

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Яременко Лілія Анатоліївна

УДК 374

**РОЗВИТОК КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

**Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук**

**Науковий керівник
Андрущенко Віктор Петрович,
доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України,
академік НАПН України**

Київ - 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ	12
1.1. Креативність як інтегрована система наукових знань	12
1.2. Структурно-змістова характеристика виявів креативності в дітей	43
Висновки до I розділу	74
РОЗДІЛ II. УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	76
2.1. Дидактичне обґрунтування змісту розвитку креативної особистості	76
2.2. Організаційні форми і методи розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах	109
Висновки до II розділу	121
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ	122
3.1. Діяльність соціальних інституцій в умовах розвитку креативної особистості	122
3.2. Методика формувального етапу експерименту і його результати	150
Висновки до III розділу	171
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	174
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	176

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі розвитку цивілізації надзвичайно важливе значення для становлення особистості набуває формування в неї здатності самостійно і творчо діяти в нових соціокультурних умовах. Соціально-економічна динаміка і потреби суспільства в розробці інноваційних, нестандартних ідей; активні пошуки ефективних стратегій у побудові всіх соціальних відносин (людина – людина, людина – природа, людина – суспільство, людина – техніка тощо) ставлять перед системою освіти завдання вже не лише забезпечити засвоєння індивідом певного обсягу знань, а й таку підготовку, яка б дозволила йому жити і працювати в стрімко змінюваному світі. Головною метою стає виховання всебічно розвиненої, інтелектуально потужної особистості, здатної до швидкого і самостійного прийняття рішень, готової до креативного перетворення дійсності.

Саме на креативних людей як на головних рушіїв прогресу у всіх сферах діяльності держави покладає нині суспільство особливі надії. Адже в сучасному світі динамічність поступу будь-якої країни безпосередньо залежить від здатності креативних членів соціуму реалізувати власний потенціал на користь свого народу: талановиті креативні діти і молодь – це майбутня еліта, політичні лідери та успішні бізнесмени, відомі науковці та митці. У кінцевому підсумку – це добробут і гордість держави та її шанс посісти гідне місце на міжнародній арені.

В Україні законодавчою основою забезпечення права кожного на свободу художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності є Конституція України.

На міжнародному рівні на особливій значущості реалізації індивідуальності кожної дитини наголошує Конвенція ООН про права дитини. Прийнята Генеральною Асамблеєю ООН (резолюція 44/25 від 20.11.1989 р.) і ратифікована Верховною Радою України (Постанова від 27.02.1991 р. № 789XII (78912)) та 193 країнами світу дана угода між державами вказує, що уряд кожної

країни має дбати про дітей. Так, Ст. 29 визначається право на розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому обсязі.

З метою підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді, стимулювання розвитку їх творчого потенціалу в Україні функціонує система позашкільної освіти, позашкільних навчальних закладів. Державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, організаційні, освітні та виховні засади визначають Закони України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Про охорону дитинства» та ін.

Конкретні орієнтири в розвитку культурно-освітнього простору та потенціалу системи позашкільної освіти України, забезпеченні вільного творчого, інтелектуального, духовного розвитку дітей встановлено Указом Президента України від 30.09.2010 р. № 927/2010 «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді», Державною цільовою соціальною програмою розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року, яку затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 785.

Разом з тим загострення протиріччя між існуючим соціальним замовленням суспільства на креативну особистість і недостатньою розробкою ефективних шляхів і методів її розвитку зумовлює необхідність поглиблення досліджень феномену креативності, її теоретико-методичних засад.

Сучасна теорія креативності особистості все ще перебуває в стадії становлення, характеризується багатоаспектністю і охоплює значну кількість різноманітних концепцій, теоретичних та емпіричних знань. Незважаючи на низку суттєвих здобутків, цікавих спостережень та узагальнень, феномен креативності і, зокрема, проблема людської творчості дотепер залишаються значною мірою не розкритим явищем.

Феномен креативності особистості привертає увагу багатьох дослідників. Зокрема, закономірності розвитку креативності дитини досліджували Л. Венгер, О. Запорожець, Б. Ельконін, О. Савенков та ін.

Загальні теоретичні та практичні проблеми розвитку креативної особистості закладені в наукових працях Л. Виготського, Дж. Рензуллі, В. Сухомлинського, Д. Треффінгера та ін.

Важливі концептуальні підходи до розвитку креативної особистості розкрили видатні українські вчені В. Андрущенко, І. Бех, Н. Бібік, В. Зіньковський, І. Зязюн, О. Кононко, В. Кремень, Н. Лубенець, С. Максименко, В. Оржеховська, С. Русова, О. Савченко, С. Тищенко, В. Фльоров та ін.

Залежність розвитку дитячої креативності від якостей особистості та професійної майстерності педагога аналізували Н. Гузій, Н. Дудніченко, В. Загвязинський, С. Сисоєва, В. Кан-Калик, М. Костенко, Н. Кузьміна та ін.

Значну увагу цій проблематиці в контексті аналізу психології творчості приділили Б. Ананьєв, М. Бердяєв, В. Біблер, Л. Виготський, Б. Кедров, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О. Тихомиров та ін.

Психологічні засади і структуру креативності вивчали Дж. Гілфорд, В. Сієрвальд, К. Перлет, Б. Скіннер, К. Тейлор, П. Торранс, К. Геллер, В. Клименко, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Б. Шадріков та ін.

Психологічні концепції розвитку інтелекту і креативності створили Г. Айзенк, Р. Стернберг, М. Смульсон, Н. Тализіна та ін.

Сутність креативності як специфічного виду діяльності людини розглядалася в роботах Д. Векслера, М. Воллаха, В. Давидова, Л. Когана, О. Кочерги, С. Сисоєва, Я. Пономарьова та ін.

Особливості розвитку творчого потенціалу особистості на різних вікових етапах окреслили Д. Богоявленська, М. Веракса, Г. Грубер, В. Дружинін, Р. Кеттел, О. Кульчицька, В. Паламарчук, Р. Термен та ін.

Види обдарованості осмислювали С. Гончаренко, Г. Бурменська, Ю. Гільбух, М. Гнатко, В. Слуцький та ін.; процес формування креативності особистості досліджували Н. Вишнякова, Т. Галич, Н. Мойсеюк, Л. Подимова, М. Сметанський, Л. Степанов, Г. Тарасенко, В. Фрицюк та ін.

Питання сучасних теоретико-методичних засад позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів представлені в працях українських

учених і практиків І. Беха, О. Биковської, С. Довгого, В. Вербицького, В. Камишина, Б. Кобзаря, О. Лісового, В. Мадзігона, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін.

Незважаючи на великий обсяг наукового доробку, присвяченого феномену креативності, ця проблематика залишається далеко не вичерпаною. Існує низка питань, які сьогодні потребують ґрунтовних досліджень. Отже, врахування нових соціально-історичних реалій, аналіз широкого кола літературних джерел, актуальність даної проблеми, її важливе значення для педагогічної теорії і практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Розвиток креативної особистості у позашкільних навчальних закладах»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження пов'язано з Програмою розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 рр., затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України від 28.03.2002 р. № 378 і Державною цільовою соціальною програмою розвитку позашкільної освіти на період до 2014 року, затвердженою Постановою Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 р. № 785, та здійснено відповідно до плану науково-дослідної роботи Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 5 від 28.01.2004 р.).

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 9 від 28.04.2009 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29.03.2011 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Відповідно до мети визначені такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати проблему розвитку креативної особистості в теорії та педагогічній практиці.

2. Розкрити педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

3. Визначити компоненти та показники розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

4. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження: розвиток креативної особистості.

Предмет дослідження: педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є:

– концептуальні положення про освіту, які впливають із Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», Національної доктрини розвитку освіти, Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Концепції позашкільної освіти та виховання, Положення про позашкільний навчальний заклад тощо;

– фундаментальні положення філософії освіти (В. Андрущенко, В. Бех, Г. Волинка, І. Зязюн, В. Кремень, М. Михальченко, Ю. Романенко, А. Толстоухов та ін.);

– теоретичні основи теорії особистості (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонт'єв, В. Моляко, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.);

– теоретичні засади розвитку креативності (Г. Алдер, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Клименко, Є. Лузік, О. Лук, С. Максимов, А. Маслоу, О. Матюшкін, О. Мороз, О. Потєбня, Є. Ніколаєв, Я. Пономарьов, К. Поппер, Дж. Рензуллі, В. Роменець, К. Роджерс, П. Торренс, Д. Треффінгер та ін.);

– загальнотеоретичні основи позашкільної освіти (Л. Балясна, О. Биковська, В. Вахтеров, Г. Ващенко, В. Вербицький, Б. Кобзар, М. Коваль, Н. Крупська, О. Литовченко, В. Мадзігон, А. Макаренко, Є. Мединський, І. Мельникова, І. Огієнко, Г. Пустовіт, С. Русова, С. Сірополко, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, Н. Харінко, С. Шацький та ін.);

– концептуальні положення і висновки щодо навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів у позашкільних навчальних закладах (Л. Балясна, І. Бех, О. Биковська, С. Довгий, В. Вербицький, В. Камишин, Б. Кобзар, М. Коваль, О. Лісовий, О. Литовченко, В. Мадзігон, І. Мельникова, Г. Пустовіт, О. Семенов, А. Сиротенко, Т. Свирська, Т. Сущенко та ін.).

У дисертаційній роботі використаний комплекс загальнонаукових, конкретно-наукових, спеціальних **методів дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз і синтез філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних наукових знань, нормативних документів, навчальних видань з проблем розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; класифікація, порівняння, узагальнення даних щодо дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти, аналіз тенденцій її розвитку; моделювання, систематизація та узагальнення теоретичних і методичних основ розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах;

– *емпіричні*: вивчення, аналіз та узагальнення практики розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; бесіди, анкетування, інтерв'ювання та соціологічне опитування з питань розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; педагогічне спостереження умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; констатувальний і формувальний етапи експерименту, статистична та аналітична обробка експериментальних даних щодо науково обґрунтованих педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Дослідження проводилося протягом 2006–2011 рр. і включало такі етапи:

I етап, аналітико-констатувальний, (2006–2008 рр.) – вивчення стану розробленості проблеми розвитку креативної особистості в науковій літературі та практиці; розробка понятійного апарату дослідження; проведення констатувального етапу експерименту; уточнення на основі одержаних даних мети та завдань дослідження розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

II етап, формувально-корекційний, (2008–2010 рр.) – розробка педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; проведення формувального етапу експерименту.

III етап, узагальнюючо-коригувальний, (2010–2011 рр.) – узагальнення результатів дослідження, впровадження їх у практику навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше здійснено теоретико-методичне обґрунтування розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; визначено сутність поняття «креативна особистість у позашкільних навчальних закладах»; визначено і розроблено структуру педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах за компонентами (цільовий, процесуальний, організаційний); розкрито компоненти креативної особистості в позашкільних навчальних закладах (мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний, емоційний);

удосконалено визначення сутності поняття «креативність», теоретичні основи розвитку креативної особистості в системі освіти; зміст, форми і методи розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах;

дістали подальший розвиток основні підходи і положення щодо організації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах; ролі позашкільної освіти у навчанні, вихованні, розвитку та соціалізації особистості.

Практичне значення одержаних результатів полягає в опрацюванні і запровадженні в навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів навчальних програм та методичних рекомендацій з розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Матеріали дослідження можуть використовуватися в системі позашкільної освіти педагогічними працівниками позашкільних навчальних закладів, а також викладачами та студентами вищих педагогічних навчальних закладів, інститутів післядипломної педагогічної освіти, спеціалістами органів управління освіти і науки, молоді та спорту, іншими спеціалістами у сфері позашкільної освіти.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснювалася в системі освіти, зокрема в позашкільних навчальних закладах, що підтверджено довідками, а саме: Національний центр «Мала академія наук України» (довідка № 23-1/VII від 23.02.2011 р.), Київський Палац дітей та юнацтва (довідка № 554/1 від 23.02.2011 р.), Центр позашкільної роботи Святошинського району м. Києва (довідка № 111 від 24.05.2011 р.), Київська мала академія наук учнівської молоді (довідка № 01-31/1 від 24.02.2011 р.).

Крім того, окремими методами експериментальної роботи також були охоплені учні позашкільних навчальних закладів м. Києва, Полтавської, Сумської, Черкаської, Чернігівської, Тернопільської областей.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження постійно доповідалися і обговорювалися на засіданнях кафедри соціальної філософії та філософії освіти, науково-дослідної лабораторії теорії та методики позашкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, конференціях, семінарах, «круглих столах» міжнародного, всеукраїнського, міського, районного рівнів з питань позашкільної освіти, діяльності позашкільних навчальних закладів тощо.

Висновки і рекомендації доповідалися на наукових заходах:

міжнародних науково-практичних конференціях: Сьомі юридичні читання «Культура і право на початку XXI століття» (Київ, 2011), «Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації» (Київ, 2010), «Науково-методичне забезпечення позашкільної освіти: теорія і практика» (Київ, 2008);

всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Університет – позашкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад» (Київ, 2010), «Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних навчальних закладів» (Київ, 2006); *всеукраїнський науково-методичний семінар* «Інноваційні технології в дошкільній освіті: духовний розвиток дитини» (Київ, 2011); *звітно-наукових конференціях* викладачів

Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2009, 2010) тощо.

Публікації. Основні результати дослідження викладено в 7 наукових та навчально-методичних працях, серед яких 5 – одноосібні статті в наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 – навчальна програма, 1 – тези конференції.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ

РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Креативність як інтегрована система наукових знань

У сучасних умовах одним із завдань педагогічної науки є вивчення питань креативності людини, виявів її в дитини на різних етапах її соціалізації.

Для повного розуміння даної проблеми необхідно зупинитися більш детально на визначенні такого поняття, як «креативність». Це слово походить від латинського *creation* – творення – це загальна здатність до творчості, характеризує особистість у цілому, виявляється в різних сферах активності, розглядається як відносно незалежний фактор обдарованості. А більш зрозуміло, за визначенням Е. Фромма, креативність – це здатність знаходити рішення в нестандартній ситуації, а також це спрямованість на нове й уміння глибоко усвідомлювати власний досвід. Критерієм творчості при цьому є не якість результату, а характеристики і процеси, які активізують творчу продуктивність, – саме це називається креативністю [178, с. 2].

Слід відмітити, що «креативність», як правило розглядають як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, діяльності.

Визначень поняття «креативність» в сучасній літературі безліч, але загальної ідеї креативності немає. Так, К. Торшина у своєму дослідженні проблеми креативності наголошує на тому, що давати визначення креативності – це значить «прирікати себе на невдачу, оскільки креативність ще не концептуалізована й емпірично не визначена» [188, с. 123]. Крім того головні складові та механізми цього феномену потребують чіткого визначення.

До розглянутих у літературі аспектів у сфері дослідження креативності належать такі: креативний процес, креативний продукт, креативна особистість і креативне середовище, що вміщує в собі сферу, структуру, соціальний контекст,

котрий формує вимоги до продукту творчості, рівні креативності, фактори, що стимулюють та перешкоджають креативності, тощо.

Таким чином визначення «креативності» потрібно розпочинати з дискусії з цього приводу в зарубіжній і вітчизняній літературі. Термін креативність з'явився в науковому обігу нещодавно, а проблемами творчості особистості вчені та філософи переймалися з давнини. Вивченням різноманітної проблематики творчості займалися мислителі, філософи-гуманісти Давньої Греції (Демокрит, Протагор, Сократ, Платон, Аристотель), філософи та педагоги Середньовіччя (Августин, Боецій, Фома Аквінський, Вітторіно да Фельтре, Іоганнес Людвік Вівес, Франсуа Рабле, Еразм Роттердамський, Мішель Монтень), педагоги епохи Просвітництва (Ян Амос Коменський, Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Й.Герберт, Роберт Оуен, Фрідріх Дістерверг), представники особистісно орієнтованої педагогіки (Іван Вишенський, Петро Могила, Григорій Сковорода, Феофан Прокопович, К.Д.Ушинський, М.І.Пирогов), дослідники творчості радянського періоду (С.Русова, А.Макаренко, Л.Виготський, С.Рубінштейн, Ю.Карпова, А.Спіркін), а також наші сучасники (Б.Ананьєв, В.Загвязинський, І.Зязюн, В.Кан-Калик, І.Канєвська, Н.Кичук, О.Савченко, С.Сисоєва, В.Сухомлинський, В.Цапок та ін.) [36, с. 74].

Таким чином, проблемою творчості переймалися вже за часів Античності, як тільки склалася філософська традиція дослідження феноменології людини. Власне творчий компонент виявляється в ідеї божественної еманациї, що дозволяє Платону виокремити дві категорії митців: обраних (їхніми творами говорить сам бог) та некорисних (їхні твори збуджують низькі почуття). Найпоплідовніше проблемами художньої творчості пройнята естетична спадщина Аристотеля. Визначаючи мімесис своєю інваріацією художнього методу, філософ наполягає на пріоритеті раціоналістичного начала у творчому процесі: художній твір може з'явитися тільки тоді, коли «митці добре розуміють і знають причини того, що створюється» . Важливим внеском Аристотеля є застосований ним граничний принцип дослідження феномену творчості: порівняльний аналіз історії і поезії, вченого і митця [151, с. 11].

Природа творчості як даного богом начала простежується у весь період Середньовіччя та довго ще панує в епоху Відродження та Новий час. Водночас починають створюватися нові концепції, автори яких намагаються визначити, які саме природні та соціальні фактори є підґрунтями творчості.

Однією з перших спеціалізованих психологічних праць у європейській традиції в даній галузі можна вважати книгу іспанського лікаря Гуана Уарте (1529–1592) «Дослідження здібностей до наук», яка побачила світ у 1575 р. [191]. Це була перша психологічна робота, що ставить як спеціальне завдання вивчення індивідуальних відмінностей у здібностях з метою професійного відбору. У книзі Уарте, яку можна назвати першим дослідженням з диференціальної психології, як основні було поставлено чотири питання:

1. Якими якостями володіє та природа, яка робить людину здібною до однієї науки і нездібною до іншої?
2. Які види обдарованості є в людському роді?
3. Які мистецтва і науки відповідають кожному виду обдарованості зокрема?
4. За якими ознаками можна дізнатися про відповідну обдарованість?

