх 40 відповідей.

Показник кількості відмов свідчить про можливість візуального мислення щодо висування візуальних гіпотез про не-



визначені за своїми можливими наслідками перцептивні стимули. Категоріальна гнучкість характеризує багатство процесів семантизації візуальних вражень на основі долучення словесно-категоріальних знань.

Показник оригінальності дає змогу оцінити творчі можливості візуального мислення. Конструктивна активність – це показник операціональних характеристик візуального мислення, пов'язаних зі ступенем складності та різноманітності візуальних перетворень досліджуваного.

Результати цього тесту можна перевірити за допомогою *модифікованого варіанта тесту С. Медніка «Ваш творчий потенціал»*. Потрібно вибрати один із запропонованих варіантів відповідей.

1. Чи вважаєте Ви, що навколишній світ може змінитися на краще?

- а) так;
- б) ні, він і так досить хороший;
- в) так, але невідомо, як саме?

2. Чи думаєте Ви, що самі можете брати участь у важливих змінах навколишнього світу?

- а) так, здебільшого;
- б) ні;
- в) так, інколи.

3. Чи вважаєте Ви, що деякі з ваших ідей зумовили б значний прогрес у тій галузі, де Ви працюєте?

- а) так;
- б) так, за сприятливих обставин;
- в) лише певною мірою?

4. Чи вважаєте Ви, що в майбутньому будете відігравати настільки важливу роль, що зможете щось принципово змінити?

- а) так, напевно;
- б) це малоймовірно;
- в) можливо.

5. Чи вірите Ви у себе, починаючи якусь справу?

- а) так;
- б) часто думаєте, що не зумієте;
- в) так, часто.

6. Чи виникає у Вас бажання зайнятися справою, яку абсолютно не знаєте?

- а) так, невідоме Вас захоплює;
- б) невідоме Вас не цікавить;
- в) усе залежить від характеру цієї справи.

7. Вам довелося займатися незнайомою справою. Чи виникає у Вас бажання домогтись у ній досконалості?

- а) так;
- б) задовольняєтеся тим, чого встигли домогтись;
- в) так, але тільки якщо Вам це подобається.

8. Якщо справа, яку Ви знаєте, вам подобається, чи хочете Ви знати про неї все?

- а) так;
- б) ні, Ви хочете навчитися тільки найголовнішого;
- в) ні, Ви хочете лише задовольнити свою цікавість.

9. Коли Ви зазнаєте невдачі, то:

а) якийсь час твердо переконані у своїй правоті всупереч здоровому глузду;

б) залишаєте цю витівку, бо розумієте, що вона нереальна;

в) продовжуєте робити свою справу, навіть якщо очевидно, що перешкоди нездоланні.

10. На підставі чого треба вибирати професію?

- а) своїх можливостей, подальших перспектив для себе;
- б) стабільності, значущості, потреби в професії;
- в) переваг, які вона забезпечить.

11. Чи могли б Ви, подорожуючи, легко орієнтуватися в маршруті, який уже пройшли?

- а) так;
- б) ні, тому що боїтеся заблукати;
- в) так, але тільки там, де місцевість сподобалася Вам.

12. Чи зможете Ви відразу ж після бесіди згадати все, про що йшлося?

- а) так, без проблем;
- б) усього згадати не можете;
- в) запам'ятовуєте тільки те, що вас цікавить.

13. Чи зможете Ви, почувши слово незнайомою мовою, повторити його по складах, без помилок, навіть не знаючи його значення?

- а) так, легко;
- б) так, якщо це слово легко запам'ятати;
- в) повторите, але не зовсім правильно.

14. У вільний час Ви волієте:

- а) залишатися наодинці, поміркувати;
- б) перебувати в компанії;
- в) Вам байдуже, будете Ви на самоті чи в компанії.

15. Займаючись якоюсь справою, Ви вирішуєте припинити це заняття тільки за такої умови:

а) коли справу закінчено, і Вам здається, що все виконано відмінно;

- б) Ви більш-менш задоволені;
- в) Вам іще не все вдалося зробити.

16. Коли Ви перебуваєте на самоті?

- а) любите мріяти про щось (можливо, навіть абстрактне);
- б) будь-що намагаєтеся знайти собі конкретне заняття;
- в) іноді полюблюєте помріяти про те, що пов'язане з вашою роботою.

17. Коли якась ідея захоплює Вас, то Ви думатимете про неї:

- а) незалежно від того, де та з ким Ви перебуваєте;
- б) Ви можете робити це тільки на самоті;
- в) тільки там, де не занадто галасливо.

18. Коли Ви обстоюєте якусь ідею:

а) можете відмовитися від неї, якщо почуєте переконливі аргументи опонентів;

- б) дотримуватиметесь свого погляду, незважаючи нінащо;
- в) зміните свій погляд, якщо опір виявиться надто сильним.

Підраховувати бали варто так: за відповідь а – 3 бали; б – 1; в – 2 бали.

Запитання 1, 6, 7, 8 дають змогу визначити допитливість досліджуваного, 2–5 – віру в себе; 9, 15 – сталість; 10 – амбіційність; 12, 13 – слухову пам'ять; 11 – зорову пам'ять; 14 – прагнення бути незалежним; 16, 17 – здатність абстрагуватися; 18 – ступінь зосередженості. Ці властивості є основними якостями творчого потенціалу особистості та показують його рівень.

Якщо досліджуваний набрав 49 і більше балів, то він має значний творчий потенціал; це передумова різноманітних

творчих можливостей. Здатність особистості застосовувати ці здібності може стати основою її самореалізації в різних видах творчості.

Якщо 24–48 балів – свідчення нормального творчого потенціалу. Досліджуваний має якості, які дають йому змогу діяти, однак у нього є проблеми, що гальмують процес творчості. Водночас завдяки творчому потенціалу він зможе творчо виявити себе, якщо докладе зусиль. Якщо 23 та менше балів – свідчать про те, що творчий потенціал особистості невеликий. Часто це показник того, що людина недооцінює себе та свої здібності.

Отже, для вивчення креативності можна використовувати спеціальні тести креативності, зокрема, розроблені американськими дослідниками С. Медніком, Дж. Гілфордом, Е. Торренсом, В. Вільямсом та іншими фахівцями, а також різноманітні задачі, головоломки на виявлення кмітливості, творчої уяви, здатності до подолання інерції мислення, комбінування тощо. Зауважимо, що крім діагностичної функції, такий інструментарій одночасно виконує певною мірою розвивальну функцію.

### **Висновок до теми**

*Для дослідження творчості і творчої особистості можна застосовувати всі відомі емпіричні методи. Універсальних методів діагностики творчих здібностей немає, тому з'являються нові методи та методика виявлення творчих здібностей особистості. У психології творчості є погляд, що майбутні творчі успіхи можна передбачити значно точніше й надійніше, не ґрунтуючись на результатах тестування, особливо академічної успішності, а посилаючись на біографічні дані, вивчаючи особливості характеру та темпераменту, соціальні й художні інтереси. Прихильники такого погляду користуються біографічними опитувальниками, спеціальними анкетами. Вони вважають свій підхід перспективним у найближчому майбутньому, бо творчі успіхи залежать не тільки від розумової обдарованості. На сьогоднішній день децю недостатньо використовуються такі емпіричні методи як спостереження та біографічний метод.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Які методи психології прийнятні для вивчення творчості і творчої особистості?

2. Яких вимог треба дотримуватись під час відбору і застосування методів для дослідження творчого процесу та творчої особистості?

3. Які Ви знаєте методики для діагностики творчого потенціалу особистості?

### **Рекомендована література**

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 2002. – 262 с.
2. Воронин А. Н., Диагностика вербальной креативности (адаптация теста Медника) / А. Н. Воронин, Т. В. Галкина // Методы психологической диагностики. – Вып. 2 / ред. А. Н. Воронин. – М., 1994.
3. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / под ред. А. А. Крылова. – СПб.: Питер, 2000. – 560 с.
4. Психологічна діагностика дитини / за ред. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.
5. Савенков А. И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
6. Туник Е. Опросник креативности Рензулли / Е. Туник // Школьный психолог. – 2008 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200400406>
7. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 315 с.
8. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – 2-е изд.: – СПб.: СПбУПМ, 1997. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 292 с.

## **Тема 8. Методи навчання і стимулювання творчості**

*Проблема становлення творчої особистості, розкриття природи креативності, створення умов творчої самореалізації людини довгий час привертає увагу теоретиків, дослідників, педагогів-практиків. Велика практична значущість цієї проблеми та неможливість її вирішення в межах окремих наукових парадигм стимулювали процес зближення та взаємозбагачення теоретико-експериментальних і концептуальних підходів на шляху створення єдиної теорії творчості (якої наразі так і не створено). Розглянемо концептуальні положення щодо розвитку творчого потенціалу особистості і окремі методи активізації творчих здібностей особистості.*

## 8.1. Концептуальні положення щодо розвитку творчого потенціалу особистості

Творчий потенціал особистості – динамічне утворення, на зміни в якому впливає низка чинників. Розглянемо проблему розвитку творчого потенціалу в аналітиці О. Кривопишиної (2009).

Важливі питання розвитку творчого потенціалу порушено в дослідженнях О. Матюшкіна творчої обдарованості. Запропонована ним теорія дає змогу подолати однобічне уявлення про вищі здібності як переважно інтелектуальні та розкриває обдарованість як загальну передумову творчості в будь-якій професії, науці та мистецтві. Обдарованість утворює єдину інтегративну структуру, що виявляється на всіх етапах індивідуального розвитку та складається з певних структурних компонентів. До них належать:

а) домінуюча роль пізнавальної мотивації вже в ранньому дитинстві;

б) дослідницька творча активність;

в) здатність до оригінальних рішень;

г) можливість прогнозувати та передбачати;

д) здатність до створення ідеальних еталонів, що забезпечує високе естетичне, моральне, інтелектуальне оцінення. Вказана психологічна структура обдарованості зберігається з основними структурними елементами, що характеризують творчість і творчий розвиток людини.

Зовнішні вияви творчого розвитку різноманітні й виявляються в ранньому дитинстві, насамперед у більш швидкому розвитку мовлення та мислення, ранньому захопленні музикою, малюванням, читанням, рахуванням тощо, у допитливості та дослідницькій активності. Дослідницька діяльність сприяє мимовільному відкриттю світу дитиною, перетворенню невідомого у відоме, забезпечує виникнення творчих образів, становлення сенсорних та перцептивних еталонів, які утворюють первісні знання дитини про світ уже в перші роки її життя.

Починаючи з 3–5 років, дослідницька активність дитини набуває якісно нових форм і виявляється в самостійному становленні запитань і проблем щодо нового та невідомого. Роз-

ширюється сфера дослідження, з'являється можливість досліджувати не тільки безпосередньо дане, а й певні неясні відношення, причини та наслідки.

З 5–6 років основним структурним компонентом обдарованості та творчого розвитку талановитої дитини стає проблемність, яка забезпечує постійну відкритість дитини до нового та виявляється в пошуку невідповідностей та суперечностей, у власній постановці нових запитань і проблем.

У 8–12 років процес пошуків і досліджень завершується самостійним вирішенням дитиною складніших проблем, відкриттям невідомих, не заданих елементів і відношень. Складність відкриття нового виявляється в доланні звичних підходів до вирішення проблем, це вимагає оригінальності, інтуїції тощо. Оригінальність утворює важливий структурний елемент обдарованості, що характеризує ступінь несхожості, нестандартності, раптовості запропонованого рішення порівняно з іншими стандартними рішеннями.

О. Матюшкін попереджає, що розвиток таланту може бути загальмований, а іноді й загублений на будь-якому етапі вікового становлення дитини. Тому необхідна спеціальна психологічна допомога й підтримка творчої особистості в дитячі роки. Необхідно перейти від лабораторних досліджень і констатації наявності або відсутності обдарованості та творчого потенціалу до розвитку творчої особистості на основі спеціально організованих уроків творчості, психологічної підготовки творчого вчителя, здатного допомогти творчо обдарованим учням, до психологічної допомоги батькам, що виховують обдарованих дітей.

Як гадає Г. Костюк, процес розвитку особистості віднесений до цілісного процесу онтогенезу, тобто індивідуального розвитку людини, який виражається в пов'язаних між собою формах – морфологічній, фізіологічній, психічній і соціальній. Розвиток людської особистості – це безперервний процес, що виявляється в кількісних та якісних змінах людської істоти, які відбуваються на всіх етапах онтогенезу особистості і є наслідком її взаємодії із зовнішнім світом.

Провідна роль у розвитку особистості належить соціальним умовам, але цей розвиток неможливий без біологічних

передумов. Г. Костюк вважає, що процес становлення особистості відбувається як «саморух», для якого притаманна єдність зовнішніх і внутрішніх умов. Суперечність між зовнішнім і внутрішнім стає джерелом «саморуху», психічного розвитку індивіда, становлення особистості.

Як це переконливо показав у своїх працях Г. Костюк, внутрішні суперечності набувають на кожному етапі онтогенезу особистості свого змісту, своїх форм виявлення й засобів подолання. Він наголошує, що можливості виховання й навчання залежать не лише від суспільних умов, а й від вікових та індивідуальних особливостей розвитку дітей. У процесі виховання й навчання особистість дитини є не тільки як об'єкт, а й як суб'єкт навчально-виховного процесу. Успішному розвитку особистості сприяють виховання й навчання, особливо тоді, коли роблять вихованця активним учасником цього процесу, розумно поєднують вимоги до нього з повагою до його особистості, враховують його власні мотиви, цілі, прагнення.

Л. Виготський зазначав, що необхідно всіляко розширювати досвід дитини, якщо ми бажаємо мати достатньо міцні основи для її творчої діяльності. Чим більше дитина чула, бачила, пережила, чим більше вона знає та засвоює, чим більшою кількістю елементів дійсності вона володіє, тим більш значущою та продуктивною за інших однакових умов буде її діяльність. А це свідчить про необхідність розвитку досвіду як системи знань, умінь, навичок, як важливого підґрунтя для розвитку творчої діяльності та творчих властивостей особистості.

В. Давидов у дослідженнях генезису особистості дитини ґрунтується на положеннях Л. С. Виготського про роль уяви та творчості в розвитку психіки дітей. В. Давидов висловлює думку, що поява перших ознак особистості ще в дошкільному віці, приблизно в три роки, пов'язана не з формуванням стійких і субпідпорядкованих мотивів (хоча і це дуже важливо), а головно – з інтенсивним розвитком у дитини в дошкільному віці уяви як основи творчості, створення нового, основи її становлення як суб'єкта творчої діяльності, свідомості й само-свідомості.

О. Дьяченко своїми дослідженнями підтверджує це положення. Вона встановила, що уява має два компоненти – ви-



никнення загальної ідеї вирішення завдання й складання плану реалізації цієї ідеї. У дошкільному віці поряд з грою велику роль у розвитку уяви відіграють художня діяльність (образотворча, пісні, танці, віршування тощо), конструювання, елементи праці й навчання, які можуть мати й ігрову форму, однак зумовлені своїми особливими цілями.

Під час переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку змінюється ситуація щодо розвитку особистості. Дитина потрапляє в більш жорстку систему шкільної освіти, в якій домінує навчання, що традиційно спрямоване на передання знань та однобічне культивування у дітей репродуктивного мислення. Художнє, моральне та фізичне виховання стає не таким важливим порівняно з викладанням наукових дисциплін. А головне те, що школярі у такій освітній системі стають переважно об'єктами навчально-дисциплінарних впливів з боку представників системи освіти, що не сприяє розвитку творчості школярів, а внаслідок цього – і їх особистості. В процесі оновлення системи освіти варто надавати пріоритет тим методам виховання учнів, які формують їх як особистість.

А. Маслоу наголошував, що творчість є найбільш універсальною характеристикою людей, яку він вивчав або спостерігав. Описуючи її як невід'ємну властивість природи людини, вчений розглядав творчість як рису, що потенційно наявна у всіх людях від народження. Однак він також визначив, що здебільшого люди втрачають цю якість унаслідок «окультурення». Як уважає А. Маслоу, зважаючи на те, що здатність до творчості закладена в кожному з нас, вона не вимагає спеціальних талантів чи здібностей. Творчість – універсальна функція людини, що спричинює до всіх форм самовираження. Вчений у загальних рисах визначав поняття самоактуалізації як «повне застосування талантів, здібностей, потенцій тощо».

Самоактуалізовані особистості постійно захоплені якоюсь справою, і захоплені настільки, що відмінності між роботою та задоволенням для них зникають. Вони присвячують своє життя тому, що А. Маслоу називає вищі цінності (такі, як істина, краса, добро, досконалість, цілісність) або метапотреби. Він описує вісім способів, за якими індивіди самоактуалізуються,

або вісім типів поведінки, що призводять до самоактуалізації: концентрація, вибір зростання, самопізнання, чесність, судження, саморозвиток, вершинні переживання, відсутність захисту для власного «Я».

Серед сучасних психологів, які займаються проблемою розвитку творчої особистості, варто насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. На його погляд, розроблення та втілення в життя системно-стратегічної концепції творчості мають бути тісно пов'язані із загальними тенденціями, що характеризують розвиток людини та людства в наступні десятиліття. Учений пропонує три основні форми реалізації творчого виховання особистості. По-перше, це систематичне розв'язування дітьми різноманітних творчих задач під час уроків та після уроків. В разі цього діти мають орієнтуватися на досягнення оригінальних результатів під час виконання будь-якої діяльності, знаходження більшої кількості варіантів розв'язування кожної нової задачі, порівняння їх між собою, на вибір найкращого розв'язання за конкретними критеріями, такими як економічність, екологічність, естетичність тощо. Треба домогтися, щоб творчою була будь-яка діяльність дитини. В низці випадків доцільно використовувати спеціальні прийоми творчого тренінгу або їх системи (наприклад, систему творчого тренінгу КАРУС). По-друге, необхідна максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності вихованців, сприяння засвоєнню ними національних, художніх надбань, творів народної творчості, світової культури. Йдеться не про поверхневий потяг до прекрасного, а про всебічне підвищення культури особистості учня. По-третє, доцільна постійна участь особистості в колективній діяльності, виконання різноманітних суспільно значущих справ і у школі, і поза школою. Ця форма виховної роботи має зазначити важливість соціально-психологічного чинника в розвитку творчої особистості.

Відтак, положення класиків і авторитетних сучасних дослідників психології творчості переконливо засвідчують потребу у розвитку творчих здібностей особистості і її творчого потенціалу загалом.

## 8.2. Методи навчання і активізації творчості

Сьогодні ми маємо наявність чіткого замовлення суспільства не тільки на присутність творчих людей, але й на дослідження феномену творчості. І саме ідея необхідності розроблень у сфері психології творчості, а саме навчання творчості, стимулювання творчої активності, є головною у вітчизняній психологічній науці та практиці (В. Моляко, 2007).

Однак історія цієї ідеї доволі давня. Давньогрецький учений, математик і механік А. Сірокузьський (281–212 рр. до н. е.) описує способи створення нових технічних об'єктів зі стандартних елементів. Римський поет та філософ Тіт Лукрецій Кар у своїй філософській поемі «Про природу речей» описує учення грецького філософа Епікура, який пропонує отримувати різні об'єкти завдяки комбінуванню різних частин та приєднанню до них інших.

Уже у XII–XIII столітті нашої ери Р. Луллій розробив метод пізнання за допомогою логічних операцій і винайшов першу «логічну машину». Основна ідея цього методу полягала у символічному позначенні різних понять і послідовній їхній комбінації з метою отримання нових знань. Г. В. Лейбніц, відомий німецький філософ та математик, уважав, що потрібно звести всі поняття до деяких елементарних, які б утворили абетку людських думок та замінили звичні роздуми оперуванням зі знаками. Такою мірою Г. В. Лейбніц пропонував вирішувати і творчі задачі.

Однією із фундаментальних робіт з методики творчості є книга математика та філософа Б. Больцано (1781–1848) «Науковедення», у якій автор виклав методику винахідництва, зокрема спеціальні правила вирішення творчих завдань: знаходження цілеспрямованих завдань, виявлення уявлень, що з'явилися у підсвідомості, оцінення їхньої реальності, об'єму, а також логічні операції та прийоми мислення.

Усі наведені вище дослідження, тією чи іншою мірою, сприяли розвитку та виявленню різних прийомів та методів розвитку творчості. Але перші ефективні методи активізації творчого процесу почали з'являтися лише в середині 20-х років XX століття. До них можна віднести: метод фокальних об'єктів, запропонований німецьким професором Ф. Кунце в 1925 році

та вдосконалений в 1954 році американським ученим Ч. Вайн-тінгом; «мозковий штурм», запропонований у 1941 році американським дослідником А. Осборном; морфологічний аналіз, розроблений в 1942 році швейцарцем Ф. Цвіккі; синектику, запропоновану американським вченим У. Дж. Гордоном у 1952 році; теорію вирішення винахідницьких завдань, представлену у 1956 році радянським дослідником Г. Альтшуллером та інші. Також пошуком методів стимуляції творчості займалися американський вчений Д. Пойа, французький математик Ж. Адамар, учений зі США Едвард де Боно та багато інших дослідників.

*Метод фокальних об'єктів (МФО)* пов'язаний з принципом концентрації багатьох ідей на якомусь об'єкті. Зміст і алгоритм цього методу полягає у виконанні таких операцій:

- вибір фокального об'єкта, тобто того, над яким потрібно працювати;
- чітке формулювання мети вдосконалення об'єкта;
- вибір трьох-чотирьох випадкових об'єктів; їх вибирають відкрито завгодно, але якнайдалі від фокального об'єкта;
- не треба довго шукати підказки – нехай об'єкти виявляються самі та допоможуть винахідникові;
- складання списку ознак випадкових об'єктів;
- генерування ідеї за допомогою приєднання до фокального об'єкта ознак випадкових об'єктів;
- розвиток отриманих ознак і одержання нових ідей за допомогою асоціацій;
- оцінення ідей і добір оптимального рішення.

Як приклад фокального об'єкта розглянемо чайник. Виберемо випадкові об'єкти: квітку, кіно, чоботи. Доберемо ознаки:

- квітка: лікарська, водянка, березка, барвіста, із колючками...;
- кіно: стерео, панорама, звукове, відео...;
- чоботи: зимові, на підборах, чоловічі, з вушками, зі шнурівкою...

Перенесемо ознаки й одержимо багато варіантів. Виберемо для прикладу два з них:

- 1) чайник зі звуковим сигналом, на підставці, дзвонико-подібний;

2) чайник із самовідімкненням від мережі, із дзьобоподібним носиком і ребристою поверхнею.

Метод дуже потрібний для виявлення простих рішень у будь-якій галузі винахідництва, переважно пошуку нових модифікацій уже відомих пристроїв і рішень.

*Метод «мозкового штурму» А. Осборна («мозкової атаки», «брейнстормінгу»)* доволі поширений спосіб стимулювання творчого мислення людини. Відомі різні варіанти цього методу, його модифікації. Наведемо один із них.

Мозковий штурм проводиться в два етапи: етап генерації ідей і практичного аналізу висунутих ідей. Сам процес генерування ідей, заохочений ведучим (модератором), проходить, зазвичай, протягом 15–20 хв. Однак повна тривалість штурму, що охоплює процес аналізу та оцінювання ідей, становить 1,5–2 години.

Перший етап (генерації ідей) передбачає низку принципів.

1. Принцип формування групи. До групи можуть входити фахівці з різних галузей знань, різним досвідом і науково-практичним статусом. Все це сприяє генерації ідей. Вибір групи для генерації ідей можна робити за результатами спеціального тестування, також корисно враховувати такі соціально-психологічні характеристики людини як захопленість, комунікабельність, незалежність. Чисельно найоптимальнішими вважають групи від 3 до 12 осіб.

2. Принцип суворої заборони будь-якої критики. Критика може обмежити політ фантазії, спричинити побоювання під час висловлювання ідей, погіршувати соціально-психологічну атмосферу, змушувати аналізувати ідеї, сковувати мислення, концентрувати увагу на якійсь одній ідеї, зменшуючи кількість і різноманітність ідей. Адже головним завданням першого етапу мозкового штурму є пошук якомога більшої кількості різних варіантів вирішення проблеми, способів досягнення мети, ідей і думок.

3. Принцип заборони обґрунтування запропонованих ідей. Можна пропонувати лише додаткові ідеї, відмінні від уже висловлених. Не можна «приєднуватися до думки» або «розшифровувати» свої або чужі ідеї.

4. Принцип мотивації різноманітних ідей, зняття обмежень за знаннями, багатством досвіду, посадовим статусом, віком, соціальним станом тощо. Можна висловлювати абсолютно нереальні і фантастичні ідеї, окрім того, саме це і треба мотивувати в роботі групи. Бажано підтримувати темп заохочувальними зверненнями, наприклад: «Що ще може бути?», «Хто ще не висловився?», «У нас ще залишилось декілька не висловлених думок» тощо.

5. Принцип регламенту часу на пропонування ідей. Бажано, щоб ідеї висувалися на основі осяяння («Еврика!»). Тому обмежується час на роздуми, щоб не допустити «зациклення» на супереченнях, побоюваннях, зняти невпевненість, психологічні комплекси.

На другому етапі мозкового штурму (етапі аналізу) також діє низка принципів, що відображають призначення і суть цього етапу.

1. Принцип повноти аналізу ідей та їх узагальнення. Жодна висловлена ідея не повинна не враховуватися у практичному аналізі. Всі представлені ідеї повинні бути класифіковані та узагальнені. Саме аналітичне узагальнення ідей іноді сприяє вдалим результатам.

2. Принцип реалізації аналітичного потенціалу. Група повинна формуватися з аналітиків, які добре розуміють суть проблеми, цілі і сферу дослідження. Це повинні бути люди, що володіють почуттям підвищеної відповідальності, терпимістю до чужих ідей, чітким логічним мисленням.

3. Принцип критеріальної чіткості в оціненні та аналізі ідей. Для забезпечення об'єктивності оцінення та аналізу ідей необхідно сформулювати максимально чіткі критерії, якими повинні керуватися всі члени аналітичної групи, а саме: відповідність ідеї меті дослідження, її раціональність, реальність, забезпеченість ресурсами, разом (а іноді і головно) ресурсом часу.

4. Принцип додаткового розроблення ідеї та її конкретизації. Багато висловлених ідей потребують уточнення, конкретизації, доповнення. Вони можуть бути проаналізовані і потім прийняті або вилучені з аналізу тільки після відповідного доопрацювання.

5. Принцип позитивізму під час аналізу ідей. Можна проводити аналіз на основі різних підходів: негативізму і позитивізму. Перший передбачає установку на критичне оцінення, скептицизм, жорсткість практичних критеріїв, другий – пошук раціонального, позитивного, конструктивного в будь-яких їх виявах.

6. Принцип конструктивізму, який означає, що ідея повинна бути орієнтована на побудову концепції, реальність, прийняття програми дій, поєднання з іншими ідеями.

Завдання групи експертів-критиків – якнайретельніше проаналізувати й оцінити всі без винятку ідеї, не пропустивши жодної. Якщо з сотні ідей корисною виявляється хоча б одна, штурм вважають вдалим.

Під час практичного використання методу мозкового штурму велике значення має особистість і діяльність ведучого (спікера, модератора). Ведучий може бути один і той же для першої та другої груп, а можуть бути різні. Але і в тому і в іншому випадках ведучим має бути людина, що володіє великою творчою активністю, доброзичливістю, глибоким розумінням вирішуваної проблеми, почуттям гумору, здатністю організувати і підтримувати інтелектуальний процес.