Аналіз здібностей зіставлявся з сумішшю чотирьох елементів в організмі (темпераментом) і з відмінністю у сферах діяльності (медицина, юриспруденція, військове мистецтво, управління державою і т. ін.), що вимагають відповідних обдаровань. Основними здібностями визнавалися уява (фантазія), пам'ять та інтелект. Аналізуючи всілякі науки і мистецтва, Х. Уарте оцінював їх з точки зору того, якої з трьох здібностей вони вимагають. Залежність таланту від природи не означає, на його думку, даремності виховання і праці. Проте і тут є великі індивідуальні й вікові відмінності [129, с. 23].

У 1869 р. Ф. Гальтон опублікував свою піонерську монографію про спадковість таланту. Як відомо, проблема розумової обдарованості спочатку розглядалася в межах нейтивізму з його тезою про беззастережну, неминучу реалізацію біологічних, у тому числі генетичних, потенцій. На думку Гальтона, є очевидним той факт, що на розвиток обдарованості впливають два чинники:

спадковість і середовище. Ф. Гальтон намагався виявити їх співвідношення. Структуру обдарованості Ф. Гальтон називає триєдиною. Спадково може передаватися поєднання обдарованості (розум, талант), енергії та здатності до важкої наполегливої праці. Останній складник будь-якої обдарованості визнавали багато відомих дослідників [185, с. 9].

Шляхом застосування так званого генеалогічного методу Ф. Гальтону вдалося показати, що видатні люди часто мали видатних батьків і що зі зменшенням міри спорідненості зменшується і зв'язок між талановитістю родичів. Свої дослідження з діагностики відмінностей психічних якостей людей Гальтон використовував для обґрунтування ідеї про необхідність відбору найбільш пристосованих. Стверджувалося, що людський рід може бути покращений тим же шляхом, яким виводиться нова порода собак або коней, тобто шляхом відповідних шлюбів упродовж декількох поколінь. Цей напрям, названий ним євгенікою, згодом використовувався для відбору особливої «породи» людей з тих, хто вирізнявся високим рівнем обдарованості. Ідея була антигуманною, хоча сам Гальтон сформулював її зовсім не як соціальну, а як важливу медичну і психологічну проблему врахування спадкових чинників розвитку індивіда [129, с. 34].

Ф. Гальтон і його послідовник Л. М. Термен знали лише один вид спадковості – генетичний. Але факти, на які спирався перший з них, легко можуть бути пояснені – принаймні, частково – спадковістю зовсім іншого роду – соціальною. На існування такої спадковості згодом вказували П.П. Блонський, Л.С. Виготський, С.Т. Шацький, маючи на увазі під цим терміном вплив на розумовий розвиток дитини особливо сприятливого в культурному відношенні родинного середовища. [72, с. 150]

Ф. Гальтон та Л. М. Термен визначались як прихильники нейтивізму (від англійського *native* – природний) з його тезою про беззастережну, неминучу реалізацію біологічних, у тому числі генетичних, потенцій. «Якщо людина наділена широкою розумовою обдарованістю, енергійністю в роботі й здатністю до важкої праці, навряд чи які-небудь причини можуть перешкодити йому

висуватися» вважає Ф. Гальтон [129, с. 35]. Іншим значним представником нейтивізму є Л.М. Термен, під керівництвом якого в Стенфордському університеті (США) на початку минулого століття було проведено дослідження тисячі обдарованих дітей. Він почав перше багатовимірне дослідження природи обдарованих дітей, яке було задумано для виявлення типових фізичних, розумових і особових особливостей обдарованих дітей як кластера, і з'ясування, яким дорослим стає типове обдароване дитя [96, с. 10]. Загальний висновок був такий: «вирішальне значення має спадковість», під якою розуміються природжені особливості нервової системи (задатки) дитини.

Роботи Ф. Гальтона дали основу для створення першої тестової методики вивчення інтелекту А. Біне та Т. Сімона. Так у розвитку науки про обдарованість виник новий напрям дослідження – інтелектуалістичний. Саме в рамках цього напрямку «обдарованість» розглядалася як поняття кількісне. Тестологія мовчазно виходила з визнання того, що якісно здібності людей однакові і що необхідно лише створити методи визначення кількісних відмінностей у здібностях. Теоретичним вираженням такого чисто кількісного підходу до проблеми є «двофакторна теорія інтелекту» Ч. Спірмена, згідно з якою «розумова обдарованість» визначається кількістю «розумової енергії» [96, с. 9].

Водночас починає відроджуватися вихідне положення про розумові здібності, а, відповідно, і про розумову обдарованість. Як відомо, розумом традиційно вважали, в першу чергу, не дії на основі наслідування або алгоритму рішень (що, переважно, і виявлялося за допомогою тестів інтелекту), а самостійне надбання нових знань, їх перенесення в інші ситуації, розв'язання нових проблем. Як наслідок, більшість дослідників схиляються до думки, що головною характеристикою, яка визначає потенціал особистості, є не інтелект у його усталеному сприйнятті (не те, що вимірюється тестами інтелекту), а здатність до творчості (те, що згодом Дж. Гілфорд назвав «креативністю»). Одним з піонерів цього напрямку став американський дослідник, учитель П. Торренс. Спостерігаючи за своїми учнями, він прийшов до висновку, що успішність у навчанні та високий

інтелект не є обов'язковою умовою реалізації людини у творчості, для цього необхідне щось інше, а саме творчі здібності [185, с. 11].

У вітчизняній та зарубіжній літературі розрізняють багато різних поглядів на поняття креативності. Власне кажучи, само поняття не так давно увійшло в науковий обіг та являє собою, як це було зазначено вище, запозичення з англійського *creation* – творити, створювати. Цей термін дуже близький до поняття творчість, але дослідники вбачають певні відмінності між ними та останнім часом віддають перевагу саме терміну креативність.

Історія розвитку досліджень креативності має декілька періодів та може бути пов'язана із дослідженнями інтелекту та здібностей.

Авторство терміна «креативність» віддають Дж. Гілфорду. Концепція креативності Дж. Гілфорда і Е. П. Торренса набула популярності після виходу в світ робіт, в яких дослідники намагалися підтвердити ідею про кореляційні зв'язки між інтелектом та креативністю.

Гілфорд вказав на принципове розходження між двома типами розумових операцій: конвергенцією і дивергенцією [5, с. 4]. Конвергентне мислення характеризується тим, що за наявності множини умов людина повинна знайти єдине вірне рішення. Дивергентне мислення визначається як тип мислення, що йде в різних напрямках. Такий тип мислення припускає варіювання шляхів вирішення проблеми, призводить до несподіваних висновків і результатів. Гілфорд вважав операцію дивергенції основою креативності як загальної творчої здібності.

Гілфорд виділив чотири основних параметри креативності:

- 1) оригінальність – спроможність продукувати віддалені асоціації, незвичні відповіді;
- 2) семантична гнучкість – здатність виявити основну властивість об'єкта і запропонувати новий спосіб його використання;
- 3) образна адаптивна гнучкість – спроможність змінити форму стимулу таким чином, щоб побачити в ньому нові ознаки і можливості для використання;

4) семантична спонтанна гнучкість – здатність продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації. Загальний інтелект не включається в структуру креативності [131, с. 89].

Проте задатки, окрім усього іншого, виступають і як деяка даність, що визначає межі теперішніх і майбутніх досягнень дитини в розумовому розвитку. У стислому вигляді ця ідея сьогодні представлена в моделі «діапазону» В.Н. Дружиніна [87], в якій інтелект обмежує верхній рівень досягнень у будь-якій діяльності, але не детермінує його результат. Із зростанням загального інтелекту зростає і діапазон. Ця модель дозволяє інтерпретувати той факт, що успішність обдарованих людей визначається не рівнем їх інтелекту, а силою мотивації та активністю.

Протилежна нейтивізму концепція не заперечує істотної ролі природних задатків, але в генезисі розумової обдарованості вирішального значення надає соціальному середовищу. Тут задатки розуміються як природні передумови здібностей, що реалізуються за допомогою соціальних механізмів, найважливішу роль серед яких грає навчання і виховання. Відповідно, здібності визначаються як індивідуально-психологічні особливості людини, що обумовлюють успішність виконання діяльності. Саме співвідношенням ролі задатків, здібностей і культурно-виховного середовища визначається широта концептуальних поглядів на проблему креативності.

Дослідники вважають, що вихідні природні відмінності між людьми полягають не в готових здібностях, а в задатках. Задатки дуже багатозначні і можуть розвиватися в різних напрямках. Вони лише передумова розвитку здібностей, між задатками і здібностями дуже велика дистанція – весь шлях розвитку особи. Велике значення надається діяльності, завдяки якій природні задатки можуть перетворитися на здібності. Учені вважають, що концепція соціальної обумовленості відмінностей в рівні психічного розвитку між людьми єдина практично плідна, бо лише в ній можна знайти опору для створення умов розквіту особистості [128, с. 52].

Загальновідомо, що поняття «креативність» і «творчість» не синонімічні, але взаємообумовлені. Творчість розглядається як більш загальне поняття по відношенню до креативності. Креативність – це творчі здібності індивіда, що характеризуються готовністю до продукування принципово нових ідей та входять до структури обдарованості як незалежний фактор [36, с. 76].

Найвідомішим в сучасній літературі є визначення креативного процесу, яке дав П. Торренс: «Креативність – це такий процес, складові частини якого наступні: чутливість до проблем, відчуття незадоволення і недостатності своїх знань, чутливість до відсутніх елементів і дисгармонії, пізнання проблем, пошук рішень, припущення, формулювання гіпотез, перевірка і повторна перевірка цих гіпотез, їх модифікація, а також узагальнення результатів» [178, с. 3] На підставі отриманих даних він дійшов висновку, що розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від тієї культури, в якій виховується дитина й експериментально довів, що спад у розвитку креативності можна зняти шляхом спеціального навчання.

Так, П. Торренс виділяє такі фактори розвитку креативності: творчі здібності; уміння; мотивація; рівень інтелекту вищий за середній; підтримка захоплень батьками; стабільність інтересів; знайомство з іншими стереотипами поведінки, мовлення, навчання (проживання та навчання в інших країнах, оволодіння іноземними мовами в ранньому віці) [148, с. 39–40]. Таким чином, він перелічує як біологічні, так і соціальні фактори, які нерозривно пов'язані між собою. Для підвищення рівня здатності до креативності треба звертати увагу перш за все на діагностування біологічних факторів та створення відповідних соціальних умов.

Багаторічною є й історія вивчення окремо фактора обдарованості, її причин та проявів. У результаті досліджень російських психологів під керівництвом Леоніда Венгера зафіксовано такі відмінності обдарованих дітей [60, с. 47]:

уміння самостійно аналізувати ситуацію (виявляти наочні засоби, суттєві для вирішення завдань);

розвиток децентрації (здатності змінювати власну точку відліку при вирішенні завдань, уміння ставити себе на місце іншої людини під час спілкування);

розвиток задумів (уміння створювати ідею майбутнього продукту і план її реалізації).

Ці ідеї дослідники реалізували в програмах виховання і навчання дітей дошкільного віку «Розвиток» (М., 1994) та «Обдарована дитина» (М., 1995). Феномен креативності вивчається рядом наукових шкіл, які дотримуються двох основних напрямів [128, с. 53].

У концепції творчої обдарованості А.М. Матюшкіна креативність тісно пов'язана з поняттями: творчість, творчий потенціал, творча інтелектуальна активність [131].

У зарубіжній науці вивчення креативності традиційно зв'язане з використанням тестів і орієнтоване не на якісну характеристику відповідних психічних властивостей, а на кількісну оцінку їх проявів при вирішенні тестових завдань. У вітчизняній психологічній науці переважає якісний підхід до проблеми здібностей, що склався ще з радянських часів. Вони розглядаються перш за все як умови успішного оволодіння та успішного виконання діяльності. Здібностями називають психічні властивості, що відповідають вимогам діяльності. Вивчення індивідуальних відмінностей у здібностях виступає як похідний момент. Проте у полі уваги дослідників у першу чергу потрапляють спеціальні здібності, чітко пов'язані з певними видами діяльності. Переважна більшість конкретних досліджень радянських авторів (роботи В.І. Кирєєнко, А.Г. Ковальова, В.А. Крутецкого, Б.М. Теплова і ін.) присвячена спеціальним здібностям [60, с. 44].

Взагалі великий внесок у розвиток ідей креативності особистості зробили українські (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, В. Роменець, С. Сисоєва, Л. Шелестова), російські (Д. Богоявленська В. Дружинін, О. Лук, С. Максимова, О. Матюшкін, О. Мороз, Є. Ніколаєва, Я. Пономарьов) та зарубіжні (Г. Алдер, Дж. Гілфорд А. Маслоу, К. Поппер, К. Роджерс, П. Торренс) педагоги і психологи.

В Україні вивчення феномену творчості та креативності пов'язується насамперед з іменами таких відомих вчених, як В. Моляко (дослідження творчої обдарованості у сфері техніки), В. Роменець (формування творчих здібностей людини на різних етапах онтогенезу), С. Сисоєва (підготовка вчителя до формування творчої особистості учня), М. Холодна (проблеми зв'язку інтелектуальної та творчої обдарованості), В. Клименко (праці про формування та виявлення обдарованості у дітей) та ін.

Таким чином, у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів креативність розуміється як: 1) тип інтелектуальної здатності, творчий стиль діяльності, як результат творчих досягнень особи (Дж. Гілфорд, Ф. Юлак, Е. Торренс, Ю. Фостер і ін.); 2) властивість, або комплексна характеристика, особи (М. Бернштейн, Н. Вішнякова, Я. Пономарьов, К. Роджерс, А. Брушлінський), 3) особливість інтелекту, або вищий рівень інтелектуальної активності мислення (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Тіхоміров) [5, с. 3].

Існують також різні визначення креативності, в яких акцент може робитися:

- на продукти, що створюються завдяки їй: креативність як здатність породжувати щось нове, незвичайне, оригінальне;
- на процеси: креативність як особливий різновид творчого мислення, високорозвинена уява, естетичне світосприймання і т. д.;
- на особові якості: креативність як відкритість до нового життєвого досвіду, незалежність, гнучкість, динамічність, оригінальність, самобутність особи;
- на зовнішні умови: креативність як здатність продуктивно діяти в ситуаціях з високою мірою невизначеності, де відсутні заздалегідь відомі алгоритми, що гарантовано ведуть до успіху [78, с. 15].

Найбільш поширеним та цікавим є визначення природи креативності як здатності знаходити нове рішення, новий метод, новий художній об'єкт або форму.

Якщо спробувати принаймні схематично виразити співвідношення всіх понять, що застосовуються поряд з креативністю та як синонімічні, то найбільш

загальним поняттям треба обрати саме творчість. Будь-яка людина здатна то якогось творчого акту, тоді коли існуючі схеми та системи дій не задовольняють її потреб. Схильність до творчості, у загальному визначенні, – найвищий прояв активності, можливість створювати щось нове [120, с. 290]. Під творчістю розуміють також перетворення навколишньої дійсності, створення нових форм буття.

Креативність є характеристикою творчості в її дієвому вираженні, тобто креативність – не мрії та фантазії, а здатність до творчої дії. Термін обдарованість використовується тоді, коли людина демонструє високий рівень креативності, тобто здатності до творчості у якійсь галузі людського буття, або навіть у декількох. Таких особистостей поєднує схильність до нестандартного мислення, та, як наслідок цього, – до створення нового, оригінального. Вищим проявом обдарованості є талант. Таланти – генератори нових ідей, нового бачення явищ життя, передбачення: тим, хто має талант, притаманне гостре відчуття сучасності; часто вони випереджають свій час, і тому їх не завжди розуміють сучасники; водночас, у них сильно розвинуте відчуття часу, здатність брати до уваги все, що відбувається; талановиті особистості здатні робити відкриття не лише в маловивчених сферах, але й там, де, здавалося б, вичерпаний увесь запас ідей, де все розроблене і все вивчене. Виникнення великих ідей – таких, що змінюють загальні погляди на існуючий світ, привертають увагу всього людства та залишаються в історії, належить людям із найвищим проявом обдарованості – геніальністю [172, с. 28]. Геній – людина, що творить на основі несвідомої активності, здатна переживати найширший діапазон станів з огляду на те, що несвідомий творчий суб'єкт виходить з-під контролю раціонального начала і саморегуляції [88, с. 460].

Часто психологи відзначають наявність у багатьох видатних людей «дитячості», або безпосередності, щирості та свіжості світосприйняття. Під дитячістю розуміють яскравість уяви, вільний політ фантазії, особливу заостреність почуттів постійну активність мисленнєвих процесів. За багатьма ознаками творче мислення зовсім не схоже на логічне чи аналітичне, а більш нагадує дитяче, тому що у свідомості дитини ще не сформовані обмеження, що

зв'язують творчі здібності [172, с. 31]. Але ні в якому разі не треба спрощено розуміти дитячість творця – вона взаємодіє з іншими, зовсім не дитячими рисами особистості.

У більшості досліджень наводяться ознаки творчої креативної особистості, що запозичуються з біографій діячів мистецтва, наукових досліджень педагогів і психологів [188, с. 66]. Ці ознаки виконують функцію ідеальної моделі або «програми максимум» для розвитку креативності дітей, а саме: інтерес до розумової діяльності; компетентність, не властива віку; пошук причин, пояснень, висновків; допитливість, схильність до дослідження; різнобічні інтереси і потреба в різноманітній інформації; обмірковані й широкі знання; розвинута пам'ять; багата фантазія та уява, винахідливість; тяжіння до ігор, які потребують сконцентрованої уваги і мають складні правила; уміння самостійно гратися і щось робити; гарне володіння мовою; значний словниковий запас, не властивий даному віку; терпіння, що має прояв у вирішенні, наприклад, навчальних завдань; готовність брати участь у додаткових заняттях, що активізують інтерес до навчання; читання різноманітніших книжок, розглядання атласів, малюнків тощо; колекціонування, експериментування, складання карток тощо; підвищена відповідальність; працездатність та ін.