Відомий також метод «письмового мозкового штурму», суть якого полягає у тому, що для проведення сесії створюють комісію з фахівців, найкомпетентніших у вирішенні проблеми, яка формулює творчі завдання у вигляді опитувальника, в якому в доступній формі відображено всі їх аспекти. Варто зважати на якість опитувальника, бо від цього залежить ефективність творчих ідей. За допомогою письмового «мозкового штурму» можна подолати психологічні бар'єри, що виникають у процесі усного «мозкового штурму».

Згідно з *методом морфологічного аналізу та синтезу Ф. Цвіккі* у проекті винаходу виділяють кілька основних структурно-функціональних характеристик. Для кожної з них формують переліки можливих варіантів ознак, компонентів, підсистем. Ці переліки поєднують у таблицю, унаслідок чого виникає наочна класифікація можливих варіантів. За таблицею можна формувати певні комбінації рішень, вибирати найцікавіші з них.

Ще одним із групових способів стимуляції вирішення проблеми є синектика. Її сутність полягає в колективному дослідженні фонової інформації, поділі проблеми на складові елементи та пошуку рішення на основі власних аналогій. Автор цього методу У. Гордон, визначає синектику як поєднання разом різних та, насамперед, незначних елементів.

Синектичний спосіб охоплює також одне із положень «мозкового штурму» – починати роботу відразу із висловлення ідей щодо вирішення проблеми. Спочатку детально досліджують визначення самого завдання, а потім намагаються творчо вирішити його. В разі цього використовуються чотири механізми, метафоричні за характером, чотири види аналогій: 1) особистісна; 2) пряма; 3) символічна; 4) фантастична. Передбачається перевірка творчих ідей та їхнє конструктивне використання. У. Гордон вважає, що група учасників синектики здатна спрямувати за декілька годин ментальну активність її членів так, як одній людині не вдається і за декілька місяців. Заразом, учасники групи можуть також багаторазово підвищити свій власний творчий потенціал та зробити суттєвий внесок у колективну діяльність.

*Теорія роз'язання винахідницьких завдань Г. Альтшуллера* (мовою оригіналу – ТРІЗ) спрямована на практичне застосування, насамперед, у підготовці конструкторів, винахідників та спеціалістів інших професій. ТРІЗ створювалась, щоб замінити інтуїтивні «осяння», які спонукають талановитих інженерів та вчених до видатних винаходів та відкриттів, такою стратегією мислення, яка б дала змогу добре підготовленому спеціалісту отримувати такі ж результати.

Структуру ТРІЗ можна розділити на 2 частини: 1) методи вирішення технічних проблем; 2) методи розвитку творчих якостей, насамперед – уяви.

Згідно з алгоритмом розв'язування винахідницьким завдань, треба завчасно оволодіти певною послідовністю розумових дій, які сприяють відшуканню нового технічного рішення:

- 1) аналіз завдання;
- 2) аналіз моделі завдання;
- 3) визначення ідеального кінцевого результату та фізичної суперечності;



4) мобілізація та використання речовинних і польових ресурсів;

5) застосування інформаційного фонду рішень;

6) змінення та заміна завдання;

7) аналіз засобу усунення фізичної суперечності;

8) використання отриманого результату;

9) аналіз процесу розв'язання завдання.

Завдання ТРІЗ – навчання вирішенню винахідницьких завдань та формування винахідницького мислення. В разі цього акцентується на можливостях ТРІЗ як методології формування творчого мислення.

М. Меєрович, Л. Шрагіна розвиваючи, доповнюючи метод ТРІЗ для ширшої сфери людської діяльності, ніж винахідництво, пропонують разом із вирішенням спеціальних технічних завдань стимулювати творчу уяву за допомогою ігрових прийомів та ситуацій, фантазування, погляду зі сторони, роботи з науково-фантастичною літературою тощо.

Розроблена авторами методика становить комплекс, який охоплює дві цілісні системи вправ для тренування навичок, що виявляються в особливостях мислення творчої особистості:

1) розвиток творчого інтелекту: основна частина вправ виконується як вирішення проблеми за чіткою та жорсткою програмою (алгоритмом) на всіх етапах рішення;

2) розвиток творчої уяви: більшість цих вправ також виконуються за спеціальними алгоритмами.

Одним із продуктивних методів стимуляції творчого мислення є *«евристика для винахідників»* Г. Буша. Дослідник вважає евристику наукою про творче мислення, яка вивчає закономірності процесу винаходів та розробляє принципи і методи технічної творчості.

Запропонований Г. Бушем підхід передбачає використання для стимуляції пошуку нових ідей евристичних постулатів (їх тридцять), що є вихідними положеннями теорії винахідництва або аксіомами і орієнтування на які дасть змогу визначити нормативи творчого мислення.

Для розвитку творчого мислення пропонується використовувати різні евристичні діалоги для застосування їх під час індивідуального та колективного пошуку нових ідей. Крім

того, автор вважає, що продуктивним буде в якості стимулятора креативності використовувати і традиційні усвідомлено-логічні евристичні прийоми, до яких він відносить морфологічний підхід (тобто аналіз внутрішньої структури предметів та явищ з їх елементами, зв'язками, змінами та конструкціями), і залучати стратегії гірлянд асоціацій, які відносяться до інтуїтивно-практичних типів евристик. Основним у цьому евристичному методі стимуляції творчого мислення є те, що використання усвідомлено-логічних прийомів є дуже ефективним, але найоригінальніших результатів можна досягти прийомами інтуїтивно-практичного пошуку.

До наступної групи тренінгів, які показали свою ефективність у стимуляції творчості, можна віднести тренінги, що ґрунтуються на ідеях гуманістичної психології і об'єднуються під загальною назвою «особистісно-центровані методи». Їхнє теоретичне підґрунтя міститься у працях представників гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фрома та в змісті і структурі відповідних психотерапевтичних практик (тілесно-орієнтована терапія, психодрама, арт-терапія та ін.).

Головним у цих психопрактиках є наступне положення К. Роджерса: в процесі організації розкриття творчих можливостей людини необхідною є стимуляція емоційних, експресивних станів (переживання горя, гніву, болі, страху, радості, натхнення), які є «тунелем» до саморозуміння та цілісності, джерелом енергії та несвідомого в психіці.

До прийомів, які використовуються у форматі зазначених напрямів стимуляції творчих можливостей людини, можна віднести ті, які спрямовані на подолання перешкод самоконтролю, стереотипів поведінки, «м'язової броні». До них можуть належати художні ремесла, вокал, музика, медитації, стимуляція наочно-образної уяви, м'язові релаксації, емоційне «переключення», аутогенне занурення, спеціальні дихальні вправи, прийняття «енергетично заряджених», заземлених, урівноважених поз, спеціальний масаж, вправи на вільний, усвідомлений, асоціативний рух, танці, пантоміміка, колективні ігри, йога, техніки НЛП та ін.

Також доповнює та вдало поєднує вказані положення *тренінг креативності та розвитку творчих здібностей, що здій-*

снюється за допомогою використання маски, розроблений та впроваджений в практику підготовки артистів Н. Рождественською та О. Толшиним. Зміст тренінгу полягає у тому, що його учасники вдягають послідовно різні маски (нейтральні, характерні, клоунські та інші) та індивідуально або колективно виконують спеціально розроблені авторами завдання. Наприклад, знайти пластичний еквівалент кольору, прийняти різні соціальні ролі (професор, продавець, солдат, злочинець та інші), показати певний емоційний стан (гнів, радість, любов, страх та інші). Також учасники тренінгу за допомогою виразу обличчя самі створюють маски та «одягають» їх своєму партнеру із заняття, також руками «ліплять» його вираз обличчя, позу тіла; досліджують та контролюють різні частини свого тіла.

Автори цього тренінгу, на основі великої практики його використання, вважають, що маска є засобом розвитку творчих здібностей. Робота у масці – це перебудова способу мислення, постійна імпровізація, у процесі якої пробуджуються та стають важливими невербальні компоненти поведінки. Експресивність спричинює нові властивості індивідуальності, нову інформацію про себе.

Цікавим та продуктивним напрямом в організації та створенні тренінгових програм навчання та стимуляції креативності є розробка польського вченого А. Горальського. Він пропонує долучитися до структури *тренінгу творчості*, який, на його погляд, має бути обов'язково груповим, такі етапи: 1) знайомство учасників тренінгу; 2) утворення групи; 3) спостереження явищ природи, світу; 4) спроби діяти інакше, ніж прийнято; 5) створення нового; 6) розвиток інтуїції; 7) удосконалення мови як засобу проникнення у дійсність; 8) подолання відсутності способів вирішення; 9) засвоєння моральних цінностей; 10) створення алгоритму творчої дії.

Ці етапи проходять за допомогою виконання спеціально підібраних психологічних вправ та технік: вправи на уявлення образів та подій; техніки комунікації; рухливі ігри; вправи-задачі на вирішення проблемних питань; уявлення та переживання різних фізичних станів; вправи на закінчення речень та оповідань; написання сценаріїв різних життєвих

подій; надання звичайним предметам, явищам, подіям, словам інших функцій та значень; проведення дискусій та диспутів; вправи на просторове мислення (малювання, креслення різних фігур, ліній тощо); тренування відчуттів та сприйняття простору, часу, форми; уявлення музичних творів та повторне створення та відкриття наявних методів та механізмів.

*Система КАРУС, розроблена та впроваджена в практику навчання та стимуляції творчості, зокрема конструкторської, академіком В. Моляко, викликає, на наш погляд, особливий інтерес на сучасному етапі розвитку психології творчості як одна із найбільш «струнких», алгоритмізованих, стандартизованих, універсальних та синтетичних програм.*

КАРУС охоплює: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсалізацію – випадкові підстановки, тобто основні стратегії, якими можна охарактеризувати діяльність конструктора. Ця система використовується у різних варіантах і для індивідуальної, і для колективної роботи. В найбільш стислому вигляді система КАРУС охоплює: вступні інструкції та вихідні положення; інструкції та завдання з комбінування, пошуку аналогів, реконструювання, стратегії випадкових підстановок технічних елементів. Окрім того, система містить деякі різновиди та фрагменти інших методів, наприклад, продукування ідей (мозковий штурм, конференція ідей), а також перетинається із деякими з них (наприклад, пошуки аналогів із синектикою).

Система КАРУС може бути використана в повному вигляді або у фрагментах. Важливими психологічними характеристиками цієї системи також є її орієнтація на тренінг в умовах ускладнень: часових; несподіваних заборон; нестачі або перенасиченості інформацією в умовах завдань; наявності задач, які не мають розв'язань тощо. Цінним є те, що запропонована В. Моляко система може бути засобом постійного навчання, а не тільки одноразового впливу. Згідно з визначенням Т. Котарбінського (1975) під методом стимуляції розуміється спосіб складних дій, який полягає у певному доборі та розміщенні їх складових, причому цей спосіб є розпланованим та придатним до багаторазового використання.

*Основними групами методів навчання і активізації творчості є: методи розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру; активізації та використання індивідуального творчого потенціалу, самоусвідомлення та самоорганізації особистості; активізації та реалізації творчого досвіду особистості; самопізнання власних особистісних якостей за допомогою самопостереження; активізації інтелектуальних процесів.*

Помітно що пошук спеціально організованих методів, способів стимуляції творчості триває протягом усіх періодів розвитку людської цивілізації та входить у коло інтересів представників різних професій та напрямів науки. Одна зі спроб структурувати методи навчання і активізації творчості виглядає так (О. Туриніна): методи розвитку творчого спілкування та творчих рис характеру; активізації та використання індивідуального творчого потенціалу, самоусвідомлення та самоорганізації особистості; активізації та реалізації творчого досвіду особистості; самопізнання власних особистісних якостей за допомогою самопостереження; активізації інтелектуальних процесів.

Різноманітність пошуку методів дає змогу, як уважає В. Карпенко (2010), відслідкувати чітке домінування методів стимуляції технічної творчості, які характеризуються високим рівнем алгоритмізованості проведення, універсальністю і чіткою спрямованістю на розвиток творчого мислення у сфері винахідництва та раціоналізаторства. Методи стимулювання творчості в інших сферах діяльності спрямовані або на колективне обговорення проблем з метою пошуку оригінального їх вирішення, або на розвиток невербальних артистичних здібностей представників так званих творчих професій – артистів, художників, музикантів. Окремо можна виділити спроби створення універсальних тренінгів творчості. Але вони більш спрямовані на групові форми роботи та уподібнені до тренінгу комунікативності.

Їх спільними ознаками є:

- домінування вузькопрофесійної спрямованості;
- присутність у структурі способів стимуляції інтуїції, уяви, фантазії (але це відбувається тільки як домінуюча тенденція або як нерегламентовані, фрагментарні складові методів стимулювання технічної творчості);

- практична відсутність схеми адаптації методу до індивідуально-психологічних особливостей учасників стимуляції;
- відсутність засобів діагностики рівня підвищення креативності за результатами стимуляції.

Поради-рекомендації щодо моделювання, організації та проведення стимулюючих творчості психологічних практик (В. Карпенко):

1) методи стимуляції повинні передбачати включення в їхню структуру та зміст психологічних технік та прийомів довготривалої фіксації сформованих у процесі занять нових творчих навичок;

2) психологічні засоби зниження контролю свідомості, які можна простимулювати за допомогою медитативних прийомів, фантазування, візуалізації та іншого мають бути в структурі методів стимуляції творчості як способи стимуляції несвідомого, інтуїтивного компонента творчості. Вони повинні передувати етапам розвитку когнітивних, логічних складових креативності;

3) обов'язковою, на наш погляд, умовою ефективного методу розвитку креативності має бути врахування в його змісті індивідуально-психологічних, вікових та гендерних особливостей учасників занять та передбачати і групові, й індивідуальні форми проведення занять;

4) формування нових творчих навичок має передувати діагностика актуального стану розвитку креативних здібностей в учасників творчих занять. Після завершення роботи зі стимуляції креативності варто проводити діагностику результатів впливу методу на її зміну.