Оскільки креативність – це завжди здатність особи бачити щось нове, то якість, яка значною мірою сприяє результативній творчості, – це відкритість до нового досвіду. Ця якість входить до так званої великої п'ятірки рис особи, обґрунтованість виділення яких багато разів підтверджувалася в дослідженнях, виконаних в різних соціокультурних умовах. Ця якість виражається в готовності сприймати і освоювати те нове, що з'являється в оточенні людини, і в разі виникнення протиріч між реальністю і системою уявлень про неї міняти систему уявлень, а не спотворювати сприйняття реальності. Крім того, відкриті до нового досвіду люди характеризуються цікавістю, навіть деякою грайливістю [78, с. 29]. Головним чинником здатності знаходити щось нове є творча уява, яка дозволяє виокремити у звичній повсякденності підґрунтя для створення нових форм, образів, ідей тощо.

Сила творчої уяви та її рівень, як зазначає С. Рубінштейн, визначаються співвідношенням двох показників:

- того, наскільки уява дотримується обмежувальних умов, від яких залежить її насиченість смислом, об'єктивна значущість її продуктів;
- того, наскільки нові й оригінальні, відмінні від безпосередньо даного її образи вона продукує [167, с. 150].

Створюючи уявний образ, індивід використовує попередній досвід, аналізує його, виокремлює в ньому структурні елементи, застосовує окремі з них, комбінуючи відповідно до свого задуму або цілком випадково приходять до створення нового образу. Якщо індивід легко поєднує окремі елементи, пов'язані між собою глибинним зв'язком, то він володіє багатою уявою. Оскільки в продукуванні нових ідей беруть участь побічні продукти об'єктної дії, то креативний потенціал індивіда обов'язково має бути представлений його добре розвиненою мимовільною пам'яттю. Крім того, для продуктивної креативності важливо, щоб пам'ять була рухливою і точною [124, с. 637].

Уява, що не задовольняє водночас обом умовам, є творчо безплідною, якою б формально продуктивною вона не видавалась. Отож, головними характеристиками уяви виступають:

- продуктивність;
- осмисленість;
- оригінальність.

Якщо уява відповідає цим вимогам і людина вміє користатися нею для здійснення дій та втілення їх у реальність, можна говорити про творчість як створення нового буття. А. Шумилін виділяє такі ознаки творчості [208, с. 10]:

1. Творчість – діяльність, що полягає у виробництві суттєво нових суспільних цінностей: способів діяльності, матеріальних і духовних продуктів.
2. Оригінальність – використовуються нестандартні способи, засоби.
3. Створення нових корисних комбінацій з елементів існуючих предметів, способів, засобів шляхом комбінування.
4. Органічний зв'язок з пізнанням дійсності. Створюючи нові цінності,

людина спирається на наявні знання і водночас розширює їх. Акт творчості є одночасно і актом пізнання. Два основні шляхи пізнання – це розкриття існуючих закономірностей через відображення дійсності та процес перетворення дійсності, у творчості.

5. Головним змістом творчості є формулювання і розв'язування проблем, що виникають як суперечності на шляху задоволення потреб людини.

6. Творчість є формою розвитку суспільства, середовища, культури.

7. Творчість – це вищий вид діяльності, форма розвитку та родова сутність і ознака людини.

8. Творчості притаманна єдність ідеального та матеріального.

Поняття творчості у концепції українського дослідника В. Роменця розширюється до космічних явищ, до способу розвитку Всесвіту [173]. Дослідник вирішує питання про психологічний механізм творчості, яким вважає трансдукцію – перехід із суб'єктивно-психічної системи (від задуму) до матеріально-речової (втіленого у певному предметі задуму). Людина завжди прагне поєднати ці сторони, але вони неодмінно чинять опір такому наміру. Зазвичай людина живе одночасно в рамках теоретичної (проекти, плани, сподівання) та практичної (моральні норми, звичні технології, правила, зразки) сторін поведінки, які не перетинаються. У кожній із цих сторін легко здійснювати перетворення (мріяти або діяти за зразком), вони не викликають протидії. Перехід між ідеальною та матеріальною сторонами поведінки наштовхується на протидію, пов'язану з протилежністю згаданих сторін, тому він вимагає зусиль, наполегливості, волі до здійснення і набуває ознак вчинку. Свою теорію В.А.Роменець називає трансдуктивною і визначає головним завданням психології творчості розкриття умов, за яких здійснюється подолання протилежностей теоретичної та практичної діяльності на засадах оригінальності та комунікації.

Відомо, що джерела творчих сил людини беруть свій початок з дитинства, саме там вони народжуються і розвиваються у взаємодії з навколишнім світом, під впливом навчання та виховання в широкому розумінні цих слів. Саме в дитячі роки виявляються нахили до творчості, але вони не завжди помічаються

дорослими, недостатньо використовуються, не розвиваються і з роками здатність творити втрачається дитиною [37, с. 110]. Тому важливо не просто виявляти фактори креативності дітей та констатувати рівень креативності чи обдарованості, важливо зберегти їх та розвинути під час подальшого навчання та виховання.

В останні роки особлива увага приділяється дослідженням у галузі навчання й виховання дітей дошкільного віку насамперед тому, що власне на цих етапах психічного розвитку закладаються основи майбутньої особистості та усіх її сфер (емоційної, інтелектуальної, поведінкової тощо). Тому цілком природно, що на сьогодні актуальною проблемою і завданням сучасної науки є напрацювання ефективних психодіагностичних, розвивально-психокорекційних та психотерапевтичних засобів розвитку креативності дітей дошкільного віку [193, с. 81–82].

У сучасній педагогіці і психології все частіше декларується принцип гуманізації в навчанні, вихованні і розвитку кожної дитини, причому, пріоритетною визнається спрямованість на розвиток особи, талантів, креативності і здібностей дитини. У Конвенції ООН про права дитини сформульована значущість реалізації індивідуальності особи, що формується. Забезпечити врахування індивідуальних особливостей дитини в процесі навчання і виховання можна при диференційованому підході і використанні розвиваючих програм, адресованих різним групам дітей. Протиріччя, що виникло останнім часом між соціальним замовленням суспільства на творчу особу і недостатньою розробленістю практичних підходів до розвитку обдарованості, стимулює зростання інтересу до проблеми креативності в дитячому віці [5, с. 2].

Як відомо, обдарованими іменуються діти, інтелектуальний розвиток яких характеризується перш за все значним випередженням вікових норм. Звичайно, термін «обдароване дитя» не можна визнати задовільним, оскільки в ньому виразно чується вказівка на деякий дар, отриманий при народженні, а складна проблема детермінації підвищеного розумового розвитку сприймається в результаті цього як заздалегідь вирішена в дусі абсолютного переважання біологічної детермінації. У зв'язку із цим слід було б віддати перевагу іншим

термінам, скажімо, «діти з високим рівнем інтелекту» або «діти з підвищеними розумовими здібностями». Перевага таких термінів у тому, що вони фіксують емпіричне єство явища, не порушуючи питання про його детермінанти. Доводиться, як визначає Н. Лейтес, зважати на укорінену традицію. Та все ж, роблячи термінологічну поступку нейтивізму, необхідно слідувати правилу, згідно з яким «з поняттями «здібності», «обдарованість» не повинне пов'язуватися уявлення про готовий дар природи» [119, с. 105].

Вичленення і характеристика загальних здібностей ускладнені тією обставиною, що вони виявляються не в одному, а в багатьох видах діяльності і, на думку С. Рубінштейна, існують не в чистому вигляді, а в тих же спеціальних здібностях до конкретних видів діяльності і співвідносяться із загальними умовами їх здійснення [167, с. 24].

Одною з найактуальніших проблем сучасної психології творчості є співвідношення когнітивної та особистісної сфер у структурі обдарованості. Інтерес до особистісної організації творчої людини підкріплюється, з одного боку, надією відшукати специфічні риси обдарованості, з іншого – можливістю виявляти різноманітні бажані або, навпаки, небажані, прояви рис особистості та впливати на них задля створення оптимальних умов для творчої реалізації [58, с. 26].

Серед структурних компонент творчого потенціалу особистості, мабуть, центральне місце належить якостям мислення. Дж. Гілфорд твердить, що для творчості особливе значення мають такі ознаки мислення, як швидкість, гнучкість, оригінальність і точність. На таких же позиціях стоїть і Е. Торренс [124, с. 640]. Цілком природно, що для продуктивної творчої діяльності необхідне добре розвинене логічне мислення, оскільки творчий процес розпочинається з формулювання проблемної ситуації: аналізу наявного, виявлення в ньому недосконалого, застарілого, висунення кінцевої мети, розкриття суперечності між даною ситуацією та кінцевою метою, яка потім перетворюється в нові форми, ідеї, зразки.

Творчість як явище виникає в процесі становлення індивіда. Кожна потенційно обдарована людина не завжди сама прагне до нового, частіше її залучають інші до участі в оновленні суспільства. Творчість – процес багатосторонній, що включає і соціальне, і психічне, і фізіологічне, які збагачують дане соціальне явище.

Творчість – це продуктивна людська діяльність, що здатна породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільства. Креативність є необхідною умовою творчості. Якщо творчість розуміється як специфічний процес, що стосується створення нового, то креативність розглядається як потенціал, внутрішній ресурс людини [36, с. 76].

Результатом креативного акту є оцінка творчості особистістю та суспільством. Серед учених прийнято розрізняти суб'єктивну та об'єктивну цінність творчої діяльності. Під об'єктивною розуміється цінність таких продуктів творчості, в яких відкриваються раніше не відомі закономірності навколишньої дійсності, встановлюються та пояснюються зв'язки між явищами, що вважалися не пов'язаними між собою, створюються витвори мистецтва, що не мали аналога в історії культури, тобто це саме ті винаходи, відкриття та створення таких шедеврів, що стимулюють розвиток цивілізації, духовний, розумовий, взагалі всебічний прогрес людства. Суб'єктивна ж цінність має місце тоді, коли продукт творчості новий не сам по собі об'єктивно, а новий для людини, що вперше його створила [155, с. 67]. Саме такими переважно є продукти дитячої творчості: малюнки, вірші, пісеньки, казки, оповідання, різноманітні прилади, свої власні, іноді незрозумілі на перший погляд, способи поводження з різними предметами, свої неповторні способи виконання побутових дій та багато іншого.

Прояв творчого акту, на думку Л.С. Виготського, історично та суспільно зумовлений. Згідно з його культурно-історичною теорією дитина використовує для свого розвитку всі культурно-історичні надбання, що були накопичені людством до моменту її народження і в подальшому житті. Завдяки цьому людство постійно вдосконалює свої досягнення, якими вражаючими вони б не були [211, с. 165].

Таким чином, сутність креативності полягає у своєрідності мислення, продукуванні нових ідей та підходів.

Креативність (або здатність до творчості) – одна з найважливіших характеристик обдарованості. Творчістю створені науки і мистецтва, всі винаходи людської цивілізації. Здатність до творчості – вищий прояв активності людини, здатність створювати щось нове, оригінальне. Здатна до творчості особистість являє собою перш за все особливий склад розуму. При цьому встановлено, що жодне абстрактне, теоретичне пізнання не може бути продуктивним у повному відриві від плотського. Важливе значення в процесі творчості, як було визначено раніше, мають уява, інтуїція, неусвідомлювані компоненти розумової активності.

Встановлено, що в матеріалах досліджень психології творчості, проведених останнім часом, міститься досить багато параметрів, що характеризують ці та інші властивості особи. Так, у П. Торренса їх чотири (вільність, оригінальність, гнучкість, розробленість), у В. Лоуенфельда – вісім (уміння бачити проблему, вільність, гнучкість, оригінальність, здібність до синтезу і аналізу, відчуття стрункості організації ідей), в А. Лука їх виділено більше десяти.

«Креативність, – пише П. Торренс, – це означає копати глибше, дивитися краще, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, пірнати в глибину, проходить крізь стіни, запалювати сонце, будувати замок на піску, вітати майбутнє» [204, с. 238]. Є в його роботах і строгіший опис. Так, поняття швидкість він розглядає як здібність до продукування максимально більшого числа ідей. Цей показник не є специфічним для творчості, проте, чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найбільш оригінальних. Гнучкість – є здатність легко переходити від явища одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом. Протилежну якість називають інертністю мислення. Оригінальність – один з основних показників креативності. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих.

Інший полюс креативності позначається терміном – «розробленість». Творці можуть бути умовно розподілені на дві великі групи: одні уміють краще за

все продукувати оригінальні ідеї, інші – детально творчо розробляти ті, що існують. Ці варіанти творчої діяльності фахівцями не ранжуються, вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості.

Усі згодні з тим, що творчість – процес багатогранний. Він включає в себе соціальну, психічну і фізіологічну складові людини. На думку українських дослідників О. Клепікова та Т. Кучерявого, у творчості особливого значення набувають психологічні якості особистості: характер, сила волі, досвід, інтелект, гострий розум, інтуїція, уява тощо [178]. Важливою умовою творчості є сприйняття нових ідей, здатність знаходити і порушувати проблеми, незалежність поведінки та суджень і водночас уміння поступатися і відмовлятися від своїх попередніх думок, критичність, сміливість, терпимість. Це поєднує психологічні природні та соціальні риси, надбані в процесі життя, жодна з яких не може бути виключена із процесу креативності.

Важливою рисою креативної особистості є також сильна і стійка потреба у творчості. Така особистість не може жити без творчості, вона бачить у ній головну мету і основний зміст свого життя [153, с. 136]. Якою б не була обдарована особистість, які б задатки креативності в неї б не були, головну роль завжди буде відігравати мотивація до творчості.

Сьогодні творчість проголошується невід’ємною складовою будь-якої діяльності людини. І місце творчості в структурі діяльності буде зростати у зв’язку з перетворенням середовища існування людей із природного в створюване, техногенне. Нагальна потреба активізації творчо перетворюючої діяльності в умовах нових реалій суспільного розвитку викликала необхідність глибокої наукової розробки проблеми творчості. Як наслідок, проблема творчості, проблема людини як творця, проблема людського життя як творчого сходження до власного «Я» належать до найважливіших у філософії, психології і педагогіці. Чільна увага приділяється розвитку творчого потенціалу особистості. Вчені шукають засоби виявлення і розвитку природних обдаровань кожної дитини, щоб допомогти їй самореалізуватися, зробити творчість невід’ємною складовою її діяльності [124, с. 630].

З точки зору Д. Богоявленської, творчість – це вища форма інтелектуальної активності, найбільш важливою якісною характеристикою якої служить інтелектуальна ініціатива [38].

В. Моляко констатує, що в психологічному аспекті під творчістю слід розуміти процес створення, відкриття чого-небудь нового, раніше для цього конкретного суб'єкта не відомого [138, с. 2].

За теорією Енгельмейєра, у кожному винаході простежується «триакт»: бажання (окреслена мета); знання (план досягнення); вміння (матеріальне виконання). Стадій творчого процесу теж три:

1) зародження задуму – тут діє інтуїтивне мислення, народжується принцип, необхідною людською здібністю є геній;

2) дискурсивне мислення – тут діє логіка і відбувається емпіричне дослідження, виникає схема, необхідною людською здібністю виступає талант;

3) двобій винаходу з матерією – будується конструкція, від людини вимагається старанність.

За теорією Уоллеса, у процесі творчого мислення виділяється чотири стадії, при цьому найбільш відповідальною стадією виступає третя, пов'язана з інтуїтивним осяянням (інсайтом):

1) підготовка – на цій стадії окреслюється завдання;

2) визрівання – на цій стадії відбувається підсвідома робота над завданням, пошуки рішення (щоб дати йому визріти);

3) інсайт (раптове усвідомлення рішення);

4) перевірка – тут для оцінки вірності рішення підключається мислення [167, с. 151].

Творчість – діяльність надзвичайно складна й реалізується у розмаїтті форм. У цьому складному процесі однаково важливими є як інтуїтивні стрибки, так і тривалі ретельні дослідження. Аналізований феномен не слід вважати випадковим результатом, одержаним опосередковано. Як правило, відкриття не з'являються просто так, часто їм передують наполегливий науковий пошук. Але слід

зауважити, що творчий процес неможливий без гри уяви, здатності фантазувати, інтуїтивно відчувати й міркувати [36, с. 77].

Західні дослідники креативністю називають технологічний елемент творчості. У вітчизняній мовній культурі креативність сприймають набагато ширше, оскільки це зовсім нове й ще не зрозуміле для більшості явище. До початку інформаційної епохи даний феномен не мав широкого розгляду, оскільки суспільству було досить поняття творчості. У сучасній соціально-комунікативній практиці поняття «творчість» і «креативність» не є синонімічними, як це вже відзначалося, але досить часто в науковій літературі їх використовують саме як синоніми. Тому потрібно розмежувати ці поняття, принаймні в межах даної роботи.

Творчий процес ґрунтується на натхненні автора, його здібностях, наслідуваних традиціях. Якщо ж говорити про креативний процес, то головною його складовою стає прагматичний елемент, тобто споконвічне розуміння того, навіщо потрібно щось створювати, для кого потрібно щось створювати, як потрібно щось створювати й, відповідно, що саме потрібно створювати. Творчість завжди первинна й фундаментальна, у креативному ж продукті вона підпорядкована прагматичній меті [194, с. 9]. Креативність – це тільки технологія організації творчого процесу, що немає користі сама по собі, які б завдання перед нею не ставилися. В умовах інформаційного суспільства стає можливим синтез творчості й креативності – творчість це задум, креативність – втілення.

У межах зазначеного підходу творчість досліджується у двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. У процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єктивної дійсності в цілому. Тому на передній план виступають головним чином етапи, стадії, фази та результати названого перетворення. З цієї точки зору досліджується саме креативність. В особистісному аспекті головне місце займають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, вміння, навички, характерологічні властивості, емоції, почуття тощо, а також їх розвиток [124, с. 635].

Механізм творчості – креативність – майже єдиний засіб, що матеріалізує продукти психічної діяльності. Він знаряддя людини, завдяки йому вона втручається в довкілля, практично змінює його, створює нові предмети і явища власними силами. Системний аналіз механізму творчості людини свідчить, що він – багатофункціональне утворення й виконує функції, які можна визначити, як:

відкриття, внаслідок якого об'єктивна реальність перетворюється на суб'єктивну реальність – на факти свідомості або підсвідомі явища, які так само, як і свідомі, здатні виконувати функції регуляції активності особистості;

проектування й перетворення відображеного відповідно до мети дії чи діяльності на нові образи, думки або почуття – безпосередні регулятори активності людини;

втілення суб'єктивної реальності – образів, думок і почуттів у формі знакових або матеріальних конструкцій [153, с. 139].