### **Висновок до теми**

*Творчий потенціал закладений у кожному і це сприяє потенційним можливостям для його розвитку. Рівень розвинутого потенціалу значною мірою визначається залученням особистості до конкретної діяльності, а інтенсивність його розвитку залежить від рівня пошуково-творчого наповнення її змісту. Особистість із розвинутим творчим потенціалом характеризується високим рівнем внутрішньої потреби в самореалізації і саморозвитку навіть за від-*

*сутності зовнішніх причин. Спонукальним мотивом її самоздійснення, внутрішньою причиною є активне ставлення до навколишньої дійсності та самого себе.*

### **Питання для самоконтролю**

1. Які Ви знаєте концептуальні положення щодо розвитку творчого потенціалу особистості?
2. Які є методи (способи, техніки) навчання і активізації творчої активності?
3. Яка роль гри у психічному розвитку індивіда? Що таке творча гра?
4. Яких умов варто дотримуватися під час проведення тренінгу творчості?
5. Яка роль самовиховання у розвитку творчих здібностей?

### **Рекомендована література**

1. Березина Т. Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей. Йога интеллекта / Т. Н. Березина. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 2002. – 262 с.
3. Ватанабе К. Учимся решать проблемы: простая книга для умных людей / К. Ватанабе. – К.: Companion Group, 2013. – 144 с.
4. Вульфсон С. И. Уроки профессионального творчества / С. И. Вульфсон. – М.: Academia, 2009. – 157 с.
5. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
6. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 307–373.
7. Маригодов В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная; Севастопольский нац. техн. ун-т. – К.: ВД «Профессионал», 2005. – 192 с.
8. Пов'якель Н. І. Формування пізнавальних здібностей дітей за умов сучасних ігрових психотехнологій: навч.-метод. посібник / Т. В. Улькіна. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова; «Поліграф-Центр», 2005. – 320 с.
9. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.

## Список літератури

### Основна

1. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2009 – 448 с. – (Серия: «Мастера психологии»).
2. Клименко В. В. Психологія творчості: навч. посібник для вищих навч. закладів / В. В. Клименко; Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 480 с.
3. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт, К. Муширу, С. Торджман, Ф. Зенасни. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
4. Міщина Л. П. Психологія творчості: навч. посібник / Л. П. Міщина; Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2007. – 447 с.
5. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К.: «Освіта України», 2007. – 388 с.
6. Негус К. Креативность. Коммуникация и культурные ценности / К. Негус, М. Пикеринг. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – 300 с.
7. Николаева Е. И. Психология детского творчества / Е. И. Николаева. – СПб.: Речь, 2006, 220 с. – (Серия: «Детская психология и психотерапия»).
8. Николаенко Н. Н. Психология творчества: учебн. пособие / Н. Н. Николаенко. – СПб.: Речь, 2007. – 277 с.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 304 с.
10. Психологія творчості: конспект лекцій / уклад. О. А. Кривопишина. – Суми: Вид-во СумДУ, 2009. – 81 с.
11. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник / В. А. Роменець. – 3-є вид. – К.: Либідь, 2004. – 288 с.
12. Стратегії творчої діяльності: школа В. О. Моляко / за заг. ред. В. О. Моляко. – К.: «Освіта України», 2008. – 702 с.
13. Туриніна О. Л. Психологія творчості: навч. посібник / О. Л. Туриніна. – К.: МАУП, 2007. – 160 с.
14. Ханецька Н. В. Психологія творчості: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / Н. В. Ханецька. – Хмельницький, 2010. – 184 с.

### Додаткова

1. Березина Т. Н. Тренинг интеллектуальных и творческих способностей. Йога интеллекта / Т. Н. Березина. – СПб.: Речь, 2010. – 189 с.
2. Библер В. С. Мышление и творчество (Введение в логику мысленного диалога) / В. С. Библер. – М.: Мысль, 2005. – 312 с.



3. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Д. Б. Богоявленская. – М.: Знание, 2002. – 262 с.
4. Брушлинский А. В. Проблемы научного и технического творчества / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1997. – 386 с.
5. Буш Г. Диалектика и творчество / Г. Буш. – Рига: Автос, 2005. – 318 с.
6. Ватанабе К. Учимся решать проблемы: простая книга для умных людей / К. Ватанабе. – К.: Companion Group, 2013. – 144 с.
7. Вульфсон С. И. Уроки профессионального творчества / С. И. Вульфсон. – М.: Academia, 2009. – 157 с.
8. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с. – (Библиотека всемирной психологии).
9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – М.: Прогресс, 1991. – 202 с.
10. Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность / Э. А. Голубева. – Дубна: Феникс+, 2005. – 512 с.
11. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Издательство «Питер», 1999. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Карпенко В. В. Психологічні засоби стимуляції творчості / В. В. Карпенко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць; гол. ред. М. Й. Варій. – Львів: ЛьвДУВС, 2010. – Вип. 2. – С. 66–79.
13. Карпенко Н. А. Зміст та структура творчого потенціалу особистості / Н. А. Карпенко // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць; гол. ред. В. Середа. – Львів: ЛьвДУВС, 2014. – Вип. 1. – С. 52–65.
14. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г. С. Костюк // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 307–373.
15. Кульчицкая Е. И. Сирень одаренности в саду творчества / Е. И. Кульчицкая, В. А. Моляко. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 316 с.
16. Кэрролл Л. Дети «Индиго». Новые дети уже пришли / Л. Кэрролл, Дж. Тобер. – М.: ООО Изд-во «София», 2007. – 288 с.
17. Ломброзо Ч. Геніальність і божевілля: Паралель між великими людьми і божевільними / Ч. Ломброзо. – К.: Україна, 1995. – 276 с.
18. Маригодов В. К. Педагогика и психология: аспекты активизации творчества и готовности к профессиональной деятельности: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / В. К. Маригодов, С. Е. Моторная; Севастопольский нац. техн. ун-т. – К.: ВД «Професіонал», 2005. – 192 с.

19. Меерович М. Технология творческого мышления / М. Меерович. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 495 с.
20. Миллер А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: Академический проект, 2006. – 144 с.
21. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие для вузов / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
22. Одаренные дети / общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
23. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М, 2007. – 290 с.
24. Пов'язкель Н. І. Формування пізнавальних здібностей дітей за умов сучасних ігрових психотехнологій: навч.-метод. посібник / Т. В. Улькіна. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, «Поліграф-Центр», 2005. – 320 с.
25. Пономарев Я. А. К теории психологического механизма творчества / Я. А. Пономарев // Психология творчества / под ред. Я. А. Пономарева. – М.: Наука, 1990. – С. 13–37.
26. Розин В. М. Мышление и творчество / В. М. Розин. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 360 с.
27. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб.: Питер, 2004. – 272 с.
28. Савенков А. И. Одаренный ребенок дома и в школе / А. И. Савенков. – Екатеринбург: У-Фактория, 2004. – 272 с. – (серия «Психология детства: практикум»).
29. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 129–139.
30. Туник Е. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. – 2008 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200400406>
31. Туник Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб.: Речь, 2003. – 315 с.
32. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 292 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### **Методичний інструментарій для дослідження творчості** **Методика «Творча уява» (для школярів)**

*Мета:* визначити рівень уяви, ступінь її гнучкості або ригідності.

*Необхідний матеріал:* три аркуші паперу розміром  $\frac{1}{2}$  стандартного аркуша. В середині першого аркуша зображений контур круга діаметром 2,5 або 3 см. На другому – контур трикутника рівностороннього, довжина сторони – 2,5 см. На третьому аркуші – контур квадрата з довжиною сторони 2,5 см.

*Хід проведення:* дослідження проводиться в три етапи. На першому етапі досліджуваним дають наступну інструкцію: «Використовуючи контур геометричної фігури, намалюйте малюнок. Якість і зміст малюнка значення не має. За сигналом «Стій!» малювання закінчується». Експериментатор пропонує розпочати малювання та через 60 секунд говорить «Стоп!». Інструктаж проводиться три рази разом з повторенням послідовно кожного з трьох аркушів з контурами геометричних фігур. Спочатку – аркуш з контуром круга, потім – трикутника, на кінець – квадрата.

*Обробка результатів:*

*1) Рівні розвитку уяви:*

I рівень – контур використовується як основна деталь малюнка, малюнок у разі цього простий, без доповнень та містить одну фігуру;

II рівень – контур використовується як основна деталь, але поряд можуть бути намальовані частини іншої фігурки;

III рівень – контур використовується як основна деталь, але сам малюнок це вже деякий сюжет, можуть бути доповнені деталі;

IV рівень – контур геометричної фігури продовжує бути основною деталлю, але малюнок становить складний сюжет з доповненням деталей;

У рівень – малюнок є складним сюжетом, у якому контур геометричної фігури використаний як одна із деталей.

2) *Ступінь гнучкості уяви* – кількість малюнків на один і той же сюжет:

*Висока* – уява гнучка, якщо всі малюнки на різні сюжети, причому малюнок охоплює і внутрішню, і зовнішню частини контуру;

*Середня* – уява зі слабкою фіксованістю образу, якщо два малюнки на один і той же сюжет;

*Низька* – уява з сильною фіксованістю образів, якщо всі малюнки на один і той же сюжет;

*Ригідність уяви* – можна визначити за малюнками, які не виходять за контури геометричних фігур. У цьому разі фіксація образу проходить відносно внутрішнього простору контуру.

3) *Ступінь стереотипності або оригінальності уяви* – зміст малюнків.

Типові малюнки:

*Контури круга* – квітка, сонце, обличчя людини, заєць, циферблат, колесо;

*Контур трикутника* – дім, дах, дорожній знак, людина з трикутною головою або з трикутним тулубом, піраміда, призма;

*Контур квадрата* – людина (голова або тулуб), робот, дім, вікно, геометрична фігура, телевізор, книга, куб.

*Високий ступінь стереотипності* – всі малюнки на типовий сюжет;

*Середній ступінь стереотипності* – два малюнки на типовий сюжет;

*Низький ступінь стереотипності* – якщо один малюнок на типовий сюжет, а інші на нетипові сюжети;

*Творча уява* – всі малюнки індивідуальні та нетипові.

### ***Методика «Три слова» (для школярів)***

*Мета:* дослідження особливостей творчої уяви.

*Необхідний матеріал:* три будь-яких слова (дощ, собака, місяць).

*Хід виконання:* досліджуваному пропонується протягом 15 хв сформулювати якомога більше речень, у кожне з яких входили б усі три слова.

*Обробка даних виконаного завдання.* Оцінення роботи досліджуваного проводиться за наступною шкалою:

- у реченні використані всі три слова в дотепній та оригінальній комбінації – 6 балів;
- у реченні використані всі три слова без особливої дотепності, але в оригінальній комбінації – 5 балів;
- у реченні використані всі три слова у звичайній комбінації – 4 бали;
- у реченні використані всі три слова в менш розумово необхідній, але логічно допустимій комбінації – 3 бали;
- у реченні розумово необхідно використати лише два слова, а третє слово для словесного зв'язку – 2 бали;
- у реченні правильно використано лише два слова, а третє штучно введено у речення – 1 бал;
- досліджуваний правильно зрозумів завдання, але дає у реченні формальне об'єднання всіх трьох слів або використовує їх з повторенням – 0,5 бала;
- у реченні безглуздо поєднані всі три слова – 0 балів.

Якщо досліджуваний сформулював дуже схожі одне на одне речення, з повторенням теми, то друге і всі наступні речення оцінюються половиною початкового балу.

Підраховується сума балів, отримана кожним досліджуваним. Обчислюється середній бал кожного досліджуваного та середній бал всієї вибірки.

*Рівні розвитку творчої уяви:*

5–6 балів – високий рівень;

3–4 бали – середній рівень;

0–2 бали – низький рівень.

### ***Методика «Закінчити оповідання» (для школярів)***

*Мета:* виявити рівень розвитку творчої уяви.

*Необхідний матеріал:* початок певного оповідання.

*Інструкція:* обстежуваним пропонується інструкція: «Я вам зачитаю початок оповідання, а ви повинні закінчити його письмово. На виконання завдання дається 15 хв».

*Обробка даних виконаного завдання.* Оцінення роботи досліджуваного проводиться за наступною шкалою:

- речення розгорнуті, зберігається логічна послідовність думок, оригінальна комбінація – 5 балів;
- речення розгорнуті у звичайній комбінації, зберігається логічна послідовність думок – 4 бали;
- речення прості, у звичайній комбінації, зберігається логічна послідовність думок – 3 бали;
- речення складні з порушенням логічної послідовності думок – 2 бали;
- речення прості з порушенням логічної послідовності думок – 1 бал;
- речення беззмістовні – 0 балів.

Аналізуючи завдання дослідження, доцільно враховувати кількість думок, ставлення до подій.

### ***Вісім способів, що допомагають відбирати молодих талановитих працівників***

1. Запитати в людини, чому вона прийшла, чи вважає вона себе творчо обдарованою. Люди зазвичай тверезо оцінюють себе щодо цього. До того ж вони не зацікавлені в обмані, розуміючи, наскільки ризиковано для бездарної людини зайняти місце, де потрібне творче мислення (наприклад, місце провідного інженера). Вада цього способу полягає в тому, що багато хто сам не усвідомлює своїх можливостей.

2. З'ясувати кількість запатентованих винаходів і оригінальних статей претендента (оглядові статті та звіти про поточні експерименти не враховують). Якщо претендент молодий і не має ще власних праць, треба з'ясувати, наскільки нестандартне його мислення. Нехай він згадає, які лабораторні роботи під час навчання справили на нього враження своєю незвичайністю та красою. За його розповіддю можна судити, чи віддає він перевагу розв'язанню головоломок над простим завчанням фактів. Варто зважати на те, що обдарована людина схильна говорити про погано вивчені та незрозумілі аспекти предмета, а необдарована розповідає лише про те, що твердо знає.

3. Потрібно перевірити, наскільки новачок застосовує свою зорову уяву. Обдаровані в техніці люди широко використовують зорові образи й уявлення в процесі мислення. Образ завжди містить багато подробиць і деталей. Він допомагає згадувати щось, полегшує множинні комбінації та рекомбінації елементів.

4. Треба визначити спрямованість особистості. Є люди, орієнтовані на фізичну (спорт) або емоційну активність (музику). Потенційно технічно обдаровані люди зазнають насолоди від розумової праці.

5. Потрібно в особистій бесіді торкнутись якоїсь професійної проблеми. Деякі претенденти охоче наводять погляди високопоставлених осіб, посилаються на авторитетні джерела, але не прагнуть висловити власне судження. Такі люди можуть мати високий КІ, але дуже мала ймовірність того, що в них розвинені творчі здібності.

6. Варто запропонувати новачкові конкретне завдання. Наприклад, випускникові фізичного факультету можна дати таке завдання: куля вилітає з дула гвинтівки. Визначити, з якою швидкістю вона проходить перші 5 м (з точністю до 0,1%).

7. Творчо обдаровані люди зазвичай пропонують безліч ідей, зокрема жартівливих. Поступово коло гіпотез звучується, і залишається кілька практичних думок, хоча й недостатньо розроблених. Інколи наприкінці бесіди візитери, захопившись, забувають про пряму мету відвідування й обіцяють придумати щось іще. Вони не бояться висловити навіть не цілком придатне припущення. Кількість ідей зрештою переходить у якість. Людина, яка позбавлена творчих здібностей, висловлює ідею тільки тоді, коли абсолютно впевнена в ній.

8. Працівника, творча обдарованість якого вже доведено, знайомлять із новачком і пропонують поговорити на професійні теми. Якщо через 30 хв співрозмовники продовжують інтенсивно обговорювати свої задуми та труднощі їх утілення, можна сміливо зараховувати претендента до штату. Якщо розмова не зацікавить учасників і згасне раніше, то новачок, швидше за все, позбавлений творчої обдарованості, хоча може мати інші корисні якості. Названі методи діагностики творчих здібностей недосконалі, тому з'являються все нові й нові тести

для виявлення розумових здібностей і творчої обдарованості. Це прямий наслідок незадоволеності наявними методиками. Деякі дослідники вважають по-іншому. Вони гадають, що можна значно точніше та надійніше пророкувати майбутні творчі успіхи, не виходячи з результатів тестування й тим більше – академічної успішності, а ґрунтуючись на біографічних даних, вивчаючи особливості характеру й темпераменту, соціальні та художні інтереси. Ці дослідники користуються біографічними опитувальниками та спеціальними анкетами. Вони вважають свій підхід перспективнішим у недалекому майбутньому.

## Додаток В

### Творчі ігри на уроках і в домашніх умовах

Наводимо приклади деяких ігор, які можна використовувати для розвитку творчого мислення. Ігри проводять на уроці або в позаурочний час. Основний їхній зміст полягає у можливості взаємообміну різними підходами до виконання ігрових завдань і так у значному розширенні «розумового діапазону» кожного з учасників гри. Ігри розміщено за зростанням складності, деякі з них пов'язані.

1. *Складання речень*. Навмання беруть три слова, мало пов'язані за змістом, наприклад озеро, олівець і ведмідь. Треба скласти якнайбільше речень, які обов'язково містять усі ці слова. Творчою відповіддю можна вважати встановлення нестандартних зв'язків між цими предметами (хлопчик, тонкий як олівець, стояв біля озера, що ревіло як ведмідь).

Гра розвиває здатність швидко знаходити різноманітні, іноді зовсім нові зв'язки та відношення між звичними предметами, творчо створювати нові цілісні комбінації з окремих розрізнених елементів.

2. *Пошук загального*. Навмання беруть два малопов'язані слова, наприклад «каструля» та «човен». Потрібно записати в стовпчик якнайбільше загальних ознак цих предметів. Особливо цінні незвичайні, несподівані відповіді, що дають змогу побачити ці предмети зовсім інакше. Гра вчить знаходити в роз-



різнених предметах і подіях безліч спільних аспектів, виділяти зв'язки, які зазвичай «не лежать на поверхні».

3. *Вилучення зайвого слова.* Беруть будь-які три слова, наприклад собака, помідор, сонце. Треба залишити тільки ті слова, що позначають подібні предмети, а одне слово, зайве, яке не має цієї загальної ознаки, – вилучити. Потрібно знайти якнайбільше варіантів вилучення зайвого слова, а головне – якнайбільше ознак, що поєднують пару слів, які залишилися, і не властивих вилученому зайвому. Перемагає той, у кого відповідей більше. Гра розвиває здатність не тільки встановлювати несподівані співвідношення між розрізненими об'єктами, але й легко переходити від одних зв'язків до інших, не «зациклюватися» на них.

4. *Пошук аналогів.* Називають якийсь предмет або явище, наприклад вертоліт. Потрібно назвати якнайбільше його аналогів, тобто інших предметів, подібних до нього за різними суттєвими ознаками. Треба також класифікувати ці аналоги на групи залежно від того, з урахуванням якої властивості предмета їх підібрано. Гра вчить виділяти в предметі найрізноманітніші властивості й оперувати з кожною з них окремо, формує здатність класифікувати явища за їх ознаками.

5. *Пошук протилежних предметів.* Називають якийсь предмет або явище, наприклад будинок. Треба назвати якнайбільше інших предметів, у чомусь протилежних йому. При цьому треба орієнтуватися на різні ознаки предмета й систематизувати його протилежності (антиподи) за групами. Гра формує здатність помічати різні властивості предмета й використовувати їх для пошуку інших предметів, учить порівнювати предмети між собою, чітко виокремлювати в них спільне та різне.

6. *Способи використання предмета.* Називають якийсь добре відомий предмет, наприклад «книга». Треба назвати якнайбільше способів її застосування: книгу можна використовувати як підставку для чогось, нею можна прикрити від сторонніх очей лист, що лежить на столі тощо. Гра розвиває здатність концентрувати мислення на одному предметі, уміння розглядати його в різних ситуаціях і взаємозв'язках, відкривати можливості в звичайних несподіванках. До речі, психологічний механізм, що є в основі багатьох відкриттів, полягає саме в здатності

побачити у звичайному предметі з традиційними, закріпленими за ним властивостями зовсім несподіваний спосіб його використання.

7. *Виділення суттєвих ознак поняття.* Називають добре знайоме всім поняття, наприклад спорт. Треба навести його суттєві ознаки. Перемагає той, хто назве всі важливі ознаки й жодної несуттєвої. Відповіді перевіряють і обговорюють усі, хто грає. Гра розвиває здатність «дивитися в корінь», схоплювати тільки суть явища, відволікаючись від окремих ознак. Ця здатність надзвичайно важлива, щоб збагнути нове: адже розуміння – це непростий рух думки крізь несуттєві ознаки до дійсного.

8. *Висловлення думки інакше.* Беруть нескладну фразу, наприклад: «Це літо буде дуже теплим». Треба запропонувати кілька варіантів висловлення цієї ж думки інакше. В разі цього не можна вживати жодного зі слів вихідного речення (уявіть собі, що ці слова раптом зникли з мови, але все одно треба якось висловити думку). Не можна спотворювати зміст висловлювання, щоб зберегти його суть. Перемагає той, хто знайшов більше трьох варіантів. Гра спрямована на розвиток здатності легко оперувати словами, точно висловлюючи свої думки та передаючи чужі. Відомо, що критерій розуміння – вільна форма його вираження: добре зрозуміле ми легко можемо пояснити своїми словами, до того ж різними способами, а якщо немає розуміння, то чіпляємося за словесне формулювання та боїмося відійти від нього.

## **Вправи для розвитку творчого потенціалу особистості**

1. За допомогою назв усіх відомих Вам відчуттів охарактеризуйте проблеми. Як проблема пахне, який у неї смак, яка вона на дотик? Чи має вона температуру? Яку? Гаряча вона, холодна чи ледь тепла? Уявіть, який вигляд вона має. Використовуйте свою уяву. Запишіть свої відчуття та враження, хоч би якими вони не були. Важливий передусім процес, а результат може бути будь-який.

2. Придумайте та запишіть якнайбільше найрізноманітніших формулювань проблеми. Записуйте всі формулювання, що

спадають на думку. Придумайте як мінімум десять різних формулювань.

3. Подумайте, як вирішила б цю проблему інша людина. Спробуйте уявити, яке рішення запропонував би математик, юрист, водій, хімік, хірург, будівельник, президент, столяр, водопровідник, продавець іграшок, кранівник, митник, сусід, Барт Сімпсон, супермен, доярка, філософ, найкращий друг, Папа Римський та інші люди. Запишіть усі думки, що виникають.

Подаємо п'ять варіантів запитань, які відповідають п'яти дням тижня з понеділка по п'ятницю.

1. Що спільного між рубанням дерев і створенням зачіски (написанням картини та ремонтом будильника; заповненням анкети та змащенням лиж; витиранням носа хусткою та ловінням раків; дідівщиною в армії та водінням автомобіля)?

2. Чим рубання дерев (написання картини; заповнення анкети; витирання носа хусткою; дідівщина в армії) відрізняється від створення зачіски (ремонт будильника; змащення лиж; ловіння раків; водіння автомобіля)?

3. Придумайте якнайбільше способів використання шпалерного молотка (давньогрецько-верхньотюркського словника; електричного чайника; академічної відпустки в навчальному закладі; вербової лозини).

4. Якби у Вас був (була) шарф із дроту (записна книжка; машина часу, за кожне використання якої ви старієте на 10 років; пакетик із новорічною сухозліткою; стілець зі зламаною ніжкою), що б Ви з ним (нею) зробили?

5. Що було б, якби: рослини могли говорити (люди могли писати лише кров'ю; у всіх людей було око на потилиці; існували ліки від дурощів; телебачення захопили інопланетяни)?

6. Знайдіть або придумайте два ключові (найважливіші) слова для ситуації «цирульник голить вуса» («людина впала та намагається підвестися»; прочищення засміченої труби; «кремлівські зірки згасли»; «летять два крокодили: один червоний, а другий – на південь»).

7. Випишіть з будь-якого тексту 20 іменників, 20 прикметників і 20 дієслів у такому порядку: іменник, дієслово, прикметник, іменник, дієслово, прикметник і так до кінця. З кожного речення взяти не більше одного слова.

8. Опишіть за допомогою якнайбільшої кількості назв відчуттів і їх модальностей (наприклад, зору – колір, об'єм, яскравість, контрастність, відстань; смаку – температура, солоність, консистенція тощо) кактус (кенгуру; метеорит, що падає; «снікерс»; клаптик вати).

9. Побудуйте асоціативний ланцюжок приблизно з 50–100 слів, починаючи зі слова «книга» («молоко»; «звук»; «хвалити»; «Австралія»).

10. Яке вирішення проблеми пошуку загубленого гаманця (як нагодувати дитину кашею; як наздогнати потяг, що їде; студент забув відповідь на запитання іспиту, і ніхто йому не допоміг; мухомори стали маскуватися під грузді та масляки) ви придумали насамперед за відведений час?

Наявні також конкретні завдання, *призначені для формування творчих здібностей людини:*

– *пильності в пошуках проблем:* записати на аркуші паперу незвичайні проблеми, пов'язані зі звичним об'єктом, наприклад деревом (іноді запитання має такий вигляд: «Що б Ви зробили, якби Вам віддали це дерево?»);

– *швидкості мислення:* назвати слова, до яких застосовані водночас три означення, наприклад м'який, білий, їстівний;

– *легкості асоціювання:* назвати всі слова, протилежні даному за змістом (наприклад, слову «сухий» або «старий»);

– *легкості мовлення:* придумати якнайбільше слів, що починаються з певного префікса чи містять певний суфікс;

– *здатності визначати категорії об'єктів:* записати на папері всі предмети, до яких застосовне певне означення (наприклад, круглий).

Використовують такі *види завдань:*

*Множинні групування:* випробовуваному дають список слів, наприклад: стріла, бджола, риба, яхта, крокодил, шуліка, горобець. Потрібно згрупувати ці слова, виділивши якнайбільше класів (тих, що літають, плавають, живих, хижих та інших об'єктів).

*Виведення наслідків:* описують ситуацію та пропонують придумати наслідки, наприклад: «Що відбудеться, якщо дощ литиме безперервно?» («ми всі змокнемо», «подорожчають парасольки», «переселимося в гори», «Тибет буде перенаселений», «подорожчають костюми для підводного плавання» тощо).

*Символ професії:* показують малюнок із зображенням знайомого предмета, скажімо, електричної лампи. Потрібно назвати професії, які символізує цей предмет (електрик, учитель, учений і інші).

*Формування символів:* на аркуші паперу, розділеному горизонтальними та вертикальними лініями, – 12 кліток, у кожній з яких – коротка фраза: «людина йде», «літак злітає», «гнів», «гордість». Потрібно подати їх символічно, але не у вигляді ілюстрації.

*Запитай і вгадай:* випробовуваному показують ілюстрації до якоїсь казки або просто сюжетний малюнок. Він має ставити запитання, відповіді на які не знаходить на картинці. Йому також пропонують запитання про події, що передують зображеному. За результатами тесту оцінюють легкість асоціювання, гнучкість і оригінальність мислення.

*Поліпшення об'єкта:* іграшку з пап'є-маше – собаку, мавпу – потрібно вдосконалити, тобто сказати, як зробити її кумеднішою. Оцінюють гнучкість, оригінальність, винахідливість.

*Уява:* потрібно сформулювати невелику розповідь на одну з десяти запропонованих тем, які стосуються чогось незвичайного: наприклад, «крокодил, що літає», «чоловік, який голосить» тощо.