Креативність – це не одинична здатність, а комплекс особливостей інтелекту і якостей особи, а також загальна життєва позиція людини. Вона не зводиться ні до якоїсь одиничної психологічної якості, ні до спеціальних творчих здібностей (художніх, музичних тощо). Креативність неспецифічна, вона не є жорстко пов'язана з конкретними видами діяльності, а може активізуватися в самих різних ситуаціях. Її тренування в якомусь одному виді діяльності веде до того, що вона починає яскравіше виявлятися і в інших видах. Креативність тією чи іншою мірою властива всім людям, а не є унікальною психологічною якістю, відміткою генія. Звичайно, міра її вияву може істотно розрізнятися, проте в більшості людей вона цілком достатня для того, щоб творчо підходити до вирішення життєвих проблем. Якщо цього не відбувається, то проблема зазвичай не у відсутності творчих здібностей, а в їх недостатньому налаштуванні, невмінні ними користуватися. Креативність керована і може бути розвинена – її можна активізувати і тренувати, у тому числі і за допомогою спеціально змодельованих ігрових ситуацій [78, с. 9].

З такого боку можна розглядати креативність як відповідь особистості на виклики стресових ситуацій, бо в спокійному, врівноваженому стані людина має

здібності та задатки, але вони можуть перебувати в так званому «сплячому» стані. В особистості працює уява, вона може фантазувати, але не втілювати власні задуми в життя. У ситуації стресу, провокувати який можуть будь-які зміни в бутті, психічні процеси людини прискорюються. Творчість виступає засобом подолання перешкод на життєвому шляху, узгодження суперечностей, що здатні розколоти цілісність особистісної структури і цим зруйнувати її. Кожне таке подолання – сходинка (лімен), яка збагачує світ дитини, підлітка, юнака, дорослої людини новим значенням (усвідомленням подолання, перемоги). Сукупність цих символів – значень, що розгортаються в свідомості в разі зустрічі з черговими труднощами, життєвою проблемою, є набором випробуваних інструментів її розв'язання – досвідом людини. Якщо ж ситуація виявляється складнішою за всі, пережиті раніше, і жоден з інструментів досвіду стає непридатним для її повного вирішення, з'являється можливість виявити творчу здатність у збереженні цілісності власної особистості – її психічного здоров'я [48, с. 157].

З креативністю пов'язані дві особистісні риси: інтенсивність пошукової мотивації і чутливість до побічних утворень, які виникають під час процесу мислення. Я.А. Пономарьов розглядає творчий акт як включений у контекст інтелектуальної діяльності за відповідною схемою [160, с. 23]. Щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності творчої людини, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і прямувати самостійно далі. Для творчості необхідні власні пізнавальні зусилля. Але, якщо немає сил, зразки адаптивної поведінки дискредитовані, а до творчості людина не підготовлена (зразків такої поведінки в її оточенні не було), вона зривається в прірву руйнування.

Тому є певні спільні риси між творчістю та руйнуванням. Творчість, як і руйнування, амотивована, спонтанна, безкорисна. Це не цілеспрямована діяльність, а спонтанний вияв людської сутності. Але і творчість, і руйнування мають певну соціально-культурну оболонку, оскільки людина і руйнує, і творить не в природному, а в соціокультурному середовищі. Однак, засоби і результати процесів творення і руйнування протилежні.

За даними багатьох психологічних досліджень, рівень схильності до творчості провокує високі рівні показників психологічного неблагополуччя [58, с. 35]. Творчі особи мають специфічну особистісну організацію, котра сприяє виникненню психологічного неблагополуччя та соціально-психологічної дезадаптованості.

Дослідження, проведене О. Вельдбрехт, показує, що характерною особливістю групи із середніми показниками креативності є те, що в ній переважну більшість становлять благополучні особи. Більше третини середньої групи не виявили жодних психологічних проблем, інша третина має неблагополучні показники лише в поодиноких тестах. Частка осіб, котрі мають значні порушення адаптації, в цій групі найменша. Більшість представників низькокреативної групи також належить до перших двох категорій. Проте в цій групі чверть піддослідних мають значні проблеми в адаптації – так само, як і в висококреативній групі.

Отже, наявні проблеми у висококреативних та некреативних опитуваних мають більш глобальний характер, в той час як у «середньої більшості» поширеними є окремі, поодинокі негаразди. Отже, ці дані дозволяють говорити про тенденцію до виникнення емоційно негативних станів у осіб, що мають високі творчі здібності. Це може проявлятися у відчутті пригніченості, апатії, тривожності. Людина почувається «вибитою з колії», не може взяти себе в руки, не довіряє своїм почуттям. Вона відчуває напруженість та невпевненість у собі.

Певно, існує деякий «оптимум креативності», котрий дозволяє людині адекватно та ефективно пристосовуватися до середовища. Величини нижче та вище зони оптимуму не сприяють адаптації: в першому випадку через неспроможність адекватно реагувати на проблемні та невизначені ситуації, в другому – через виникнення конфлікту із соціальним оточенням завдяки специфічній особистісній організації креативів.

У стабільних, незмінних умовах існування, при вирішенні традиційних завдань адаптацію людини до середовища забезпечує інтелект. А при виникненні нестандартних ситуацій, проблемних завдань, або ж в умовах загальної

невизначеності, нестабільності, на перший план виступає креативність – і саме від неї залежить ефективність поведінки індивіда [58, с. 28].

Креативність виступає умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом її самоактуалізації та феноменом самосвідомості особистості. Зазначена якість виражається сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей та схильністю руйнувати або змінювати стереотипи з метою створення нового, досягнення нетривіальних неочікуваних та незвичайних рішень життєвих проблем [36, с. 76].

Як відомо, самосвідомість складається з двох чинників: самовідчуття та самооцінки. Самовідчуття – це вміння людини сприймати себе як поєднання трьох компонентів: тілесного, психічного та соціального. На рівні тілесному людина співвідноситься із навколишнім біологічним світом та відчуває здоров'я, комфорт, задоволення чи навпаки. На рівні психічному відбувається усвідомлення себе в даному місці і в даний час, а також самоідентифікація. На рівні соціальному людина обирає моделі поведінки, прийнятні для даного суспільства, соціалізує їх. Але крім свідомості та самосвідомості як внутрішньої рефлексії в структурі особистості є місце й несвідомому. Багато дослідників на чолі із З. Фройдом стверджували саме несвідомий характер творчості [129, с. 55].

З провідною роллю несвідомого, домінуванням його над свідомістю в процесі творчого акту пов'язаний і ряд інших особливостей творчості, зокрема ефект «безсилля волі» при натхненні. У момент творчості людина не здатна управляти потоком образів, довільно відтворювати образи і переживання. Спонтанність творчого акту, пасивність волі і змінений стан свідомості в момент натхнення, активність несвідомого, говорять про особливі стосунки свідомості і несвідомого. Свідомість (свідомий суб'єкт) пасивна і лише сприймає творчий продукт. Несвідоме (несвідомий творчий суб'єкт) активно породжує творчий продукт і представляє його свідомості [88, с. 466].

Іншою складовою самосвідомості є самооцінка, яка виражається у співвідношенні людини із іншими та створенні образу узагальненої особистості, ідеалу, з яким відбувається порівняння. У цьому підрозділі самосвідомості

відбувається формування потреби в самореалізації. Потреба особистості в самореалізації є фундаментальною потребою, актуалізація якої дозволяє людині стати собою, виконати своє призначення, реалізувати себе. Поняття особистості як суб'єкта творчої діяльності передбачає ціннісне ставлення людини до саморозвитку та самореалізації та дає можливість говорити про особистість як суб'єкт саморозвитку. Саморозвиток особистості, творення нею себе, свого внутрішнього світу розглядається як особливий напрям творчості, як процес, що має свої цілі, мотиви, засоби, результати та механізми. З іншого боку, креативність розглядається як здатність особистості до самоактуалізації, як уміння знаходити нові змісти в конкретній справі та у всьому своєму житті [103, с. 69].

Для виявлення рівня креативності особистості як складової самосвідомості Д. Богоявленською був розроблений метод «креативного поля», який базується на рівнях інтелектуальної активності. Якщо під час цілком добросовісної та найбільш енергійної роботи особа залишається в рамках знайденого на початку способу діяльності, її інтелектуальну активність відносять до стимулювально-продуктивного, пасивного рівня. Пасивний рівень – це не стан бездіяльності, не намагання запобігти розумовій напрузі. Це діяльність, яка визначається кожного разу якимось зовнішнім стимулом, це безініціативне прийняття того, що задано ззовні.

Наступний рівень – евристичний. Він характеризується виявленням тієї чи іншої міри інтелектуальної ініціативи, яка не стимульована ані зовнішніми факторами, ані суб'єктивною оцінкою незадовільних результатів діяльності. Вищий рівень інтелектуальної активності – креативний [43, с. 37].

Слід зазначити, що не всяка креативність, навіть у поєднанні з якостями, що сприяють її прояву, приводить до того, що людина створює творчі продукти діяльності, які мають споживчі якості. Можливий варіант, коли креативність залишається деякій річчю в собі, що виявляється лише в області мріянь, ніяк не пов'язаних з реальністю. У зв'язку з цим психологи говорять про «наївну» і «культурну» креативність. У першому випадку – це деяка «сира» здатність створювати що-небудь нове, що є у більшості дітей, але що найчастіше слабшає із

дорослішанням. У другому випадку – це здатність до продуктивної творчості, заснована як на досвіді, так і на інтелектуальних здібностях [78, с. 31].

У цілому, в психології існує, як мінімум, три основні підходи до проблеми творчих здібностей [88, с. 454]. Вони можуть бути сформульовані таким чином:

1. Як таких творчих здібностей немає. Інтелектуальна обдарованість виступає як необхідна, але недостатня умова творчої активності особи. Головну роль у детермінації творчої поведінки грають мотивація, цінності, особистісні риси (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Богоявленська, А. Маслоу та ін.). До основних рис творчої особи ці дослідники відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях.

2. Творча здатність (креативність) є самостійним чинником, не залежним від інтелекту (Дж. Гілфорд, К. Тейлор, Р. Грубер, Я. Пономарьов). У «м'якшому» варіанті ця теорія свідчить, що між рівнем інтелекту і рівнем креативності є незначна кореляція. Найбільш розвиненою концепцією є «теорія інтелектуального порогу» Е. Торренса.

3. Високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень творчих здібностей і навпаки. Творчого процесу як специфічної форми психічної активності немає. Цю точку зору поділяли і поділяють практично всі фахівці у сфері інтелекту (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Р. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг та ін.).

Розвиваючись у процесі діяльності і поєднуючись із провідними мотивами, креативність виховується у структурі особистості й виявляється як здатність до продуктивної зміни і створення якісно нової діяльності. В. Моляко називає сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазія, активність, сконцентрованість, чіткість, чуттєвість [139, с. 22]. Для креативної особистості характерним є яскрава саморегуляція сприйняття, її спрямованість на вирішення якоїсь проблеми або завдання, високий рівень зосередженості, її тривалість і стійкість. Найбільш яскравим і типовим виявом креативності вважається уява і фантазія. Уява креативних особистостей вирізняється особливою яскравістю, незвичайністю, жвавістю і неадекватністю, крайньою фантастичністю та образністю.

Таким чином, підводячи підсумок, треба визначити, що, незважаючи на велику різноманітність поглядів на креативність, більшість учених близькі в поглядах стосовно набору якостей особистості, які входять до креативності як феномену самосвідомості. Серед якостей особистості, що позитивно впливають на креативний саморозвиток, вчені виділяють: оригінальність мислення як здатність особистості відтворювати різноманітні, незвичайні і нестереотипні ідеї на основі продукування окремих асоціацій, нешаблонність пошуку рішень проблем, винахідництво; допитливість як відкритість до всього нового і невідомого, що проявляється у підвищеній активності і стремлінні до пошуку нової цікавої інформації; розвинена уява як передумова створення нових зразків у відповідності з творчими замислами, що реалізуються в незвичайних і цінних (для особистості і суспільства) продуктах діяльності; розвинена інтуїція як пізнавальне осягнення істини або ідеї на основі здогадки, «внутрішнього голосу» і попереднього розмірковування; творче мислення як інтелектуальний процес створення нового; емоційність і емпатія, що характеризуються змістом, якістю й динамікою емоцій та почуттів, ставленням особистості до процесу діяльності та її результату [36, с. 80].

У структурі психіки особистості розрізняють також два крайніх типи психічної системи. Одне поняття – креативна психічна система характеризується створюванням знання, а друге – трансляційна психічна система згідно з «золотим правилом» теорії інформації пов'язана з втратами: на виході із системи її менше, ніж на вході. У діапазоні між протилежними системами креативна система – трансляційна система міститься множина психічних систем, які відрізняються за функціями й комбінаціями елементів [101, с. 105].

Концептуальне визначення креативної психічної системи – це установлення системи поглядів, способів розуміння, тлумачення механізму творчості, які вирізняють його серед інших механізмів психіки й свідомості і надають йому незалежності. Оскільки креативна психічна система характеризується створюванням знання, то її розвиток і становить мету системи освіти. Існує два основних підходи до розуміння поняття креативності:

суб'єктивний – здатність суб'єкта виявляти нові способи вирішення проблеми, орієнтація на фактор новизни в житті людини. Креативність тут ототожнюється з творчим потенціалом, який, у свою чергу, є основою творчих здібностей; об'єктивний – розглядає креативність як результат праці і зусиль самої людини, який, разом з тим, має суспільний характер. У рамках цього підходу креативність ототожнюється з творчістю взагалі. Зважаючи на специфіку обох підходів, креативність визначається як інтегративна якість особистості, що є суб'єктивною передумовою і одночасно – показником творчості особистості в усіх сферах її діяльності.

Креативна особистість має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіку когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), які забезпечують її творчу активність. Креативна особистість під впливом зовнішніх факторів набуває необхідних для актуалізації креативності додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, які сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах діяльності.

Креативність може виявлятися в діяльності на таких рівнях: а) особистісному (самостійність, критичність мислення, альтернативність, асоціативність пам'яті, потреба у творчій діяльності, адекватна «Я» –концепція); б) процесуальному (генерації нових ідей і варіантів розв'язку завдань, гнучкості, здатності вирішувати проблему за допомогою загальних розумових операцій, комбінування та експериментування); в) результативному (новизна оцінок, способів розв'язку завдань та оригінальності висловлювань, конструктивності, осмисленості, економічності та простоті рішень); г) інтерактивному (незалежність, доброзичливість, відкритість, безкорисливість) [196, с. 167].

Таким чином, можуть бути зовнішні і внутрішні мотиви креативності. Внутрішні мотиви креативності діяльності людини:

1. Реалізація генетично закладеної в людині пошукової потреби. Кожний індивід з перших днів свого життя активно досліджує середовище, в яке він потрапив, і намагається його пристосувати для свого існування. Реалізація

природної пошукової потреби (цікавість) змушує аналізувати ситуацію, робити висновки, приймати творчі рішення.

2. Інстинкт самозбереження, продовження роду і виживання. В екстремальних умовах життя людини спостерігається спалах творчих дій і вчинків, спрямованих на збереження життя і його продовження.

3. Задоволення первинних матеріальних потреб (їжа, одяг і т. ін.). Значна частина світового патентного фонду містить у собі творчі рішення, спрямовані на задоволення власне цих потреб людини (винахід молотка, телевізора та ін.) [147, с. 29].

4. Задоволення первинних духовно-соціальних потреб (самоповага, визнання, любов, самореалізація, саморозвиток). Це потреба в емоційному контакті з іншими людьми, знаходження своєї ролі й індивідуального сенсу свого існування в соціумі, а також свого статусу, який визначається мірою впливів, що здійснюються на інших. Людина починає самоутверджуватись, оцінювати себе і очікує такого ж визнання з боку оточення. Творчість завжди включає діяння для інших, а тому розглядається як головна духовна потреба, яку необхідно розвивати.

5. Користолюбство, кар'єризм. Прагнення бути владним і багатим для деяких людей є сильним мотивом розвитку своїх творчих здібностей. Вірогідно, це пов'язано із задоволенням особистісної потреби в безпеці і виживанні.

6. Лінь, не бажання тратити свою енергію, паразитизм. Існує думка, що лінь і бажання людини паразитувати на навколишньому середовищі є однією із рушійних сил розвитку людства, особливо на його ранніх стадіях.

Зовнішні мотиви творчої діяльності людини:

1. Задоволення потреби сім'ї, країни, людства у своєму збереженні і розвитку.

2. Наслідування ідеології, культурі і міфам суспільства.

3. Почуття моди (стадності). Бажання бути не гірше за інших.

Для творчої особистості первинна саме внутрішня мотивація, самомотивація, яка входить до самосвідомості особистості у вигляді рефлексії власного буття.

У сучасних умовах творча особистість стає дуже потрібною суспільству на всіх рівнях її розвитку. Численність змін у житті, що відбуваються за невеликий відрізок часу, постійно вимагають від людини якостей, що дозволяють творчо і продуктивно сприймати будь-які зміни. Для того, щоб вижити в ситуації постійних змін, адекватно на них реагувати, людина повинна активізувати свій творчий потенціал [178, с. 2].

Майже всі народжуються з потенційною здібністю до творчості. Проте розквітне вона, зачахне або залишиться нереалізованою – багато в чому це справа випадку. Переважно це залежить від незбалансованості наших освітніх систем, які націлені на розвиток здібностей до критичного мислення на шкоду здібностям мислити творчо. Сумний наслідок такого становища – практично цілковита незатребуваність і невикористання нашого творчого потенціалу.

1.2. Структурно-змістова характеристика виявів креативності в дітей

Визначивши креативність як творчий потенціал, можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, діяльності у вигляді нових ідей, підходів до вирішення проблеми тощо, слід розглянути її наявність у дітей раннього дошкільного віку. Першою посилкою до розгляду має слугувати положення про наявність креативності у всіх, без винятку, дітей раннього дошкільного віку. Їх розвиток (соціалізація) залежить від умов, обставин життєдіяльності і виховання.