*Завершення малюнків:* випробовуваний має завершити незакінчений малюнок. У разі цього враховують глибину осягнення змісту малюнка, оригінальність, фантазію.

*Кола та квадрати:* на аркуші паперу безладно розміщено 35 кіл. Потрібно намалювати якнайбільше різних предметів, використовуючи коло як складову, а під малюнками написати назви предмета. Зазвичай малюють тарілку, гудзик, повітряну кулю, монокль, колесо. Незвичайні малюнки – ніс людини знизу, як його побачила б муха, яка сидить на верхній губі. Замість кіл можна брати квадрати. В разі цього важливі легкість, гнучкість, оригінальність.

*Висловлення здогаду:* за описом фантастичної ситуації змалювати можливі її наслідки: «Уявіть, що людина пройшла через машину для віджимання білизни й вийшла з неї плоскою та зневодненою». За результатами тесту оцінюють легкість, гнучкість, оригінальність.

*Конструювання:* потрібно скласти картинку зі стандартних деталей – шматків кольорового паперу або картону. Сюжет має бути змістовним; до нього треба придумати назву. Експериментатор оцінює оригінальність, інформативність зображення, фантазію.

Використовуючи поняття «легкість», «гнучкість» і «оригінальність» для оцінення ступеня творчої обдарованості, варто знати, як вони виявляються під час виконання названих завдань.

*Легкість* виявляється у швидкості виконання завдань; її визначають за кількістю відповідей за відведений проміжок часу.

*Гнучкість* оцінюють за кількістю переключень з одного класу об'єктів на інший. На запитання: «Скільки застосувань можна придумати для бляшанки з-під консервів?» – випробовуваний називає каструлю та чашку. У разі оцінення легкості це дві різні відповіді. Але каструля та чашка – посудини, у які наливають рідину. Тому, оцінюючи гнучкість, ці відповіді враховують як одну, бо немає переключень з одного класу об'єктів на інший.

*Оригінальність* визначають за частотою відповіді в однорідній групі (студентів одного інституту, учнів однієї школи). Якщо 45% випробовуваних відповіли однаково, то оцінка дорівнює нулю. Коли якусь відповідь дають менше ніж 1% випробовуваних, то її оригінальність оцінюють у 4 бали (це найвища оцінка), 1–2% – у 3 бали. Оригінальність асоціацій загалом узгоджується з творчим потенціалом, але лише тоді, коли вона не перетворюється на химерність. Люди, котрі придумують відповіді, частота яких у певному контингенті випробовуваних менша за 0,5%, не належать до особливо обдарованих. Як бачимо, оцінення результатів тестування недостатньо строге: може виявитися сваволя експериментатора. Чи стануть творчими працівниками студенти, які одержать найвищий бал? Щоб відповісти на це запитання, потрібно чекати кілька десятиліть, увесь цей час, спостерігаючи за випробовуваним. Дотримуючись розумного скептицизму щодо тестової методики, варто пам'ятати, що для підвищення надійності тестів іноді досить малопомітного, здавалося б незначного, удосконалення.

Усе ж результати застосування тестів становлять інтерес наразі лише для дослідників-психологів, а для практичного використання пропонувані методики недостатньо ефективні.

## Додаток С

### **Тренінг креативності** ***Перший етап – знайомство***

**Мета:** ознайомити учасників з метою тренінгу та вимогами до його проведення, формувати креативне середовище.

**Матеріали та обладнання:** психогімнастичні вправи, спрямовані на нестандартне знайомство, створення атмосфери працездатності.

**Місце проведення:** навчальна (тренінгова) аудиторія.

**Етапи роботи:**

***I-ий етап:*** вступне слово тренера: проголошення мети тренінгу, обговорення з учасниками принципів і режиму роботи тренінгової групи;

**Загальна мета тренінгу:** усвідомлення креативності в собі і її розвиток.

**Завдання тренінгу:**

- усвідомлення і подолання перешкод вияву креативності;
- усвідомлення характеристик креативного середовища;
- формування умінь і навиків управління креативним процесом.

**Параметри тренінгового середовища:**

- проблемність;
- невизначеність;
- прийняття;
- безоцінення.

**Переваги групової роботи:** своєрідна динаміка, складна мережа мотивацій та зобов'язань, які сприяють індивідуальному зусиллю; сукупна мудрість колективу: те, що важко або недоступне окремій особі, не становить великих труднощів для групи, даючи змогу всім пережити задоволення від почуття виконаного завдання.

**Етапи креативного процесу** (пропонуються учасникам тренінгу в якості моделі):

- підготовка;
- фрустрація;
- інкубація;

- інсайт;
- розробка (перевірка істинності інсайту; реалізація ).

**Очікувані результати:**

- 1) уміння змінювати навички у заданих ситуаціях;
- 2) здатність вивільнювати підсвідоме, висловлювати ідеї і думки навіть тоді, коли вони здаються незрозумілими та недостатньо обґрунтованими;
- 3) уміння звертати увагу на колег, здатність адекватно сприймати емоції, позиції, орієнтації, думки і дії членів групи;
- 4) здатність помічати відмітні властивості та функції об'єктів, подій, явищ, процесів, а також їх взаємозумовленості та взаємозв'язки;
- 5) здатність усе піддавати сумніву, інтелектуально та емоційно дистанціюватися від того, що очевидне та достовірне;
- 6) уміння швидко й адекватно пристосовуватися до нових ситуацій;
- 7) здатність абстрактно мислити, переходити від часткового до загального, вносити лад і ясність у спостереження та витлумачення складних речей;
- 8) уміння «пробувати інакше», обирати несподівані та непомітні, на перший погляд, можливості, знаходити у завданні те, що може в певному випадку спонукати до вирішення;
- 9) уміння освоювати «іншості», «чужості», робити «своїм» (не лише для творця, а й для інших) те, що у творчому виконанні є принципово новим – новим, а отже, незваним;
- 10) уміння досягати за аналогією, знаходити однакове й подібне у далеких, на перший погляд, об'єктах, явищах, подіях і процесах, котрі не мають, здавалося б, нічого спільного, розуміння та вміле використання цих подібностей у вирішенні завдань;
- 11) здатність успішно послуговуватися другою, поряд з інтелектом, пізнавальною силою душі – інтуїцією, уміння реалізовувати її різноманітні форми та вияви, розуміти сутність інтуїції та способи її зміцнення й розвитку;
- 12) уміння удосконалювати свою мову, оскільки вона є основним засобом раціонального пізнання, розуміння і освоєння дійсності;
- 13) уміння переборювати брак засобів;



14) унаслідок цього – здатність осягати цінності і цим же способом реалізовувати творчість у її багатоманітних виявах;

15) нарешті – відзначитися результативністю, тобто показати, що творче виконання дало досить чіткий результат, який добре закорінений у дійсність, тобто пов'язаний з усім тим, що чекало, чекає на своє вирішення, що, зрештою, дало певні плоди, сприймається як значуще й безперечно корисне.

## ***Другий етап – знайомство***

### ***ВПРАВА 1***

*Учасники групи сидять у колі.*

*Інструкція:* «Почнемо нашу роботу з знайомства: кожен по черзі називатиме своє ім'я і три притаманні йому якості, які починаються з тієї ж літери, що й ім'я».

Таке завдання вимагає від учасників винахідливості, швидкості мислення, пропонуючи дещо незвичний підхід до розгляду своїх якостей, особливостей особистості. Дії, до яких спонукає учасників групи завдання, узгоджуються з характеристиками креативного середовища.

### ***ВПРАВА 2***

*Учасники групи сидять у колі.*

*Інструкція:* «Давайте познайомимося і зробимо це так: кожен по черзі, по колу, за годинниковою стрілкою, називатиме своє ім'я, а також одне зі своїх реальних хобі, захоплень, і одне бажане хобі, те, яке Ви хотіли б мати, але поки воно з тієї або іншої причини не здійснилося. Той, хто представлятиметься другим, перш ніж розповісти про себе, повторить те, що скаже перший і т. ін. Отже, ім'я, хобі реальне і хобі бажане...».

Тренер витримує паузу дві-три хв, даючи можливість усім подумати; якщо хтось висловлює бажання почати, тренер звертається до групи з запитанням: «Потрібен ще комусь час, щоб подумати?», і лише, переконавшись, що всі готові, пропонує охочому почати.

У результаті такого знайомства відбувається відчутна зміна в емоційному стані групи: кожен предстає перед всіма в новій якості: група дізнається, що хтось купається в ополонці взимку, а хтось розводить квіти. Серед нереалізованих поки захоплень часто зустрічаються дуже несподівані, нестандартні, що відповідає змісту тренінгу креативності, створює відповідні цілям тренінгу атмосферу.

Можна ускладнити цей варіант знайомства. Для цього після того, як всі учасники представляться, розкажуть про свої реальні і бажані захоплення, тренер продовжує інструкцію: «Зараз у нас буде п'ять хвилин для того, щоб, враховуючи те, що ми зараз дізналися один про одного, написати розповідь про нас, про нашу групу. Жанр можете вибрати будь-який».

Після того, як усі завершать роботу, тренер пропонує кожному прочитати свою розповідь, повідомивши в разі цього, що їх зміст обговорюватися не буде. Тренер теж бере участь у цій роботі.

### **ВПРАВА 3**

*Учасники групи сидять у колі.*

*Інструкція:* «Зараз ми знайомитимемося і зробимо це так. Кожен, по черзі, назве три слова, які певною мірою пов'язані з його ім'ям. У разі цього саме ім'я називати не треба. Всі ми після того, як прозвучать три слова, що дають інформацію про ім'я того, хто їх назвав, постараємося зрозуміти, як звуть цю людину і скажемо її ім'я».

Це завдання суттєво підвищує активність учасників, ступінь їх долученості в роботу. Крім того, вправа дає матеріал для обговорення багатьох феноменів, що стосуються змісту тренінгу: асоціативного мислення, перешкод вияву креативності (зокрема, стереотипності мислення), впливу можливих чинників на взаємодію людей і т. ін. Виконання завдання надає мотивуючий вплив на учасників, оскільки само собою відбувається порівняння варіантів уявлення в свідомості кожного учасника, що ґрунтується на суб'єктивних критеріях стандартності-нестандартності, адекватності-неадекватності.

#### **ВПРАВА 4**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Математики схильні все, що відбувається в світі, всі явища і навіть предмети описувати за допомогою формул. Я пропоную на час нашого знайомства перевтілитися в математиків і, називаючи своє ім'я, сказати формулу, яка, на ваш погляд, достатньо точно описує вашу особу».

Це завдання може спричинити до значних труднощів у деяких учасників, інколи виникають подив, запитання, прохання привести приклад. Тренер у цих випадках поводить так, щоб збереглася неструктурованість, невизначеність ситуації. Не варто наводити приклади, можна сказати, що мова математичних описів дуже багата, крім того у кожного є можливість створити власний розділ математики.

#### **ВПРАВА 5**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Зараз ми познайомимося і зробимо це так: пригадайте, будь ласка, людину, з якою Ви особисто знайомі зараз або були знайомі раніше і який на сьогоднішній день слугує для Вас зразком людини творчої, неординарної, нестандартної. Коли всім вдасться пригадати таку людину, кожен по черзі назве своє ім'я і скаже, які якості, особливості поведінки вашого знайомого дають Вам підстави вважати його креативним, творчим».

Таке знайомство дає можливість відразу увійти до проблематики тренінгу креативності і спричинює до значної кількості ідей, що відносяться до головних орієнтовних основ. Окрім того, воно створює позитивний настрій в групі, адже учасникам приємно повідомити про свій досвід стосунків з неординарними особами, які відтепер у свідомості групи будуть пов'язані з їх іменами.

Після того, як всі учасники завершать свої розповіді, тренер може підвести підсумок, перерахувавши всі особливості, характеристики, властивості, які були названі і можуть розглядатися як вияв креативності.

## **ВПРАВА 6**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Зараз ми познайомимося. Спершу у нас буде певний час, протягом якого треба буде пригадати будь-який життєвий епізод, випадок або ситуацію, в якій Ви поводитися нестандартно, незвично, творчо. Коли всі будуть готові, хтось перший почне, назве своє ім'я і розповість цей випадок або життєву ситуацію. Потім те ж саме зробить кожний з нас».

Цей варіант представлення дає можливість учасникам познайомитися, зробити крок на шляху усвідомлення свого досвіду, зосередитися на проблематиці, відповідній змісту тренінгу креативності. Крім того, в процесі такого знайомства в групі за короткий час з'являється обширна, емоційно забарвлена, різноманітна інформація.

## **ВПРАВА 7**

*(Цей, а також наступний варіант знайомства краще використовувати після того, як учасники групи представилися і трохи розповіли про себе: наприклад, де вони навчаються, працюють, які їхні інтереси).*

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Продовжимо наше знайомство. Уявіть собі, що виникла така ситуація, що Вам необхідно перевтілитися в якийсь об'єкт матеріального світу, тварину або рослину. Подумайте і скажіть, який об'єкт, тварину і рослину Ви б обрали».

Певний варіант уявлення активізує один з механізмів творчого процесу, в разі якого відбувається неодноразове опрацювання проблеми логічними засобами (лівопівкульові процеси) і її перехід в образну форму, асоціювання ідей, що виникають, зі змістом досвіду (правопівкульові механізми). Учасники груп дотримуються різних стратегій під час виконання цього завдання. Ці стратегії не аналізуються на певному етапі роботи, разом ведучий фіксує їх вияви. Згодом отриманий досвід застосовується для ілюстрації даних про етапи і механізми творчого процесу.

Найпоширеніші дві стратегії. У першому випадку перевтілення відбувається наче само собою і тоді учасник прагне від-

разу проговорити виниклі образи, або ще якийсь час обдумує, уточнює їх. У іншому випадку учасник виділяє декілька своїх характеристик і підбирає символізуючі їх об'єкти матеріального світу, тварину або рослину.