Разом з тим, дослідження засвідчують неоднакову креативність у різних дітей. Креативність – це здібність дитини до творчого вирішення різних проблем, що виникають у тій або іншій ситуації здійснення діяльності.

До показників креативності традиційно відносять: здібність до створення нового продукту (малюнка, конструкції, образу фантазії, рухів і тому подібне), який відрізняється оригінальністю, варіативною, гнучкістю і рухливістю. Ці показники креативності стосуються як кінцевого продукту, так і характеру процесу діяльності. Новизна продукту дитячої діяльності має суб'єктивне, але надзвичайно важливе значення для розвитку особи дитини. Креативність дитини залежить від рівня розвитку її мислення, уяви, довільності і свободи діяльності, а також широти орієнтування і обізнаності в довколишньому середовищі.

У процесі творчої діяльності дитини створюються об'єктивні умови для формування у неї передумов до самовдосконалення і зрештою – до здатності творити самого себе, свою особу [146, с. 11].

Дослідження показують, що різні діти мають: високу креативність, середню креативність, низьку креативність. Необхідно дати аналіз критеріїв та показників представників кожної із цих груп.

Для виміру основних характеристик креативності найчастіше використовують Тести творчого мислення Дж. Гілфорда і П. Торренса, в яких креативність визначається за характеристиками вербального і візуального

мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідей, субтест «Закінчи малюнок» фігурної батареї тесту Торренса, тест «Віддалені асоціації» А. Медника, В. Дружиніна та А. Вороніна, методики діагностики універсальних здібностей В. Кудрявцева та В. Синельникова.

За даними цих тестів та методів можна узагальнити, які саме риси проявляються в дитини за рівнем креативності.

Високий рівень креативності. Дитина розуміє і приймає основні загальнолюдські цінності, у неї є потреба діяти самостійно, стверджувати, реалізовувати своє «Я». Вона володіє самостійною аргументованою самооцінкою. Усвідомлює свою індивідуальність і індивідуальність інших людей. Розуміє свої особистісні якості, стосунки з оточенням, внутрішній стан, прагне обстоювати свою думку, усвідомлює своє місце серед людей.

Середній рівень креативності. Дитина не розуміє, але приймає основні загальнолюдські цінності, потребує стимуляції з боку дорослого, спонукання в утвердженні і реалізації свого «Я». Самооцінка не завжди самостійна і аргументована, більшою мірою орієнтована на думку дорослих людей. Зазвичай усвідомлює свою індивідуальність, але не завжди розуміє і приймає індивідуальність інших людей. Уміє розуміти свої особистісні якості, стосунки з оточенням, але не завжди розуміє свій внутрішній стан. Усвідомлює своє місце серед людей, не прагне відстоювати свою точку зору.

Низький рівень креативності. Дитина не розуміє і не приймає загальнолюдські цінності, стимуляція і спонукання з боку дорослих не завжди призводять до підвищення дослідницької активності дитини і бажання реалізовувати своє «Я». Самооцінка або не самостійна і ситуативна, або дуже висока. Погано усвідомлюється як своя індивідуальність, так і індивідуальність інших людей. Слабо розвинена особистісна рефлексія: не розуміє свої особистісні якості, стосунки з оточуючими [5, с. 11–12].

Крім того, високий рівень креативності визначається такими критеріями:

– надзвичайно ранній вияв високої пізнавальної активності й допитливості;

- швидкість і точність виконання розумових операцій, що зумовлене стійкістю уваги та оперативною пам'яттю;
- сформованість навичок логічного мислення;
- багатство активного словника;
- швидкість і оригінальність вербальних (словесних) асоціацій;
- виражена установка на творче виконання завдань.

У сучасній літературі прийнята дещо інша класифікація типових характеристик креативності з боку розвитку пізнавальних здібностей:

«Обдарований» тип характеризується: когнітивною гнучкістю, високим ступенем самостійності дій та оцінки їх результатів, оригінальністю та здатністю до ризику в прийнятті рішення, стійкістю інтересу до змісту завдання, задоволеністю у зв'язку з виконанням завдання.

«Високий» тип характеризується: змішаним орієнтуванням у перцептивних діях, яке змінювалось від складності об'єкта (синкретичний тип орієнтування), зацікавленістю у ставленні до завдання, здатністю до об'єктивного оцінювання результатів.

«Помірний» тип характеризується: розв'язуванням завдань за допомогою засобу маніпулювання, відсутністю прагнення до влучності запам'ятовування і прояву вольових зусиль, оригінальністю у вербальних завданнях, ускладненням у невербальних завданнях, здатністю до об'єктивного оцінювання результатів.

«Помірно-знижений» тип характеризується: індиферентним ставленням до сприйняття завдання та результату діяльності, проявом інтересу до формальної сторони діяльності, підвищеною схильністю до практичних спроб, неприйняттям допомоги дорослого, відмовою від діяльності в разі появи перешкод [192, с. 17].

У роботах Тейлора були охарактеризовані якісні рівні розвитку креативності в онтогенезі:

- 1) зображувальна креативність – дитина вільно проявляє свої знання в різних видах діяльності (грі, мові, малюванні);
- 2) продуктивна креативність – включає використання наявних знань відповідно до нових вимог;

3) винахід – як здатність створювати нові і незвичайні відношення між тими або іншими елементами;

4) новаторство – як використання нового способу вирішення проблем;

5) творчість – формулювання принципово нового принципу або нової гіпотези. Творчі новоутворення мають специфіку на різних вікових етапах розвитку особи. У дошкільному віці вони виявляються як у розвитку мови, уяви, винахідливості в іграх, так і в становленні і розвитку усвідомлення дитиною себе і свого місця у світі, соціально – перцептивній рефлексії [5, с. 14].

Н. Лейтес, який досліджував обдарованих дітей, визначив три варіанти розвитку: «Одні діти з незвичайно високим загальним рівнем інтелекту: вони далеко випереджають однолітків за темпом розумового розвитку, володіють підвищеною сприйнятливістю до найрізноманітніших учбових занять. Інший варіант – діти, в яких за загального рівня розвитку, виявляються спеціальні здібності до певних видів діяльності. І діти, розумові здібності яких (наприклад «самобутність мислення») не проявилися, вони не забезпечують помітних досягнень, але надалі їх своєрідні достоїнства можуть бути цінними і втілюються в успішній діяльності; стосовно таких дітей можна говорити про потенційну обдарованість» [118, с. 16].

Відомий російський дослідник дитячої креативності Ю.З. Гільбух так визначив особливості обдарованих дітей з високою креативністю: ранній прояв високої пізнавальної активності і допитливості; спритність і точність у виконанні розумових операцій обумовлені трьома чинниками: стійкість уваги; оперативність пам'яті; сформованість навичок логічного мислення [73, с. 34] Усі вищенаведені риси обдарованості притаманні інтелектуалам, але є й інша обдарованість – творча. Для дітей із цим типом обдарованості характерна наявність пізнавального інтересу до діяльності і творчість – нестандартний підхід до реалізації учбових завдань.

На думку А. Савенкова, найбільш адекватне виділення чотирьох груп дітей, яких зазвичай прийнято називати обдарованими: діти з високим показником за спеціальними тестами інтелекту; діти з високим рівнем творчих

здібностей; діти, що досягли успіхів в якихось сферах діяльності (юні музиканти, художники, математики, шахісти тощо). Цю категорію дітей частіше називають талановитими; діти, що добре навчаються в школі (академічна обдарованість) [174; 175].

У дошкільному віці виявляється спеціальна креативність, ознаками якої є особливі здібності чи нахили до певного виду діяльності. Як правило, їх класифікують на такі групи:

математичні здібності (здатність до сприймання, осмислення та зберігання математичної інформації, математична спрямованість розуму – інтерес до чисел і дій з ними, прагнення до математичного пошуку);

конструктивно-технічні здібності (технічне мислення, яскрава просторова уява, зацікавленість приладами і конструкціями, прагнення їх удосконалювати і створювати нові);

загальні художні здібності (здатність до різних видів художньо-творчої діяльності: художнє бачення світу, оригінальність сприймання, підвищений інтерес до художньої діяльності, естетична позиція);

музичні здібності (музично-ритмічне чуття, музична пам'ять, здатність сприймати музику як форму вираження змісту);

літературні здібності (образність і виразність мовлення, інтерес до художнього вираження думки, емоційність, творча уява, здатність до мовного вираження душевного стану людини);

здібності до зображувальної діяльності (здатність правильно оцінити форми, пропорції, положення предметів у просторі, світлотіньова чутливість, здатність відчувати і передавати виражальну функцію кольору, розвинута образна уява і пам'ять).

У будь-якої психічно здорової дитини проявляється нахили та здібності до якогось виду креативності, треба тільки допомогти усвідомити цей нахил. Так, К. Роджерс говорив: «Основне джерело креативності проявляє себе так само, як і та тенденція, яку ми виявляємо настільки глибоко, як цілющу силу в психотерапії»

– тенденцію людини актуалізувати себе, стати тим, що закладене в її потенційності» [171, с. 166].

Деякі дослідники розділяють рівні креативності не за критеріями високий – низький – середній, а визначають неоднорідність такого поняття, як креативність. Це обумовлено міркуваннями з приводу наявності здібностей у будь-якої дитини та неможливістю за допомогою тестів виявити всі ознаки креативності. Так, голова правління Всеукраїнської молодіжної громадської організації «Союз обдарованої молоді» С. Терепищій зазначає: «Я твердо переконаний, що кожна людина по-своєму обдарована. Просто дехто не зміг в силу різних обставин вчасно помітити ці здібності і розвинути їх до рівня обдарованості, таланту чи навіть геніальності.» [185, с. 6]. Тому більш доцільно виділяти різні сектори креативності, здатності до творчості чи обдарованості та звертатися безпосередньо до того сектору, який потребує розвитку чи підтримки.

До таких секторів відносять, наприклад, такі:

1) інтелектуально-когнітивний (інтелектуально-пізнавальний) компонент креативності, який включає в себе ті диференційовані компоненти креативності, які відносяться до тих чи інших когнітивних (пізнавальних) особливостей індивідуумів (пов'язаних з мисленням, сприйманням, пам'яттю...); наприклад, володіння значним обсягом інформації;

2) мотиваційно-особистісний інтегрований компонент, який включає ті інтегровані компоненти креативності, які відносяться до тих чи інших особистісних, енергетичних, термінальних (ціннісно-цільових), мотиваційних особливостей індивідуумів. Наприклад, схильність до змагальності, що може набувати характеру наполегливості при виконанні різноманітних завдань;

3) творчо-продуктивний інтегрований компонент креативності включає ті диференційовані компоненти, які стосуються творчих особливостей індивідів (пов'язаних зі спроможністю продукувати щось нове). Наприклад, здатність до продукування оригінально-конструктивних, несподіваних ідей [63, с. 76].

Когнітивний бік креативності містить такі характеристики творчого мислення:

- продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем;
- гнучкість – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого;
- оригінальність – рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми.

Поведінковий аспект креативності припускає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: вироблення певних поведінкових автоматизмів, вироблених способів дій. Вони виробляються за рахунок навчання: наслідування деяких дій, повторення і закріплення їх. Тому мікросередовище, яке сприяє формуванню креативності на поведінковому рівні, має мати зразки креативної поведінки і способи їх пред'явлення. Важливо, однак, щоб зразки креативної поведінки були тільки присутніми у мікросередовищі, але не нав'язувались. Особлива увага зосереджена на питанні про роль уяви в розвитку творчого потенціалу дошкільників. Уява є центральною ланкою дитячої творчості як здатність до розв'язання завдань на знаходження особистісного смислу (емоційна уява) і як здатність до подолання протиріч у процесі пізнання дійсності (пізнавальна уява) [137, с. 14].

Креативність, як визначається в науковій літературі, – це здатність породжувати надзвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [108, с. 201]. Високий і середній рівні креативності пов'язані із відповідним набором та розвитком здібностей дитини. Вчені вже давно усвідомили, що біологічні задатки повинні поєднуватися із соціальними умовами.

Виділяють два рівні розвитку здібностей: репродуктивний та творчий. Дитина, яка перебуває на репродуктивному рівні розвитку здібностей, виявляє високі уміння засвоювати знання, оволодівати діяльністю і здійснювати її відповідно до зразка, що пропонується. На творчому рівні розвитку здібностей дитина створює нове, оригінальне. Зазначені рівні розвитку здібностей не слід вважати незмінними, оскільки кожна репродуктивна діяльність містить елементи

творчості, а творча діяльність включає репродуктивну, без якої вона не може здійснюватися.

Найвищий рівень розвитку і прояву здібностей позначають поняттями талант і геній. Талановиті і геніальні люди досягають у теорії і практиці нових результатів, які мають велике значення для суспільства. Проте, між поняттями талант і геній існує відмінність. Талановиті люди створюють нове в межах уже визначених ідей, напрямів, способів досліджень. Геніальна людина відкриває принципово нові шляхи в галузі наукових досліджень, виробництва, мистецтва тощо [167, с. 233].

У теорії В. Давидова характеризуються різні вікові періоди особистісного розвитку у зв'язку зі становленням творчості в дитинстві: Немовлятський та ранній вік: виникають ранні форми уяви та свідомості. Дошкільний вік: виконання дитиною самостійних дій, здатність свої дії узгоджувати із задумом. Цю здатність В. Давидов називає основною особливістю уяви, яка полягає у схоплюванні цілого раніше його частин [81, с. 25]. Виникають елементарні форми пізнавальної та художньої творчості. Молодший шкільний вік: в умовах повноцінної навчальної діяльності діти оволодівають основами теоретичної рефлексуючої свідомості і мислення, а також загальною орієнтацією у «високому» мистецтві. У шкільному віці розвиток творчості набуває специфічного змісту розв'язання проблемних завдань, зростає роль мислення.

Початкові прояви творчості та креативності вивчала також російська дослідниця Л. М. Галігузова [69, с. 19]. За її даними, творчі елементи з'являються в дитини на другому році життя у спільній з дорослим грі. Вони полягають у тому, що дитина починає відступати від зразків дій дорослого, додає до них нові нюанси, варіює і апробує різні схеми їх виконання, здійснює самостійні ігрові дії. Уява носить репродуктивний характер. На третьому році життя потреба в ігровій діяльності набуває самостійного статусу. Ускладнюється структура ігрових дій, дитина моделює доступну їй розумінню сферу діяльності дорослих і в цьому процесі оволодіває способами побудови дій, їх взаємозв'язку і послідовності.

Розвивається символічне використання предметів, які в грі виконують функцію заміників.

Діяльність не залишається незмінною в житті дитини, вона розвивається від віку до віку, міняються її зміст і форма. Лише виходячи з аналізу змісту діяльності дитини, яка розвивається, можна зрозуміти здатності до креативності та творчості. Розвиток психіки, підкреслював А. Леонт'єв, залежить не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності [146, с. 7] Провідна діяльність – не та, що займає більше часу в житті дитини, а та, в якій формуються і перебудовуються психічні процеси, від якої залежать психологічні зміни особи, в якій виникають і всередині якої диференціюється новий вид діяльності. Кожна стадія в дитячому розвитку характеризується своїм типом провідної діяльності. У дитинстві нею є діяльність спілкування, в ранньому віці – наочна діяльність, в дошкільному – сюжетно-рольова гра.

Л. Венгером виявлено, що основними формами опосередкування пізнання, які опановують діти-дошкільники, є використання сенсорних еталонів і наочне просторове моделювання. Опосередкування процесів сприйняття суспільно виробленими «мірками» – сенсорними еталонами – вперше встановили А. Запоріжець і його співробітники в циклі робіт, спрямованих на вивчення сенсорного розвитку дитини. Ці роботи показали, що у звичайних умовах розвитку дитини опанування дій із сенсорними еталонами для обстеження і фіксації зовнішніх властивостей предметів (перцептивними діями) відбувається в характерних для дошкільника видах змістовної діяльності (малюванні, ліпленні, конструюванні і т. ін.) під впливом завдань, що висуваються цими видами діяльності перед сприйняттям дитини [60, с. 45].

Розвиток дитини відбувається під впливом спадкових і природжених чинників, здійснюється на тлі зростання і дозрівання її організму, залежить від соціокультурного середовища, в якому вона живе. Проте ці чинники не розкривають механізмів власне психічного розвитку дитини, його рушійних сил.

Л. Виготський вважав, що рушійною силою психічного розвитку є навчання як необхідний шлях становлення родових, історичних особливостей

людини, як шлях «привласнення» дитиною загальнолюдських здібностей. При цьому він підкреслював, що не всяке навчання добре, а лише те, яке орієнтується на «зону найближчого розвитку», на ті, що дозрівають, а не вже достиглі функції. Навчання дитини може відбуватися і стихійно, і цілеспрямовано, але завжди в співпраці (явній чи прихованій) з іншою людиною, дорослим або однолітком [146, с. 9]. Тому головним фактором створення ситуації креативності є соціальне середовище, де перебуває дитина, – родина, дошкільний заклад чи якісь інші соціальні інститути.

Проте жоден навчальний вплив іншої людини не може бути здійснений без реальної діяльності самої дитини. Зміст і способи здійснення цієї діяльності і визначають процес психічного розвитку дитини, а чинники спадковості і середовища є лише необхідними умовами, від яких залежить індивідуальна неповторність її особи. Діяльність буде психіку; бездіяльність – відсутність можливості чим-небудь глибоко і серйозно займатися, веде до депривації особи, обмеження її можливостей. Саме в діяльності дитя будує свій образ світу, що розширює і заглиблює можливості його орієнтування і успішної дії в багатоманітних умовах вирішення практичних завдань, які перед ним ставить повсякденне життя. Тому важливо визначити особливості технологій процесу соціалізації для кожної з груп виявлення креативності.

Соціалізація особистості як процес формування системи соціальних «Я» особистості включає в себе такі складові: виховання, освіту, спонтанний вплив середовища, саморозвиток. Проблема формування творчої особистості вказується як мета в будь-якій педагогічній системі. Внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем у психолого-педагогічній літературі отримала назву «креативність». З психологічної точки зору креативність – це тісно пов'язана з іншими рисами в цілісну систему властивість особистості.

З погляду психодіагностики та психометрики креативність трактується як вектор інтенсивності творчої тенденції особистості, що включає можливість її виміру, знаходження зв'язків з іншими проявами особистості. Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше.

Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців, вважається дошкільний та молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності [66, с. 3].

Багато дослідників за всіх часів вважали, що кожна дитина є носієм творчості та має певні задатки. Головне – їх розгледіти та стимулювати їх розвиток. Згідно з цими положеннями кожна дитина – творча особистість. Однак рівень креативності, як це було зазначено раніше, у кожної дитини різний. Це обумовлено різницею в поняттях «креативність» та творчість, де креативність – це сукупність факторів, механізмів та засобів, через які саме й відбувається творчість. Тобто творчість – це задум, уява, креативність – здатність до дії. З цього боку креативність повинна бути сформована під час соціалізації, але механізми та технології цього процесу будуть різними для різних рівнів та груп.

За часів П. Торренса в психології склалася теорія інтелектуального порога. Згідно з нею оптимальний рівень розвитку інтелекту має становити приблизно 120 балів коефіцієнта інтелектуальності (IQ). Більш високий рівень розвитку інтелекту не сприяє творчим досягненням людини, а іноді може заважати їм. Інтелектуальний коефіцієнт нижче 120 балів може перешкоджати творчій діяльності [185, 149]. Тому для оптимізації соціалізаційного впливу необхідно враховувати також і інтелектуальні здібності. Дитина із середніми показниками коефіцієнта інтелекту може сприйняти засоби та моделі креативності більш ефективно, ніж дитина із низьким та надвисоким рівнем інтелекту. Крім того, дослідження показують і кореляцію між рівнем психологічної стабільності та творчістю: існує, поріг після якого занадто висока креативність та творчість стають фактором емоційної та психічної нестабільності [59].

Безумовно, особливо сприятливі передумови розвитку здібностей, креативності та обдарованості саме в дошкільному віці, який, порівняно з

наступними етапами, забезпечує всебічний розвиток психічних якостей особистості дитини і створює унікальні умови для становлення її здібностей. Так, починаючи з 3–4 років до 7 років йде інтенсивне оволодіння дитиною своїми розумовими можливостями, дітям властива підвищена чутливість до оточення, розумова активність, потреба в розумових враженнях і в розумових зусиллях. Креативність проявляється в готовності дитини і її здатності до самостійної творчої діяльності, тому проведення систематичних спостережень за дітьми в будь-якій діяльності (ігровій, конструктивній, художній і т.д.), бесіди, вивчення творчих робіт дають змогу дослідити схильність дошкільників до творчих проявів як показника їх креативного потенціалу та виявити вид діяльності, в якому дитина проявляє себе найбільш творчо [55, с. 171].

Умови розкриття творчого потенціалу залежать як від зовнішніх, так і внутрішніх умов розвитку особистості дитини. До внутрішніх належать природні задатки, а також особистісні властивості: пізнавальний інтерес, схильність до творчих проявів, спонтанність, допитливість, пошукова активність, фантазія, уява. До зовнішніх – соціальне оточення і навчання дітей, створення умов для їх творчого розвитку та стимулювання творчої активності.

Психологічні аспекти проблеми формування креативності в основному вивчені, педагогічні ж основи цього процесу досліджені недостатньо детально. Особливо ця проблема стосується періоду початкового становлення особистості. Сучасна педагогічна практика намагається вирішити це протиріччя різними шляхами: реалізацією особово-орієнтованої ідеї в навчанні і вихованні дитини; проривами до перспективних освітніх цінностей тощо. Чітко вималювалася тенденція до пошуку засобів розвитку розумових здібностей, пов'язаних з творчою діяльністю дитини. При всьому різноманітті підходів можна розподілити їх на дві групи:

1. Розвиток креативності через створення спеціальних умов у різних видах діяльності.
2. Цілеспрямований розвиток творчих здібностей за допомогою активних методів навчання [178, с. 3].

Технології соціалізації повинні враховувати не стільки вже існуючий рівень креативності дитини, а потенційні можливості її розвитку через залучення до творчості. Творчість – процес створення нового. Тому при дошкільних формах навчання чи виховання рекомендовано використовувати не традиційний, а евристичний тип соціалізації. Евристичний метод передбачає народження знань замість їх «передачі». Відмінність цього типу навчання від традиційного полягає в зміні співвідношення між знанням і незнанням:

1. Традиційний орієнтир навчання – переведення незнання в знання: «дати знання», «одержати знання» – ці вирази відображають звичний зміст взаємодії учня й вчителя. Вважається, що в процесі навчання, знання учня збільшуються. Освіта набуває форми своєрідного накопичення, яке існує в системах навчання більшості дошкільних та шкільних навчальних закладах.

2. В евристичному підході, переводячи незнання в знання, учень зіштовхується з парадоксальною ситуацією збільшення незнання, оскільки саме воно «опредмечується», стає очевидним і перетворюється в знання про незнання. Освіта стає механізмом саморуху, оскільки учень орієнтується не на одержання відповідей (тобто знань), а на відшукування питань (тобто незнань) [143, с. 174].

У цих двох протилежних дидактичних підходах закладена передумова конструювання принципово нового типу соціалізації. Метою евристичного навчання є створення учнями особистого досвіду й продукції, орієнтованої на конструювання майбутнього в зіставленні з відомими культурно-історичними аналогами. Процес соціалізації відбувається за схемою зіткнення – сприйняття – засвоєння – використання. Об'єктами пошукової пізнавальної діяльності в евристичному навчанні є не тільки проблеми й завдання, але й самі учні, їх індивідуальний особистісний потенціал, креативні, когнітивні, рефлексивні й інші процедури та види діяльності. Евристичне навчання веде також до розвитку не тільки учнів, але й вчителів, яким доводиться організовувати навчальний процес частіше в ситуаціях «незнання» істини. Продуктом евристичної діяльності є сформульована дитиною мета, якої раніше в неї не було і яка була знайдена нею

як спосіб вирішення проблеми в навчальній ситуації, яка виникла. Соціалізаційний процес у такому разі створює особливе поле креативності.

Відомий дослідник проблем творчості О. Пономарьов вважає, що високого рівня розвитку креативності можна досягти за умов збігу таких факторів: перцептивних (незвичайна напруженість уваги, величезна вразливість, сприйнятливність), інтелектуальних (інтуїція, розвинена фантазія, вигадливість, здатність до передбачення, широта знання) і характерологічних якостей (відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, величезна працездатність), вікових особливостей, мотивації [158, с. 141]. Усі ці фактори можна поєднати з евристичним типом соціалізації для створення відповідного середовища, де креативність та творчість є усвідомленою нормою, а не винятком. Особливо корисним є створення такого середовища для дітей, які з тих чи інших причин демонструють низький рівень креативності в даний момент.

Під час роботи з дітьми, які мають високий та середній рівень креативності, варто враховувати не стільки соціально-стандартизовані, скільки індивідуальні потреби дитини. Отже, можливість накопичення індивідуального пізнавального досвіду, індивідуального життєвого досвіду, можливість бути суб'єктом власної діяльності – ось ті опори, на яких будується повноцінна педагогічна підтримка обдарованим дітям. У виховному процесі легко визначити, в якому напрямі хоче рухатися дитина. Роль освітньої системи полягає в тому, щоб створити таке середовище, в якому дитина зможе знайти відповідний каркас і яке заохочує його до здійснення вчинків. Але не слід забувати, що головна мета процесу соціалізації – формування майбутніх членів суспільства.

Для того, щоб обдарованій дитині вирости в обдарованого дорослого, педагогічний процес має бути побудований в режимі педагогічної підтримки, орієнтованої на збереження особистості обдарованої дитини і підтримки її обдарованості через надання:

- 1) права набувати власного пізнавального досвіду;
- 2) права бути суб'єктом власної діяльності [111, с. 30].

Обдарованість типологізують за різними критеріями. Наприклад, український психолог Юрій Гільбух на основі аналізу пізнавальних особливостей дитини виокремлює такі типи обдарованості:

природничі теоретики (спрямованість пізнавального інтересу на осмислення абстрактних ідей, схильність до природничих знань);

природничі прикладники (спрямованість пізнавального інтересу на розв'язання складних конструкторсько-технічних завдань, моделювання);

гуманітарії (спрямованість пізнавального інтересу на мови, суспільні науки, літературу) [71, с. 6].

Незважаючи на дану від природи здатність до творчої діяльності, лише цілеспрямоване навчання дає можливість забезпечити високий рівень розвитку закладених творчих здібностей, визначав ще за радянських часів відомий педагог та дидактик М. Скаткин. Процес соціалізації відіграє в цьому провідну роль через виховання та освіту. Формування цих здібностей слід починати на ранніх стадіях розвитку особи [180].

Ще один аспект технології соціалізації, на який слід звертати увагу, стосується невід'ємного компонента креативності – уяви. Розвиток уяви традиційно вважається почесним завданням педагогіки. При цьому уяву, фантазію, креативність, творчий потенціал особи здебільшого вважають за синоніми, хоча все це поняття різних наук і різних порядків. Наприклад, фантазія дитини може мати не творчі, а невротичні витoki, виконуючи функцію психологічного захисту від тривожності, викликаної яким-небудь внутрішнім конфліктом особи. Тоді, розвиваючи фантазію як захисний механізм особи, ми посилюємо невроз, і більше нічого. Таких дітей, на жаль, з кожним роком стає все більше. Для здорової, але ще не сформованої особистості дитини цілеспрямований розвиток фантазії також є небезпечним. За даними досліджень А. Кулемзиної, творчий акт сягає своїм корінням не стільки в уяву і тим більше не у фантазію, скільки, по-перше, в базові когнітивні стильові характеристики особи – незалежність, дивергентність – і, по-друге, в індивідуальний пізнавальний досвід дитини [110]. Якщо дитині надати можливість нагромаджувати

індивідуальний пізнавальний досвід, а також бути суб'єктом власної діяльності, у неї є всі шанси цього типу кризи щасливо оминати.

Соціалізація це завжди вплив не якогось абстрактного середовища, а тих агентів, через яких вона відбувається відповідно до віку. Для дошкільної групи дітей це, перш за все, батьки, родина, працівники дошкільних закладів освіти. Формування проявів креативності починається із спілкування, з діалогу. Навички діалогічного мислення (тобто вміння слухати, відповідати, чути й розуміти) закладаються на ранніх стадіях соціалізаційного процесу і стають передумовою наступного дуже важливого кроку в розвитку креативності – формулювання запитань. Усі дорослі, що займаються науковими дослідженнями, усвідомлюють, як важливо поставити вірно запитання, визначити суть проблеми, – від цього залежить майбутній результат. Не менш важливими є запитання, які ставлять діти. Налаштованість ставити запитання – риса притаманна розвитку дитини дошкільного віку, тобто вона притаманна всім. Але далі все залежить від тих агентів соціалізації, які оточують дитину під час первинної соціалізації. Важливо не тільки підтримати інтерес до запитань (принаймні не відбити його і не відвернути дитину від зацікавленості світом), а й навчити робити це правильно для досягнення максимальної мети. Розвиток творчості як удосконалення здатності до постановки запитань (а отже і проблем) традиційно вивчають психологи школи О. Матюшкіна [148].

Запитання – важливий показник творчих можливостей дитини, прояв її пізнавальної діяльності. Запитання об'єднує відоме і невідоме. Під час розмірковування людина веде внутрішній діалог за схемою «запитання – відповідь». За допомогою запитань пізнавальна діяльність набуває певної логічної структури. Запитання організують пізнавальну діяльність. У дітей джерелом їх появи є спілкування з дорослим. Уже на першому році життя мовлення дорослого, звернене до малюка, має діалогічну структуру (хоча дитина не здатна відповідати вербально) за типом «запитання – відповідь». Дорослий як посередник між дитиною і світом навчає дитину пізнавати світ так, як це демонструє дорослий, – у формі діалогу. Мовлення виникає у два-три роки й одразу з'являються запитання

ситуативного характеру (перший вік запитань) про назви предметів, їх місцезнаходження. Переважає комунікативна функція запитань. Дитина також відповідає на запитання дорослих, які ставлять їх у певній послідовності (про назву, ознаки, напрям, місце, причини). Ця послідовність задає дитині схему дослідження ситуації у майбутньому [92, с. 188].

Другий вік запитань (від двох з половиною до шести-семи років). Спостерігається найбільша інтенсивність запитань у мовленні дитини. Переважають пізнавальні запитання з метою отримати інформацію про дійсність. Запитання набувають оригінального, несподіваного, творчого характеру, стосуються причини і часових ознак явища. Дитина наполягає на відповіді, висловлює свою незгоду зі змістом відповіді, що свідчить про самостійне мислення. Виникає основа для появи внутрішніх запитань.

На думку О. Матюшкіна, найбільш загальною характеристикою і розвиваючим механізмом творчості є яскраво виражена пізнавальна активність дитини, яка становить основу пізнавальної мотивації [148, с. 46]. Саме в процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається перетворення дитячих запитань з необхідного засобу мовного спілкування, пізнання світу на необхідну ланку самостійного мислення. Пізнавальна потреба, будучи підтримана і спрямована з боку дорослого, проявляється в потребі нових вражень і соціальних контактів, у прагненні активно експериментувати, перетворювати. Емоційно пізнавальна потреба проявляється в інтересі. Для розвитку творчого потенціалу дитини важливе формування різнопланових інтересів.

Креативність удосконалюється через активну взаємодію дитини з навколишнім середовищем. Зовнішні умови, представлені у вигляді загальнолюдського досвіду, через внутрішні умови розвитку, сприяють поступовому розвитку індивідуально творчих особливостей дитини. У дошкільному віці для розвитку креативності дуже важливим є становлення самосвідомості особи шляхом пізнання самої себе й навколишнього світу [5, с. 15].

Розглядаючи різні чинники, що справляють істотний вплив на розвиток дитячої креативності, представники американських дослідницьких шкіл прийшли

до висновку про те, що традиції та установки в навчанні можуть або стимулювати, або пригнічувати креативні здібності залежно від того, з якими типами завдань дитина зустрічатиметься в процесі навчання в дитячому садку або школі: завданнями «закритого» типу з єдиною правильною відповіддю, або «відкритого», які передбачають повну самостійність у виборі способу розв'язання і багато відповідей. Саме «відкриті» завдання формують оригінальність і самостійність думки. Багато західних дослідників відзначають важливість створення «творчого поля» для дитини і надання їй великої самостійності у виборі способу дії і здобуття різних ідей. Питання про засоби орієнтування в цьому «полі» швидше займає у них другорядне місце і виступає як прикладний аспект проблеми навчання креативності [178, с. 11].

Таким чином, щоб успішно розвивати креативну особистість, кожному учаснику педагогічного та виховного процесу слід чітко усвідомлювати механізми формування та соціалізації дитини, особливості самої ситуації взаємин дорослого та дитини та враховувати їх під час навчання та виховання. Для цього необхідне поєднання проблемно-пошукового, евристичного і програмованого навчання та виховання, що дає змогу розвивати в дитини творче ставлення до навколишнього світу, до людей, до самих себе, до навчання, до праці, до життя, до національних традицій. Важливе також використання в навчальному процесі проблемних ситуацій, які моделюють умови винахідництва, дослідництва, експерименту, що сприяє розвитку творчого мислення. Особливого значення в цьому процесі набуває діалог між дитиною та дорослим [177, с. 147].

Зазначимо, що здібності та нахили особистості виявляються, розвиваються і формуються тільки у творчій і самостійній діяльності. Тому потрібно враховувати особистісну і соціальну перспективу творчого розвитку дитини, що проявляється у творчій діяльності. Для того щоб дитина навчилася реалізовувати свої креативні можливості, навчилася відчувати себе успішною, перетворилася на суб'єкт власного розвитку і неповторної індивідуальності, потрібно до формування стандартних навичок додавати варіативні дії, нестандартні, незнайомі ситуації. При цьому важливою складовою є попередній досвід та знання, що вже

сформувалися у дитини під час ранньої соціалізації, щоб ніяким чином не переробляти дитину на соціально потрібний елемент суспільства «під замовлення», а навпаки – весь попередній досвід соціалізації спрямувати на процес творчого розвитку. Відомий дослідник креативності Я. Пономарьов зазначав: «Управляти творчістю людини неможливо, не враховуючи її світогляду, переконань, потреб, інтересів, нахилів, здібностей, мотивів діяльності» [160, с. 268].

Розвиток креативності йде за такою схемою: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища й імітації формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється на актуальну креативність (синтез обдарованості і визначеної структури особистості). До трьох років у дитини, за даними Д. Б. Эльконіна, з'являється потреба діяти як дорослий, «зрівнятися з дорослим». У дітей з'являється «потреба в компенсації» і розвиваються механізми безкорисливої імітації діяльності дорослого. Спроби наслідувати трудові дії дорослого починають спостерігатися з кінця 2-го по 4-й рік життя. Швидше за все, саме в цей час дитина максимально сенситивна до розвитку творчих здібностей через імітацію [183, с. 69].

Один із фундаторів теорії креативності Е. Торранс експериментальним шляхом визначив фактори, що стимулюють цю якість особистості: орієнтація на потребу у творчому розв'язанні завдання; відсутність перешкод стосовно проявів спонтанності та ініціативи; створення можливості маніпуляції з предметами та варіативності думок; навчання уважному ставленню до сигналів навколишнього середовища; виховні впливи, спрямовані на визнання людиною цінності креативних рис своєї особистості. На противагу цьому антистимуляторами, які гальмують креативність особистості, є орієнтація виключно на успіх; страх дати неправильну відповідь; підвищена орієнтація на думки однолітків, побоювання звинувачення в незвичайності; обмеження ініціативи з боку вчителів і заборона запитань; надмірна фіксація на стереотипах статевої належності; ставлення до

дивергентного мислення як відхилення від норми; жорстке розмежування трудової та ігрової діяльності [115, с. 86].