У процесі обговорення вражень учасники групи досить часто звертають увагу на те, що вибір того або іншого об'єкта матеріального світу, тварини або рослини здійснюється за принципами подібності (хочу бути озером, тому що спокійна і урівноважена) або доповнення, відмінності (хочу стати башнею, тому що відчуваю дискомфорт через свій невеликий зріст).

### **ВПРАВА 8**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Мабуть, кожний з нас у той або інший момент свого життя ідентифікував себе з кимось з літературних героїв, історичних осіб, відомих людей, представляв себе на їх місці, в думках намагався пожити життям цієї людини, подивитися на світ його очима, пережити його відчуття. Пригадайте це...

А зараз продовжимо знайомство і ще раз називатимемо своє ім'я і говоритимемо про тих людей, героїв, персонажів, з якими ми себе так або інакше ідентифікували».

Цей варіант знайомства позитивно впливає на групову атмосферу: підвищується рівень довіри, учасники багато що дізнаються один про одного. Для деяких людей це завдання може виявитися складним через особистий характер інформації, що повідомляється. Тренер бере в ньому участь і прагне до того, щоб його уявлення прозвучало одним з перших. У разі цього він не квапить учасників і не коментує те, що говорять про себе члени групи. Після того, як всі висловляться, тренер може запропонувати учасникам поставити запитання один одному, якщо в цьому є необхідність.

### **ВПРАВА 9**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Давайте познайомимося і зробимо це так: кожен називатиме своє ім'я і ті свої якості, особливості поведінки, взагалі все, що в нім є такого, що спонукає інших людей

до творчості, створення нового, до нестандартної, креативної поведінки. У нас буде час для того, щоб подумати і коли всі будуть готові, ми почнемо знайомство».

Цей варіант знайомства спонукає учасників говорити про себе, що сприяє зближенню членів групи, створює більш довірливу атмосферу. Крім того, виникає багато ідей, які надалі можуть бути корисні під час обговорення характеристик креативного середовища.

Учасники груп тренінгу креативності зазвичай говорять про те, що інших людей спонукають до творчості такі їх особливості: любов, інтерес до людей; неоціненність; відсутність тиску; ентузіазм, що виявляється в ситуаціях створення чогось нового; готовність учитися у інших і т. ін.

## **ВПРАВА 10**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Зараз ми познайомимося і зробимо це дещо незвичайним способом. Пригадаєте, ким Ви можете працювати, окрім вашої теперішньої професії (або професії, на яку Ви зорієнтовані) і, називаючи своє ім'я, перерахуйте декілька варіантів цих можливих професійних ролей. У разі цього будьте уважні, постарайтеся запам'ятати, що говорить решта учасників групи. Це нам скоро стане в нагоді».

Після того, як кожен представиться, тренер пропонує усім узяти по аркушу паперу і написати невелику розповідь про групу, в якій учасники виступають як герої у названих ними професійних ролях. Тренер також повідомляє, що розповідь може бути написана в будь-якому жанрі, головне, щоб в дію були залучені за можливості всі учасники групи. Після завершення роботи над розповідями, кожен зачитує те, що він(а) написав(а).

Під час обговорення виконаної роботи зазвичай виникає важлива для тренінгу креативності ідея, що для створення чогось нового необхідна достатня кількість інформації, матеріалу, для отримання якого треба бути уважним, спостережливим, сприйнятливим і зацікавленим.

## ***Третій етап – усвідомлення змісту креативності***

**Мета:** допомогти учасникам тренінгу усвідомити, що таке креативність, які її вияви, перешкоди і етапи креативного процесу.

**Матеріали та обладнання:** психогімнастичні вправи, спрямовані на усвідомлення змісту креативності.

**Місце проведення:** навчальна (тренінгова) аудиторія.

### ***ВПРАВА 1***

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Зараз ми витратимо якийсь час на те, щоб зосередитися на собі, своїх думках, почуттях, переживаннях.

Сядьте, будь ласка, зручніше і поволі закривайте очі. Зверніть увагу на ваше дихання, відчуйте, як повітря проходить через ніс, горло, потрапляє в груди, наповнює ваші легені. Відчуйте, як з кожним вдихом у ваше тіло потрапляє енергія, а з кожним видихом йдуть непотрібні зараз турботи, напруга... Зверніть увагу на ваше тіло. Відчуйте його: все – від стоп ніг до верхівки голови.... Ви сидите на стільці (кріслі), чуєте якісь звуки..., відчуваєте дотик повітря на вашому обличчі. Можливо, Вам захочеться змінити позу, зробіть це.

А зараз зосередьтесь на ідеї мінливості світу, в якому ми живемо.... Наш складний час характеризується швидкими і різкими змінами...

Деколи вони бувають блискавичними... Соціальні і технологічні зміни, які в минулі сторіччя тривали десятки років, тепер можуть відбутися в лічені місяці або навіть тижні, і все це постійно впливає на кожного з нас. Подумайте про це.

Які думки у Вас виникають?... Як Ви відчуваєте себе в цьому мінливому світі?... (ці запитання тренер повторює з інтервалами 2–3 рази).

Подумайте про те, які ваші якості, особливості поведінки допомагають Вам жити в цьому мінливому світі, а які заважають?..

А зараз пригадайте, що Ви сидите тут, у цій кімнаті, і поряд є ще інші люди. Поверніться сюди, в наше коло, і зробіть це в зручному для Вас темпі. Ви можете відразу розплющити

очі або посидіти ще якийсь час із закритими очима. Поверніть- ся сюди, в наше коло і зробіть це в зручному для вас темпі».

Після того, як всі учасники групи розплющили очі, тренер може запропонувати всім ще якийсь час залишитися з своїми враженнями, почуттями, переживаннями і намалювати їх. Для цього учасникам групи пропонуються папір, фарби, фломасте- ри, кольорові олівці і т. ін.

Малюнки учасників групи бажано розташувати так, щоб усі могли їх бачити впродовж подальших занять. Після того, як усі закінчили малювати, і малюнки прикріплені (до стіни, на- приклад), тренер продовжує інструкцію: «Продовжимо нашу роботу. Зараз ми об'єднаємося в групи – по 4–5 чоловік у кож- ній – і поділимося нашими враженнями, роздумами, розпові- мо один одному про те, які наші якості, особливості поведінки допомагають, а які ускладнюють наше життя в мінливому сві- ті. Складіть, будь ласка, у вашій групі перелік цих якостей. Не прагніть до узагальнень, нехай якості або особливості поведін- ки, які Ви долучите до списку, будуть конкретними. Будьте го- тові в кінці роботи в малих групах поділитися з іншими тим, що у Вас вийде».

Під час озвучення кожною групою свого переліку якос- тей тренер спонукає решту учасників ставити запитання, з'ясувати те, що їм не цілком зрозуміло. В разі цього тренер записує названі якості, особливості поведінки на дошці або ар- куші паперу (ватману).

Ця вправа спрямована на усвідомлення кожним учасни- ком групи свого досвіду життя в мінливому світі. Проведення цієї вправи в тренінгу креативності дає змогу зробити крок до розуміння того, в чому виявляється креативність, а також дея- ких перешкод, що не дають їй виявитися.

Наводимо скорочений перелік якостей, особливостей пове- дінки, що допомагають і заважають жити в мінливому світі.

*1. Якості, особливості поведінки, що допомагають жити в мінливому світі:*

- любов до людей, позитивне ставлення до світу, опти- мізм;
- прийняття себе і світу у всіх виявах;



- уміння подивитися на проблему з погляду інших;
  - почуття гумору;
  - переживання своєї «незавершеності»;
  - комунікабельність, контактність;
  - сенситивність, емпатія;
  - бажання допомагати людям;
  - працездатність;
  - мрійливість, здатність фантазувати;
  - рішучість, наполегливість, цілеспрямованість і інші.
2. *Якості, що ускладнюють життя у мінливому світі:*
- невпевненість у собі, своїх силах;
  - упередженість думок;
  - занижена самооцінка;
  - несамостійність;
  - надмірна прихильність принципам;
  - формалізм, заорганізованість;
  - стереотипність мислення і поведінки;
  - орієнтація на загальноприйняті норми, правила, зайва чутливість до погляду інших;
  - тривожність;
  - значне навіювання і ін.

## **ВПРАВА 2**

Учасники групи сидять по колу. У тренера в руках м'яч.

*Інструкція:* «Зараз, кидаючи один одному м'яч, будемо, не повторюючись, називати якості, особливості поведінки, притаманні креативній людині. Постараємося бути уважними, запам'ятовувати названі характеристики, а також те, у кого м'яч уже був. Старатимемося, щоб усі брали участь у роботі».

Після того, як м'яч був два-три рази у кожного, тренер змінює інструкцію: «А зараз, продовжуючи кидати м'яч, називатимемо якості, особливості поведінки антипода креативної людини».

Ця вправа сприяє усвідомленню виявів креативності, що дає можливість тренеріві надалі пропонувати учасникам групи орієнтовну основу з переліком цих виявів і на наступному етапі роботи перейти до їх розвитку, тренування.

### **ВПРАВА 3**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Давайте всі разом напишемо розповідь про місто, в якому зібралися і живуть найнекреативніші люди на Землі. Хтось із нас розпочне і скаже одну–дві фрази, з яких почнеться наша розповідь. Далі рухатимемося за годинниковою стрілкою по колу, і кожен по черзі буде, продовжуючи оповідання, говорити свої фрази».

Зазвичай досить зробити два круги, після чого зупинити роботу. В разі цього тренер може запропонувати тому учасникові, який замикає друге коло, придумати саме завершальні фрази.

Ця вправа дає змогу учасникам групи через опис протилежності усвідомлювати, що таке креативність і в чому вона виявляється. Розповідь може вийти досить сумною, якщо учасникам не вдасться сприйняти ситуацію з гумором.

### **ВПРАВА 4**

Учасники групи сидять у колі. У центрі кола лежить папір, фарби, фломастери тощо – все, що необхідне для малювання.

*Інструкція:* «Зараз я пропоную кожному з нас узяти аркуш паперу і намалювати креативність, так, як ви її розумієте. У нас буде достатньо часу на малювання, ми почекаємо, коли всі закінчать свої малюнки».

Після того, як усі завершать малюнки, кожен розповідає про свій малюнок, про те, як він(а) розуміє, що таке креативність.

Вправа дає змогу сформулювати багато суттєвих характеристик креативності як властивостей особистості, творчого процесу, а також особливості саме творчих продуктів діяльності.

### **ВПРАВА 5**

Учасники групи сидять у колі, у тренера в руках картки, на яких написані назви предметів, станів, будь-які поняття, наприклад, сон, веселість, ніч, весна, фараон, бухгалтерія, організм і ін.

*Інструкція:* «Зараз я прикріплю картку з написаним на ній словом на спину одному з нас і зроблю це так, щоб він не бачив,

що на ній написано. Ми всі зможемо прочитати написане слово, але при цьому нічого не говоритимемо основному гравцеві. Його завдання – дізнатися, що написано на картці. Для виконання цього завдання він може називати будь-кого з нас, за своїм вибором, і той, кого він назве, постарается, користуючись тільки невербальними засобами, «повідомити», що написано на картці.

Той, хто опиниться в центрі круга і відгадуватиме слово, постарайтеся звернути увагу на те, як виникає відповідь, а також на те, які стани у Вас будуть під час виконання завдання і як вони змінюватимуться.»

У процесі виконання завдання той, хто відгадує, може висловлювати гіпотези, що виникають у нього, і, як тільки називається правильне слово, тренер повідомляє йому про це.

Аналіз ускладнень, джерел напруження, які виникають у процесі виконання завдання, дає змогу виявити і позначити деякі перешкоди креативності, зокрема, такі як зосередження на оціненні, бажання за будь яких умов зробити правильно, нестійка занижена самооцінка, страх не знайти відповідь.

Водночас у процесі обговорення з'являється можливість поговорити про механізми виникнення вирішення.

Під час обговорення виконаної під час цієї вправи роботи можна почати розмову про етапи креативного процесу. Робота, яку виконують ті, що відгадують, виразно демонструє, як важливо для успішного вирішення проблемної ситуації ретельно пройти етап підготовки, збору інформації.

Завдяки вправі до роботи залучаються усі учасники тренінгу. Вони шукають найвиразніші засоби для того, щоб зобразити відгадуване слово, розвивають свою фантазію, винахідливість і експресивність.

## **ВПРАВА 6**

Учасники групи сидять парами. Тренер бере участь у роботі в тому разі, якщо в групі непарна кількість учасників.

*Інструкція:* «Згадайте все, що Ви вже знаєте один про одного, те, що говорив ваш партнер, як він себе поводить, діяв у різних ситуаціях нашої спільної роботи, і після цього по черзі

розкажіть один одному про те, до виявів яких стереотипів прихильний ваш партнер».

Після того, як робота в парах закінчена, група повертається в коло, і тренер може поставити максимально відкрите запитання: «Розкажіть про ваші враження від роботи в парах» або конкретизувати його «Що Ви нового дізналися про себе під час роботи в парах?». Можливі й інші варіанти запитань.

Вправа спрямована на усвідомлення своїх звичок, стереотипів, принципів, що дає змогу учасникам надалі помічати їхній вплив на свою поведінку і людей, які їх оточують. Це підвищує поведінкову і когнітивну гнучкість, сприяє подоланню перешкод вияву креативності.

## **ВПРАВА 7**

Учасники групи сидять півколом. Тренер стоїть біля дошки або ватману, який прикріплений на стіні.

*Інструкція:* «Зараз я пропонуватиму Вам деякі завдання. Вислухавши умову, займіться пошуком вирішення. Знайшовши відповідь, повідомте про це, наприклад, підняттям руки, вголос нічого не кажучи».

Наведемо декілька завдань, які можуть бути використані в процесі такої роботи.

1. Змінивши місцезнаходження однієї монети, потрібно зробити так, щоб на кожній осі лежало по чотири монети.

*Відповідь:* одну з монет, розташованих на горизонтальній осі, треба покласти на монету, що знаходиться на перетині осей.