У ході соціалізації встановлюються дуже специфічні взаємовідносини між творчою особистістю і соціальним середовищем. Проте безсумнівно: середовище грає виняткову роль у формуванні і прояві творчої особистості. Залишається відкритим питання: який вплив – позитивний чи негативний – має середовище на розвиток креативності. Як уже зазначалося, головними агентами соціалізації для дитини дошкільного віку є родина та дошкільний заклад освіти. На сьогодні 57 відсотків дітей (від загальної кількості дітей дошкільного віку) здобувають освіту в дошкільних навчальних закладах (місто – 69 відсотків, село – 33 відсотки). Тому увагу потрібно приділяти перш за все цим двом агентам. Розвиток сучасної дитини як особистості передбачає максимальну реалізацію нею своєї активності, самостійності, творчої ініціативи, прагнення обирати на власний розсуд шляхи й засоби досягнення цілей, реалізувати свої власні потреби та інтереси.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» в Україні вперше в освітньому просторі країни креативність визначено однією з пріоритетних ліній розвитку дошкільника [162, с. 8].

Але сьогодні ми стикаємося з великими перешкодами на шляху впровадження цих теоретичних положень у практику. Серйозними перешкодами у справі впровадження новітніх методів та прийомів розвитку творчих здібностей дітей є, по-перше, тривалий перехід від авторитарної до особистісно орієнтованої моделі взаємодії педагога з вихованцями, який реалізовано далеко не у всіх дошкільних виховних закладах, по-друге, недостатня розробленість системи роботи з розвитку творчих здібностей, особливо що стосується роботи з дітьми, які мають вади особистісного розвитку. Означені проблеми методологічного характеру доповнюються і проблемами суто матеріальними, як-от: недостатнє фінансування дошкільних закладів, відсутність посади психолога в більшості з них, що особливо актуально для сільських дошкільних закладів, проблема комплектації груп, зокрема їх переповненість. Поряд із тим світова психологічна думка пропонує чималий арсенал методик психотерапевтичної роботи, що

знайшли теоретичне та практичне підтвердження. Проте їх застосування в умовах традиційного українського дошкільного закладу вимагає попередньої апробації, адаптації з урахуванням вітчизняного менталітету, особливостей системи навчання як індивіда, так і суспільства в цілому [137, с. 2].

Крім того, існує проблема забезпечення достатнього рівня креативності для переходу особистості у новий (шкільний) етап соціалізації.

Треба зазначити, що крім рівнів у психології виділяють загальні і спеціальні здібності до креативності. Загальні забезпечують відносну легкість і продуктивність у засвоєнні знань і виконанні різних видів діяльності. Під спеціальними здібностями розуміють психологічні особливості індивіда, які дають можливість успішно виконувати певні види діяльності (музика, математика, лінгвістика тощо).

Згідно з іншим підходом, у структурі здібностей виділяють потенційні й актуальні можливості розвитку. Потенційні здібності – це можливості розвитку індивіда, які виявляються кожного разу, коли перед ним постає необхідність розв'язання нових завдань. Проте розвиток індивіда залежить не тільки від його психологічних якостей, але й від тих соціальних умов, у яких ці якості можуть або не можуть бути реалізовані. У такому разі говорять про актуальні здібності. Справа в тому, що далеко не кожна людина може реалізувати свої потенційні здібності відповідно до своєї психологічної природи, оскільки для цього може не бути об'єктивних умов і можливостей. Отже, можна зробити висновок, що актуальні здібності складають тільки частину потенційних.

Але виникає питання, чи доречно штучно стимулювати розвиток здібностей. За даними В.Н. Дружиніна й В. Варда, з 1980 р. відомо, що цілеспрямований розвиток креативності в спеціально організованих умовах невротизує дітей, робить їх тривожними, агресивними, призводить до хронічних психосоматичних захворювань, депресії, надзвичайної збудженості, викликає міжособистісні конфлікти [89]. Одним словом, відіграє деструктивну роль, що призводить до поглиблення кризи, а не до її подолання.

Крім того, вступ до школи – кризовий момент в онтогенезі дитини. Він докорінно змінює становище дитини в суспільстві. Діти починають нову, суспільну за своїм змістом і за своєю функцією діяльність – учнівську [206, с. 2].

Період дошкільного дитинства – це період первинного становлення особи, період розвитку особових механізмів поведінки. Досвід ранніх років життя дитини впливає на весь подальший розвиток особи. У розвитку креативності велику роль грають соціальні умови і соціальне оточення дитини. Сім'я, однолітки, школа впливають на розвиток особистості дитини, визначаючи її особистий досвід і особливості процесу соціалізації, які можуть бути вирішальними для розвитку креативності чи обдарованості.

Інтерес до раннього виявлення і розвитку дитячої обдарованості викликаний тим, що під час навчання і виховання за типовими програмами, істотна частина потенційних можливостей дітей залишається нереалізованою, наприклад, мало уваги приділяється розвитку творчого потенціалу дітей. Тому перехід до шкільного типу соціалізації повинен ґрунтуватися на підготовці зміни типу креативності. Креативність, як здатність індивіда до нестандартного, творчого мислення, чутливість індивіда до проблем та пошуку шляхів їх вирішення, здатність до гнучкого мислення й висунення нових ідей; чутливість до дисгармонії наявних знань [158, с. 140] у такому разі може бути спрямована на швидку адаптацію до умов шкільної освіти.

Учнівська діяльність – один з головних етапів формування особистості дитини, тому актуальною проблемою виступає пошук шляхів, що забезпечують молодшим школярам умови її формування. Зазначений вік є сенситивним для розвитку уяви й фантазії, творчого мислення, виховання допитливості, формування вміння спостерігати й аналізувати явища, проводити порівняння, узагальнювати факти, робити висновки, практично оцінювати діяльність, активність, ініціативу. У початковій школі починають формуватися й диференціюватись інтереси, схильності, потреби, що лежать в основі творчості.

Молодший школяр, який має творчий потенціал, здатний, насамперед, швидко виконувати шкільні завдання і вправи, оволодівати навичками учіння для

ефективнішого розвитку творчої діяльності. Творчий потенціал ефективно впливає на інтелектуальні здібності й розвиває такі необхідні для навчальної успішності молодших школярів види мислення, як дивергентне мислення, конвергентне мислення, вербальне й невербальне творче мислення, а також уяву.

Не зовсім вірним було б стверджувати, що перехід від дошкільного до шкільного буття є зміною типу чи рівня креативності. Якщо в дитини формується система уявлень про навколишній світ, а навколишнє середовище є сприйнятливим до креативності, то природні та соціальні умови сприятимуть формуванню навичок креативності. Головне завдання дошкільної освіти та виховання – контрольований цілеспрямований вплив на дитину з метою створення потреби у творчій діяльності та розвитку необхідних компонентів свідомості та мислення. Існує декілька методик та засобів формування здатності до креативності, наприклад Є. Яковлева, зокрема, розробила таку програму творчого розвитку особистості, яка складається з чотирьох блоків: 1) «Я–Я» (спілкування з самим собою); 2) «Я – інший» (спілкування з іншим); 3) «Я – суспільство» (спілкування із суспільними інститутами); 4) «Я – світ» (як я досліджую цей світ) [213]. Така програма не змінюється з переходом дитини до школи, бо є універсальною і супроводжує людину все життя.

Найбільш ефективні ті програми, які як основну умову для розвитку креативності висувають загальний розвиток особи дитини. Даний підхід закладається як основний в гуманістичній психології. К. Роджерс акцентує увагу на тому, що не можна форсувати творчий розвиток дитини, а треба створювати умови для виявлення її внутрішніх можливостей [5, с. 11].

В. Дружинін наголошував, що умови зовнішнього середовища створюють лише можливості для виявлення креативності, а «базовою умовою формування креативності та її проявів у повсякденному житті є формування в індивіда творчої мотивації» [89, с. 86]. Учені стверджують, що творчість є полімотивованою діяльністю, причому пріоритетність належить внутрішнім мотивам, які сприяють ефективному розв'язанню творчих завдань, що вимагають гнучкого, евристичного, дивергентного мислення й розвитку креативності. Домінуючими

внутрішніми мотивами творчості називають допитливість (О. Лук), пристрасну зацікавленість своєю роботою (Т. Емебайл, Дж. Гілфорд), потребу в порядку (Ф. Баррон), потребу в досягненнях (Дж. Аткинсон), бажання внести особистісний вклад у розв'язання проблеми й пов'язане з ним бажання досягти високої оцінки колег (С. Майні, Б. Нордбек), бажання принести більше користі суспільству (Р. Шакуров), певний емоційний стан – радість від активності (М. Чиксентмихалі) та ін. Заслуговує на увагу думка, що «різниця в креативності конкретних індивідів залежить від різниці їхньої мотивації, яка зрештою, породжує відмінність в інтенсивності оволодіння ними знаннями та вміннями» [115, с. 97].

М. Поддяков, аналізуючи різні види творчості дітей, доходить висновку, що ядром творчості в дошкільному віці виступає саме пошукова діяльність, в якій проявляється природна допитливість, активність, творча трансформація дитиною нових знань і досвіду [157, с. 18].

Розвиваючи гіпотезу М. Поддякова про саморух мислення дітей дошкільного віку в результаті перетворення невиразних знань на виразні, М. Веракса розглядає як умову розвитку дитячого мислення використання проблемних ситуацій. Послідовне ускладнення проблемних ситуацій, що пред'являються дошкільникам, веде до розвитку гнучкості мислення і появи елементів діалектики в міркуваннях дітей. Крім того, цілеспрямоване введення протиріч в систему творчих завдань, що ускладнюються, дозволяє не лише розвинути фантазію дитяти, позбавити її психологічних бар'єрів інерції, але й озброїти спеціальними прийомами, сформувати вміння виявляти і вирішувати протиріччя [178, с. 7].

Основною спрямованістю розвитку креативності дітей дошкільного віку є орієнтація методик і технологій розвитку на провідну діяльність дитини дошкільного віку (ігрову), готовність дитини до нової діяльності (навчальної), на інноваційні психолого-педагогічні та психологічні розвивальні технології (зокрема креативні та психотерапевтичні), на новітні інформаційні технології (у першу чергу, комп'ютерні ігри) [192, с. 4].

У вихованні креативності дітей та соціалізації їх у нові умови шкільного життя надзвичайно важлива роль належить батькам і педагогам, які повинні створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами американського психолога Н. Роджерс, дочки відомого психолога, засновника гуманістичного напрямку К. Роджерса, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність [171, с. 165].

От як визначає креативність Н. Роджерс: креативність є здатність виявляти нові вирішення проблем або виявлення нових способів вираження; те, що привнесло в життя щось нове для індивіда». Творчий процес є наша життєва енергія, і той, хто одного дня її випробував, уже більше не зможе без цього жити. Креативність є наше єство, наша життєвість. Перекрити цей процес означає викликати хворобу як на рівні окремого індивіда, так і на рівні культури в цілому. Творче вираження не відповідає догмі або заздалегідь заготовленій формі. Креативність є сила, що трансформує, сприяє позитивній самооцінці і забезпечує самостійний рух індивіда у своєму розвитку.

Щодо визначення основ креативності, то вона визначає це таким чином:

«1. У нас є внутрішня потенція до глибокої і конструктивної творчості. Діти природним чином цікаві і творчі. Вони експериментують, досліджують, граються з найрізноманітнішим матеріалом, будують будиночки з піску, розбирають іграшки; для них не існує правильної або неправильної роботи з фарбами і малюнком, вони просто працюють і насолоджуються тим, що роблять. Вони вчаться в цьому процесі і відчувають внутрішню свободу у вираженні себе.

2. Творчість є процес, який може підводити до створення певного продукту. Таким продуктом може бути вірш, малюнок, музичний твір або танець. Але творчим процесом можуть бути і взаємовідносини між людьми. Тому я і говорю про творчість не як про продукт, а як про процес.

3. Креативність породжується всім нашим організмом, не лише інтелектом. Цей процес нагадує джерело, що плюскоче. Багато хто думає, що творче мислення

або творчі рішення – це те, що ми промовляємо. Мій досвід говорить, що творчість це – частина всієї нашої істоти, нашого тіла, нашого розуму, емоцій і духу.

4. Подорож у глиб себе є інтеграційний процес відчуттів, який як результат посилює нас самих у новому стані свідомості себе і світу довкола нас.

5. Коли ми стикаємося зі своїм творчим єством, ми одночасно стикаємося і з універсумом. Іншими словами, виявлення нами власної креативності робить нас причетними до єдності з універсумом, або з універсальним джерелом енергії» [171, с. 165–167].

У дошкільних закладах для виховання креативності дітей необхідно використовувати індивідуальні програми з урахуванням особливостей дітей, їхніх нахилів та інтересів. Ці програми мають відображати міждисциплінарний, розвивальний характер навчання, головні ідеї пізнання, а не сукупність конкретних фактів; сприяти розвитку різних типів мислення, дослідницьких умінь, навичок самоорганізованості; удосконалювати засоби спілкування і взаємодії з людьми.

Отже, основний шлях розвитку творчості і розкриття творчого потенціалу в дошкільному віці полягає у створенні дорослими посильних для розв'язання дітьми проблемних ситуацій, творчих завдань, формуванні у дитини своєрідного евристичного досвіду: в результаті систематичного творчого пошуку активно розвивається уява дитини, яка є центральною ланкою дитячої творчості. Саме за допомогою уяви дитина творчо перетворює дійсність, знаходить вихід з проблемної ситуації, добудовує картину навколишнього світу, заповнює прогалини у своєму досвіді та досягає нових несподіваних результатів. Тому саме розвиток уяви сприяє вдосконаленню творчих здібностей та розкриттю творчого потенціалу, а ступінь володіння засобами синтезування образів уяви виступає критерієм оцінювання рівня розвитку творчих здібностей у дитячому віці [55, с. 174]. Таким чином, робота, спрямована на розвиток достатнього рівня креативності та забезпечення соціалізації дошкільників, має включати такі етапи:

репродуктивний – актуалізація тих мотиваційних виявів, що вже склалися; формування потреби у творчій діяльності на репродуктивному рівні шляхом передачі літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних знань, засвоєння відповідних навичок та вмінь;

нормативно-творчий – створення умов для появи нових мотивів і нових якостей (стійкості, усвідомленості, дієвості), а також формування творчої діяльності, що здійснюється двома способами – на емпіричному рівні та на усвідомленому рівні планомірним, теоретичним шляхом;

інноваційно-креативний – корекція дефектних мотиваційних установок, зміна внутрішнього ставлення дітей як до власних можливостей, так і до перспективи їх розвитку, а також виражена професійна спрямованість, самодіяльність, потяг до саморозвитку в навчальній та практичній діяльності [115, с. 88].

Забезпечення вищого рівня креативності може бути досягнуте через низку завдань, які розроблені західними і вітчизняними психологами та апробовані під час емпіричних досліджень креативності дошкільників. У роботах української дослідниці Н. А. Ваганової наводяться деякі приклади таких творчих завдань для дітей дошкільного віку: складання розповіді за картинкою («Бабусина казка», «День народження» та ін.); завдання на розуміння «Для чого нам потрібна книжка (дім, ліжка і т.д.)? Що треба робити, коли нам холодно?»; завдання на розуміння протилежностей («пташка літає, а риба ...», «вдень – світло, а вночі – ...», «влітку – тепло, а взимку – ...», «стіл зроблено з дерева, а вікно із ...», «равлик повільний, а зайчик ...» і т.п.); завдання на передбачення («лабіринти», «заплутані доріжки»); на сенситивність до протиріч, їх розуміння (картинки з різними невідповідностями «Кіт, який втікає від мишки..», «Собака злякався зайчика...» та ін.) [55, с. 175]. Відомо, що провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, тому розвиваючі заняття необхідно проводити в ігровій формі, починаючи зі створення позитивного емоційного настрою у дошкільників. Нижче наводяться розвиваючі ігри для розвитку творчих здібностей та уяви дітей:

1. Ігри на розвиток дослідницької активності, вміння знаходити протилежні властивості.

2. Ігри на розвиток здатності створювати образ предмета за його словесним описом та на розвиток вміння створювати кілька образів.

3. Ігри на розвиток здатності генерувати ідей та на переформулювання.

4. Ігри на розвиток творчої уяви.

Отже, розглядаючи процеси розуміння як безпосередні показники загальної розумової та креативної обдарованості дітей, як, скажімо, володіння значним обсягом інформації (включаючи, звичайно, глибоке її розуміння), здатність успішно інтегрувати та синтезувати сприйняту інформацію, досить високий рівень суб'єктивної організації цієї інформації, вміння доходити логічних висновків та виражена здатність адекватно оцінювати як сам процес, так і його результат, ми можемо констатувати про наявність яскраво виражених (або прихованих) компонентів інтелектуального або творчого потенціалу [56, с. 129].

Але марно намагатися створити риси креативності та вміння ними користатися в дошкільному віці, якщо не перебудувати систему шкільної освіти. Дитина, яка має високий рівень креативності, опиняючись у шкільному середовищі, вимушена вчитися підкорятися обмеженням власної креативності. Більшість вчителів сприймають дітей з високим рівнем креативності як небажану заваду, бо вони потребують особливого ставлення, розробки індивідуального підходу тощо. У педагогічних навчальних закладах, і це відмічає багато дослідників, не формують навичок роботи із креативними чи творчо обдарованими дітьми [66, с. 40]. Аналізуючи результати своїх досліджень, Г. Гарднер, В. Дружинін, А. Ростов, Е. Торренс та ін. прийшли до висновку, що в початковій школі спостерігається «спад» креативності. Це пов'язано з початком шкільного навчання, яке за своєю суттю є нормативним та регламентованим, а тому воно більше орієнтує на відтворення і засвоєння готових стандартів, ніж на їх перетворення й актуалізацію творчого потенціалу суб'єкта [195, с. 3].

Українська дослідниця І. Воронюк у ході емпіричного дослідження креативності молодших школярів зробила такі педагогічні висновки: 1) креативність особистості пов'язана з рисами, які негативно сприймаються вчителем; 2) формування творчого потенціалу учнів необхідно супроводжувати

розвитком навичок контролю за «негативними» аспектами креативності; 3) учителів необхідно підготувати до конструктивного сприймання та використання «небажаних» проявів креативності [66, с. 11]. Розглядаючи негативні чи небажані прояви креативності, І. Воронюк визначає: 1. Творчі стани особистості вимагають достатнього рівня внутрішньої й зовнішньої свободи учнів, що призводить до їх некерованості вчителем. 2. Творчість дітей частково гальмують вчителі зниженням емоційного ставлення, оцінок поведінки, відхиленням творчих дітей при комплектуванні свого класу. 3. Творчість супроводжується високим емоційним напруженням, тривожністю, загрозою небажаних акцентуацій. 4. Творчість учнів інколи поєднується з низькою внутрішньою етикою, що стає соціально небажаним і навіть небезпечним.