2. Змінивши місцезнаходження однієї цифри, треба зробити так, щоб рівність була правильною.

$$102 = 100.$$

*Відповідь:*  $10 = 100$ .

3. Провівши в будь-якому місці відрізок, треба зробити так, щоб рівність стала правильною.

$$VI = 1.$$

*Відповідь:*  $VI = I$ .

У процесі вирішення завдань, які пропонуються групі по черзі, тренер звертається до тих учасників, які поки що не знайшли вирішення з пропозицією промовляти вголос усі ідеї, що

виникають у них. Дуже часто під час такого промовляння у когось зі слухачів, що не мають вирішення, воно виникає. Звертаючись до них із питанням: «Як виникла відповідь?», ми отримуємо можливість вийти на ідею значення асоціативних механізмів у ситуації вирішення творчих завдань.

Ця робота також дає змогу учасникам тренінгу креативності усвідомити, як заважають їм вияву різні перешкоди і якими вони можуть бути. Дуже наочним є факт створення самою людиною меж, що обмежують її можливості під час розв'язання задачі.

Ще одна перешкода вияву креативності, яку завжди вдається виявити під час роботи над такими завданнями, це – неадекватна, дуже занижена самооцінка.

Робота над такими завданнями в межах тренінгу креативності дає змогу учасникам групи усвідомити етапи креативного процесу. Для того, щоб спонукати учасників звернути увагу на це, тренер, перш ніж дати умову завдання, говорить: «Прохання у процесі вирішення звертати увагу на всі стани, які у Вас виникають», а під час обговорення вражень пропонує розповісти про ці стани, їхні характерні особливості і динаміку.

## **ВПРАВА 8**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «На попередніх етапах роботи ми говорили про неоднозначний вплив нашого досвіду на вияви креативності: в одних випадках наявність досвіду явно допомагала знайти рішення в проблемній ситуації, в інших – обмежувала сферу пошуку відповіді, створювала межі.

Зараз ми деякий час попрацюємо в малих групах по 4–5 осіб у кожній. У процесі цієї роботи треба сформулювати характеристики, якими повинен володіти «хороший» досвід, досвід, який сприяє вияву креативності. На обговорення у малих групах і формулювання характеристик у нас буде приблизно 20 хв».

Під час роботи тренер підходить до кожної з підгруп і допомагає формулювати ці характеристики, якості досвіду.

Після завершення роботи в малих групах, усі повертаються в коло, і кожна група по черзі представляє результати, що вийшли у них, у разі потреби, пояснюючи і коментуючи їх.

## ВПРАВА 9

Учасники групи сидять півколом. У тренера в руках лист із зображенням куба.

*Інструкція:* «Подивіться, будь ласка, на цей лист і скажіть, що Ви бачите на ньому».

Учасники висловлюють свої версії. Тренер підсумовує, повторюючи те, що було сказане. Після цього продовжує інструкцію: «У нас виникли різні думки з приводу того, що зображено на цьому листі. Водночас очевидно, що на ньому немає нічого, крім дванадцяти відрізків прямих. Як це пояснити?».

У процесі обговорення учасники групи висловлюють ідеї щодо впливу попереднього досвіду на сприйняття, коли «впізнається» раніше збудована в свідомості конструкція.

### *Четвертий етап – розвиток креативності*

**Мета:** допомогти учасникам тренінгу розвивати окремі сторони креативності як властивості особистості (гнучкість, оригінальність, точність, швидкість мислення, уяву й інші), розширити сферу усвідомлення етапів і механізмів творчого процесу, розвивати навички управління його латентними чинниками.

**Матеріали та обладнання:** психогімнастичні вправи, спрямовані на розвиток креативності.

**Місце проведення:** навчальна (тренінгова) аудиторія.

## ВПРАВА 1

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

*Інструкція:* «Давайте уявимо, що це (тренер показує м'яч) – апельсин. Зараз ми кидатимемо його один одному, кажучи при цьому, який апельсин Ви кидаєте. Будемо уважні: постараємося не повторювати вже названі властивості апельсина».

Тренер починає роботу, називаючи будь-яку характеристику уявного апельсина, наприклад, «солодкий». У процесі виконання вправи тренер спонукає учасників до динамічнішої роботи, формулюючи свої вислови позитивно, наприклад, «Спробуймо працювати швидше».

Також тренер звертає увагу групи на ті моменти, коли відбувається перехід в іншу змістовну площину. Наприклад, звучали такі характеристики як «жовтий», «оранжевий», а наступний учасник говорить: «Кубинський». У цьому разі тренер може сказати: «З'явилася нова галузь – країна-виробник».

Вправа спрямована на розвиток гнучкості мислення, швидкості згадування, а також здатності усвідомлено переходити в нові змістовні галузі.

## **ВПРАВА 2**

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

*Інструкція:* «Зараз ми кидатимемо один одному м'яч, під час цього називаємо якийсь колір, а коли ловимо – об'єкт такого кольору. Зосередимося і постараємося не повторювати ті кольори і об'єкти, які вже названі, і дамо можливість кожному з нас брати участь у роботі».

## **ВПРАВА 3**

Учасники групи сидять у колі. У них у руках аркуші паперу і ручки.

*Інструкція:* «Завдання, яке я вам зараз запропоную, треба виконувати письмово. Напишіть у верхній частині аркуша чотири літери: М, Г, Д, К. За моїм сигналом починаємо роботу: треба буде скласти якомога більше речень, у яких слова починаються з заданих літер. У вас є три хвилини на виконання завдання. Почали».

Під час ознайомлення з результатами роботи учасники виявляють для себе невикористані ними стильові, змістовні й інші можливості для складання речень, що підсилює їхню мотивацію і позитивно позначається на результатах подальшої роботи.

Тренер пропонує продовжити складання речень ще протягом трьох хвилин. Коли відведений час закінчиться, кожен учасник знову повідомляє, скільки йому вдалося написати речень і зачитує одне з них за своїм вибором. Потім тренер продовжує інструкцію: «Тепер кожен напише розповідь про нашу групу. Кількість слів у реченнях, з яких складатиметься

ця розповідь, може бути будь-якою, але слова повинні починатися на букви М, Г, Д, К, М, Г, Д, К, М, Г, Д, К і ін. У разі цього розділові знаки можуть ставитися в будь-якому місці. На виконання цього завдання у Вас буде 5 хв». (Можна не задавати тематику написання розповіді).

Коли робота завершена, кожен учасник зачитує свою розповідь. Зміст розповідей не обговорюється, не коментується і не оцінюється.

Вправа спрямована на розвиток гнучкості, швидкості і точності мислення.

#### **ВПРАВА 4**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Зараз кожен по черзі, узявши свій стілець, буде входити в коло і, по черзі сідаючи напроти кожного з тих, що залишилися в колі, ставити йому несподіване запитання. Поставивши запитання, треба дочекатися відповіді».

Можлива модифікація: той, хто сідає напроти кожного з учасників, що залишилися в колі, відповідає на ті запитання, що здаються йому несподіваними.

Вправа спрямована на розвиток гнучкості, точності, оригінальності мислення. Зазвичай відбувається весело, суттєво покращує настрій в групі.

#### **ВПРАВА 5**

Учасники групи сидять по колу. У тренера в руках м'яч.

*Інструкція:* «Зараз ми будемо, кидаючи один одному м'яч, висувати аргументи «за» і «проти» створення сім'ї. Ми чергуватимемо наші доводи: перший (той, хто почне), кидаючи м'яч, запропонує аргумент «за», другий – «проти», третій – «за» і так далі. Домовимося, що користуватимемося формулюванням «Створювати сім'ю треба, тому що ...» і «Створювати сім'ю не варто, тому що...».

Вправа спрямована на розвиток гнучкості мислення. У процесі вправи тренер звертає увагу учасників групи на моменти, коли відбувається перехід у нову змістовну галузь, наприклад, зі сфери побуту в сферу мистецтва або професійної діяльності.



## ВПРАВА 6

Учасники групи працюють у парах, у які об'єднуються за бажанням. У кожного учасника є аркуш і олівець.

*Інструкція:* «Вправа складатиметься з низки етапів. Спочатку кожен самостійно постарається написати якомога більше аргументів на користь куріння. На це у Вас буде 3 хв».

Через 3 хв тренер пропонує кожному сказати, скільки аргументів у нього написано. Ця інформація не обговорюється, і тренером не коментується. Якщо в групі все ж таки виникають запитання, багато або мало аргументів написано, висловлюються оцінки і самооцінки, тренер не реагує і не підтримує обговорення.

Продовження інструкції: «Тепер у Вас буде якийсь час для того, щоб поділитися один з одним сформульованими аргументами, в разі цього запам'ятаєте 1–2 аргументи, які є у партнера, а у Вас їх немає, і ці аргументи здаються Вам особливо несподіваними і оригінальними».

Через 5–7 хв, коли всі завершать роботу, тренер продовжує інструкцію: «Зараз у Вас буде ще 3 хв, протягом яких кожен самостійно постарається написати якомога більше аргументів проти куріння».

Потім учасники обмінюються результатами своєї роботи також, як вони робили це на попередньому етапі.

Продовження обговорення відбувається в загальному колі.

Тренер: «Зараз кожен з нас скаже, які з аргументів «за» і «проти» куріння із запропонованих вашими партнерами особливо сподобалися Вам, здалися оригінальними, несподіваними».

У процесі роботи відбувається значне розширення уявлень, що є у кожного, про приватну, конкретну проблему (в цьому разі, про куріння). Закономірним результатом роботи стає подолання обмежень в уявленнях, що були до цього, що супроводжується виникненням позитивних емоцій. Поступове розширення бачення проблеми (усвідомлення і формулювання власних аргументів, виявлення нового в аргументах партнера, виявлення нового в аргументах інших пар) допомагає відчуття ідею необмеженості версійного представлення проблеми, мотивує учасників на набуття різноманітного досвіду.

## **ВПРАВА 7**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Зараз ми звернемося до роботи з версійним мисленням.

Уявіть собі наступну ситуацію. Ви повертаєтеся додому (або йдете кудись у справах) і зустрічаєте групу підлітків, які кидають ніж у дерево. Вам треба придумати максимальну кількість варіантів вашої поведінки, яка може спонукати молодих людей перестати кидати ніж і знайти собі інше заняття. Варіанти, які у Вас виникли, треба записати».

На виконання завдання учасникам дається 7 хв.

Після цього тренер пропонує кожному сказати, скільки варіантів поведінки він написав і зачитати один варіант, не повторюючи ті, що прозвучали раніше.

## **ВПРАВА 8**

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

*Інструкція:* «Напевно, всі знають таку жартівливу прикмету: впав ніж – прийде мужчина. Зараз ми розвиватимемо цю галузь прикмет. Зробимо це так: кидаючи м'яч, треба буде сказати, що впало, наприклад, барабан, монета й інше.

Той, хто ловить м'яч, говорить про те, хто, на його погляд, прийде, і у разі виникнення запитань у інших, пояснює, чому це відбувається. Робити все це постараємося якнайшвидше».

У процесі виконання вправи тренер заохочує несподівані, оригінальні ідеї, а також вияви гнучкості і нестандартні інтерпретації.

У ході роботи група часто переходить від звичайних варіантів (впала квітка – прийде дівчина, тому що вона любить квіти; впала люстра – прийде електрик, тому що її треба полагодити) до оригінальних і несподіваних (впала зірка – прийде осінь, тому що зірки часто падають наприкінці літа; зіпсувався настрій – прийде смуток, тому людину треба чимось зайняти; знизився курс гривні – буде бажання щось робити, тому що чоловік хреститься тільки тоді, коли гримить грім тощо).

Вправа спрямована на розвиток гнучкості, оригінальності мислення. Для того, щоб під час виконання цієї вправи стимулювати в учасників активність правої півкулі, тренер може пропонувати їм уявляти «картинку» падаючого предмету і того, хто приходить після цієї події.

### **ВПРАВА 9**

Учасники групи сидять у колі. У тренера в руках м'яч.

*Інструкція:* «Зараз той, хто почне нашу роботу, кине м'яч будь-кому з нас і скаже, де опиниться той, кому адресований м'яч. У разі цього у нас не буде ніяких обмежень: можна направляти своїх партнерів у найнезвичайніші, навіть фантастичні місця – в холодильник, до Стародавньої Греції, на пальму тощо. Зловивши м'яч, треба швидко назвати три предмети, які Ви візьмете з собою туди, куди Вас направляють. У разі цього будемо уважні і постараємося не повторювати ті місця, в яких вже «побували» інші і ті предмети, які вже називалися».

Під час вправи усе відбувається динамічно і весело. Вона сприяє розвитку уяви, гнучкості, оригінальності мислення.

### **ВПРАВА 10**

Учасники групи сидять у колі.

*Інструкція:* «Подивіться уважно навколо і виберіть будь-який предмет, що знаходиться в цій кімнаті, від імені якого Ви готові промовити короткий монолог. Коли всі будуть готові, хтось з нас почне, і всі по черзі вимовлять свої монологи. Не варто турбуватися, що від імені одного предмету може прозвучати два або навіть три монологи».

Вправа спрямована на розвиток уяви, подолання звичного сприйняття оточуючого, «набуття нових очей».

Принциповим у цій вправі є те, що учасники набувають додаткового досвіду абстрагування від звичної ідентифікації з людиною.

НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

---

**Карпенко Наталія Андріївна,**  
кандидат психологічних наук, доцент

# Психологія творчості

*Навчальний посібник*

Редагування *Ю. Р. Глиняна*

Макетування *Г. Я. Шушняк*

Друк *І. М. Хоминець*

---

Підписано до друку 28.12.2016

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Умовн. друк. арк. 9,07.

Тираж 100 прим. Зам № 35-16.

Львівський державний університет внутрішніх справ  
Україна, 79007, м. Львів, вул. Городоцька, 26.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 2541 від 26 червня 2006 р.