Таким чином, необхідно зазначити, що розвиток освіченої, творчої особистості є одним з першочергових стратегічних завдань системи освіти в нашій країні. Творчий підхід до навчання та виховання вимагає від педагогів та психологів не лише праці, заснованої на рекомендаціях нині чинних програм навчання та виховання, диференційованого та індивідуального підходу до дітей, але й ґрунтовних наукових знань з проблем теорії творчих здібностей та обдарованості, володіння новітніми методиками їх діагностики та формування, способами активізації творчої діяльності дошкільників [137, с. 2].

Найперспективнішим типом освіти видається інноваційний. Він характеризується високою проблемністю, його навчальний матеріал зазвичай не складається лише з усталених істин. Основною спрямованістю такого модерного типу навчання є орієнтація на розвиток творчих здібностей і, зокрема, креативності. Звідси характерною рисою освіти інноваційного типу є стимулювання і формування креативного типу мислення, творчого підходу до життя, виховання певного типу особистості, коли креативність стає особистісною рисою, на основі якої успішно формується морально-духовна система особистості [35, с. 49].

Творчо-інноваційному освітньому процесові має передувати урахування основних психолого-педагогічних чинників, що сприяють розвивальній функції

навчально-виховного середовища. Ці чинники необхідно мати на увазі під час побудови будь-якого змісту і на всіх вікових рівнях. Ці чинники такі:

1. Система змісту розвивального навчання має включати дві підсистеми: знання, що утворюють певний навчальний предмет, і знання, які додаються, щоб забезпечити засвоєння основних знань, а також знань, необхідних для досягнення навчальних цілей – як найближчих, так і віддалених. Окрім того, слід сприяти засвоєнню знань про власну діяльність.

2. Для забезпечення ефективного засвоєння знань усі найважливіші компоненти мають виступати як безпосередній продукт дій дитини. За формування узагальненого способу розв'язування задач певного типу згідно з цим принципом навчання має бути побудовано таким чином, щоб продуктом дій виступала не лише знаннева компонента виконавчої частини способу дій, а й власне орієнтувальна частина та орієнтування на виконавчу частину (планування) і контроль.

3. Отримання знань та досвіду здійснюється шляхом виконання завдань. Розвивальний характер освітнього та виховного середовища значно залежить від того, які саме завдання виконують діти. Один з основних принципів відбору таких завдань – урахування потенціалу розвитку дитини, згідно з яким їм спочатку пропонують завдання, які вони можуть виконувати з допомогою дорослого, а потім поступово зменшують міру допомоги.

4. Важливим чинником ефективності і розвивального потенціалу освітнього та виховного середовища є характер допомоги, що здійснюється каналами зворотного зв'язку. Основний принцип вибору характеру і міри допомоги полягає в тому, що вона має сприяти не стільки вирішенню поставленої проблеми, скільки засвоєнню узагальненого способу виконання завдань певного типу, тобто найближчій навчальній меті, але з умовою досягнення віддалених цілей.

5. Навчання як спільна діяльність є системою з дворівневим управлінням – зовнішнім і внутрішнім. Слід забезпечити оптимальний розподіл функцій управління учінням під час організації розвивального навчання – надання дітям

якомога більше свободи приймати рішення щодо своєї діяльності, враховуючи їхні здатності приймати правильні рішення.

6. Розвивальний ефект навчально-виховного середовища значною мірою залежить від індивідуальних психологічних особливостей дитини, на які педагог має постійно орієнтуватися [35, с. 50].

Усе викладене вище дозволяє зробити такі висновки:

– у дошкільному віці існують сприятливі умови для розвитку самосвідомості, креативності, творчості, що полягають у зростанні потреби дитини в комунікативній взаємодії з однолітками та розширенні сфери вимог до дитини як виконавця різних видів предметно-практичної діяльності з боку дорослих; у підвищенні когнітивної складності образу «Я» і подальшій диференціації її самооцінки;

– дослідження функцій образу «Я» дитини в процесі її комунікативної діяльності відкриває шлях до ефективного керування розвитком взаємовідносин між дитиною та її оточенням;

– усвідомлюваний дітьми (під впливом оцінного ставлення близьких дорослих) певний рівень та характер їхніх здібностей виступає чинником певного ставлення до однолітків, а також до самих себе [112, с. 11].

Дисгармонії в розвитку особистості дітей пов'язані, як правило, з викривленим розвитком їх самосвідомості, що характеризується неадекватним рівнем домагань та не виправдано високими або ж низькими очікуваннями стосовно оцінки самих себе з боку дорослих і однолітків.

ВИСНОВКИ

до I розділу

Аналіз теоретичних положень розвитку креативності особистості показав, що дана проблема є багатоаспектним об'єктом і пов'язана з такими науками, як філософія, педагогіка, психологія, соціологія тощо.

У сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства креативність проголошується невід'ємною складовою будь-якої діяльності особистості, а проблема людини як творця, проблема людського життя як творчого сходження до власного «Я» набуває статусу найважливішої в науковому пошуку.

Встановлено, що в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів, креативність розуміється як: 1) властивість або комплексна характеристика особистості (М. Бернштейн, Н. Вишнякова, Я. Пономарьов, К. Роджерс, А. Брушлінський та ін.), 2) тип інтелектуальної здатності, творчий стиль діяльності як результат творчих досягнень особи (Дж. Гілфорд, Ф. Юлак, Е. Торренс, Ю. Фостер та ін.); 3) особливість інтелекту або вищий рівень інтелектуальної активності мислення (Д. Богоявленська, Л. Єрмолаєва, О. Тихомиров та ін.). При цьому дослідження феномену креативності ведеться у двох основних напрямках. Так, для вітчизняної науки характерним є якісний підхід на основі розкриття понять творчість, творчий потенціал, творча інтелектуальна активність. У зарубіжній же науці вивчення креативності традиційно зорієнтоване на кількісну (тестову) оцінку психічних властивостей особистості.

Слід відмітити, що в сучасній науці поняття «креативність» і «творчість» часто використовуються як синоніми. Це є більш характерним для вітчизняної традиції, тоді як західні дослідники креативністю називають технологічний елемент творчості. Відповідно, творчий процес ґрунтується на натхненні автора, головною ж складовою креативного процесу є прагматичний елемент, тобто творчість – це задум, креативність – втілення.

З'ясовано, що креативність є характеристикою творчості в її дієвому вираженні, тобто креативність – не мрії та фантазії, а здатність до творчої дії.

Слід відзначити, що креативність виявляється в нестандартності мислення, в здатності до продукування нових ідей, підходів, рішень тощо. Креативність виступає потужним фактором розвитку особистості та визначає її готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів. При цьому креативність тією чи іншою мірою властива кожній людині і може розвиватися.

Узагальнення різних підходів, аналіз практики показали, що в сучасних умовах креативність – це творча діяльність, спрямована на усвідомлення проблеми та пошук шляхів її розв'язання.

Встановлено, що особливе значення в розвитку креативної особистості, творчому зростанні та стимулюванні творчої активності має сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів. До внутрішніх належать особистісні властивості, природні задатки: пізнавальний інтерес, схильність до творчих проявів, допитливість, пошукова активність, фантазія, уява. До зовнішніх – соціальні інституції, зокрема сім'я, навчальні заклади (дошкільні, загальноосвітні, позашкільні, професійно-технічні, вищі), засоби масової інформації, культурні установи, виробничі, дитячі, учнівські та молодіжні організації тощо.

Серед навчальних закладів різних типів важливе місце займають позашкільні навчальні заклади як складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формуючи вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів.

Визначено, що розвиток креативної особистості в позашкільних навчальних закладах – це цілеспрямований процес творчої діяльності дітей, що передбачає оволодіння ними сукупністю знань, умінь і навичок, здібностей, якостей, необхідних їм для успішного розв'язання проблем, самореалізації в майбутньому. Водночас, виявлено, що реальний стан розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах потребує розробки ефективних педагогічних умов.

РОЗДІЛ II

УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

2.1. Дидактичне обґрунтування змісту розвитку креативної особистості

Всебічний аналіз креативності як творчого потенціалу, можливостей (здібностей) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, діяльності у вигляді нових ідей, підходів, підходів до вирішення проблеми тощо, потребує продовження за рядом напрямів. Одним з них є визначення умов та чинників розвитку креативності. Важливість такого визначення полягає в тому, що він убезпечує дослідника від абстрактного конструювання, відриву від дійсності, повертає його на твердий ґрунт реальності. Зупинимось на цьому більш детально.

Креативність та її соціалізація залежить від декількох чинників, які мають різний за своєю сутністю характер і утворюють різні умови, від яких залежить результат соціалізаційного процесу щодо творчих самопроявів особистості. Одним з основних чинників соціалізації особистості і її креативних здатностей і потенцій є те, що людина за своєю природою може самопроявляти особистісну тотожність виключно як творча істота. «Людина завжди є не остаточно встановленою особистістю. Вона безперервно діє в напрямі самобудівництва. Людська особа це завжди проект стати людиною, і тому потрібні постійні зусилля для підтвердження своєї людяності. Людина, таким чином, занурена у своє майбутнє, хоч і здобуває сили зі свого минулого. Діяльність і є механізмом, що згортає майбутнє в минуле, перетворює його в досвід життя та розгортає життя за нові обрії прийдешнього. Досвід та проект, минуле та майбутнє – такі параметри і визначають активність людини» [109, с. 49]. Маючи суб'єктивну духовно-вольову та об'єктивовану соціальну природу, людина перебуває в світоглядно-феноменологічному стані необхідності креативного самоздійснення, що веде до

обов'язковості перетворювального ставлення як до наявної соціальної реальності, так і до власної активної соціалізаційно-адаптивної діяльності.

Окрім того, стимулюючим чинником креативного самовияву людини в сьогоденному суспільстві стала спрямованість на майбутнє його (суспільства) структур та мотиваційно-прогресивних тенденцій. Це означає, що основою розвитку суспільства тепер є не фундаментальні цінності, що вироблялися людством протягом минулих епох, а здатності основних суб'єктів соціальної дії на креативне вирішення безлічі проблемних ситуацій, що виникають в сучасному інформаційному суспільстві. «Часовий обрій сучасного суспільства перемістився з минулого в майбутнє. І не тільки тому, що межі можливостей суспільства значно розширилися, для сучасності минуле не вважається більше точкою відліку для діяльності, нею стає невідоме майбутнє» [19, с. 99]. У такій цивілізаційній ситуації креативність для людини перетворюється із засобу індивідуального самовиявлення на необхідну умову долучення до сучасних соціокультурних тенденцій розвитку світової соціально-громадської єдності. Таким чином, сучасна цивілізаційна та соціокультурна ситуація також є фундаментальним чинником, який вимагає від людини розвитку власних креативних потенцій та активної їх соціалізації.

Важливим теоретично-методологічним принципом нашого дослідження умов і чинників розвитку креативності є визнання впливу соціального середовища на формування творчих здібностей особистості як основного фактора, як ключової рушійної енергії, яка породжує соціокультурні, психологічні, індивідуальні прояви перетворюючої діяльності людини. «Креативність на 95 % якість, яка формується за рахунок впливу соціального середовища, його ціннісної орієнтації, вимог, що висуваються до людини, організації інформаційного потоку та цільової спрямованості всіх видів діяльності, починаючи з навчання» [98, с. 67]. Ґрунтуючись на такій точці зору, одним з ключових теоретичних завдань нашого дослідження визначено вивчення факторів і чинників впливу соціального середовища (різних його проявів, структурних елементів і вимірів) на розвиток креативно-творчих здібностей, можливостей, потенцій особистості.

Таким чином, для смислового і формально-логічного взаємозв'язку понять «креативність» і «соціалізація» розглянемо їх загальні значення і параметри, визначивши основні моменти, що характеризують ці феномени особистісного онтосоціогенезу будь-якої особистості. Основними параметрами креативної особистості, що виділяються в науковій літературі, є «швидкість мислення, гнучкість стратегічного планування власних дій, оригінальність і нестандартність створюваних ідей, здібність детально розробляти і аналізувати поставлену завдання, вміння чинити опір замиканню на стереотипних чи отриманих раніше результатах, здатність глибоко осягати і розвивати змістовність вирішуваної проблеми» [156, с. 66–68]. Саме такі властивості особистості, з нашої точки зору, формуються в активному і сприяючому соціальному середовищі, а також є підґрунтям активної особистісної соціалізаційно-адаптивної самореалізації та діяльності людини.

Соціалізація ж є процесом, який поєднує в собі стихійні і свідомі чинники перетворення людини на суб'єкт соціальної діяльності, на активний елемент визначеного соціального середовища, що визначено в якісно-ціннісних і кількісно-структурних вимірах. Соціалізація креативності також залежить від різноманіття умов і чинників, що складаються на певному рівні соціального середовища, в яке потрапляє людина. У концепції соціального виховання, яка спирається на суб'єкт-суб'єктний підхід, російський дослідник А.В. Мудрик визначає і трактує соціалізацію як «розвиток і самозміну людини в процесі засвоєння та відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини із стихійними, відносно спрямованими та такими, що створюються цілеспрямовано, умовами життя на всіх вікових етапах» [141, с. 9]. Таким чином, протягом свого життя людина, постійно контактуючи з оточуючим соціальним середовищем, проявляє свої креативні здібності, які, залежно від ситуації, проявляються в різній спрямованості та з різною якісною інтенсивністю.

Отже, ключовим поняттям нашого дослідження в цьому розділі є соціальне середовище як основа розвитку креативності, в рамках якого необхідно, з нашої точки зору, розглянути такі поняття, як зовнішні умови та чинники соціального

середовища, культурний контекст соціального середовища, психологічний аспект, соціально-економічні умови. Саме ці явища містять у собі основні чинники впливу соціального середовища на формування креативних здібностей особистості, а також утворюють простір соціалізації таких здібностей.

Важливим теоретико-методологічним моментом дослідження соціального середовища та його впливу на процес розвитку креативності є виділення різноманітних факторів впливу цього середовища на особистість, які мають різні якісно спрямовані та кількісно-структурні прояви, а також різнорівневність соціалізаційного впливу соціального середовища на формування креативних здатностей людини. «Поняття соціального середовища в широкому розумінні – це сукупність матеріальних та духовних факторів, які впливають на особистість і змінюються в практичній діяльності людини. Вплив середовища на особистість, її духовний світ не завжди буває прямим, частіше він здійснюється через посередницькі ланки, з яких складається середовище життєдіяльності особистості. Можна виділити «макросередовище», тобто сукупність умов життя та суспільні відносини, та «мікросередовище», тобто існуюче соціальне середовище, до якого належить особистість в процесі безпосереднього оточення людини (навчальний, трудовий колективи тощо)» [48, с. 86–87]. Отже, порівняння впливу на соціалізацію креативності макро- і мікросередовища соціального оточення особистості є важливим завданням у визначенні основних умов і чинників реалізації творчих ідей в процесі особистісної перетворюючої діяльності, спрямованої на зміну наявної суспільної реальності.

Важливим моментом в цьому аспекті є усвідомлення амбівалентного впливу соціального середовища та креативних потенцій особистості, тобто як соціум через різноманіття впливів формує здатності індивіда до творчої самореалізації, так і окрема особа, проявляючи креативне ставлення до вирішення суспільно значимих проблем, змінює оточуюче соціальне середовище. «Саме вплив факторів макрооточення і мікрооточення, по-перше, визначає наявність і спектр тих проблем, які повинні розв'язуватись творчо; по-друге, діє на особистість та її творчий і когнітивний розвиток; по-третє, зумовлює внутрішні і

зовнішні процеси, які сприяють або протидіють творчості» [201, с. 68]. Теоретичний аналіз і розуміння умов і чинників, які можуть сприяти чи перешкоджати креативному самовиявленню особистості, сприятимуть гармонізації амбівалентного взаємовпливу людини і соціального середовища.

Важливою характеристикою зовнішніх умов та чинників соціального середовища є рівень обмежень та тиску особистість, що створюють штучні рамки, які перешкоджають звільненню творчої енергії та не сприяють креативній гнучкості мислення і дії. Саме відсутність жорстких ціннісно-сміслових та об'єктивно-матеріальних обмежень креативної самореалізації особистості може бути найважливішим зовнішнім чинником, який сприяє розвитку креативності. «До умов мікросередовища, які сприяють формуванню креативності, належить відсутність регламентації поведінки. Там, де немає певних правил, які завбачають поведінку кожного, на перший план виходять індивідуальні фактори. Тоді можлива повноцінна реалізація вибору, який ґрунтується на індивідуальних перевагах (у регламентованому середовищі вибір спирається на усвідомлення необхідності). Нерегламентоване середовище більше відповідає потребі самовираження, воно не нав'язує особистості раніше запланованих еталонів. Відомо, що на розвиток здібностей до найвищого креативного рівня глибоко впливають такі фактори, як умови в сім'ї, школі, вищому навчальному закладі» [201, с. 67]. Таким чином, суб'єкти мікросередовища, що мають вплив на соціалізацію креативності, повинні враховувати, що цей процес залежить від їх уміння неавторитарно сприяти самопрояву особистості.

Звідси визначення рівня креативності особистості багато в чому залежить від тих зовнішніх факторів, які утворює зовнішнє середовище (особливо на мікрорівні) з метою стимулювання чи, навпаки, придушення творчої ініціативи суб'єкта соціалізаційної дії. «Можна визначити творчу особистість як креативну, що внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідного рівня актуалізації творчого потенціалу людини, додаткові творчі якості, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [102, с. 40]. Таким чином, соціалізація креативності прямо залежить від того, наскільки творчі

зусилля особистості будуть актуалізовані в тому соціальному середовищі, на перетворення якого вони спрямовані.

Необхідно також підкреслити важливість особистісних реакцій людини на ті умови і чинники розвитку креативності, які пропонуються зовнішнім соціальним середовищем, адже саме індивідуальні особливості мислення і діяльності несуть у собі потенціал успішності реалізованої соціалізаційно-адаптивної активності. «Наукові підходи до вивчення проблем соціалізації особистості передбачають перш за все дослідження життєвих ситуацій окремої людини, її поведінки в міжособистісній взаємодії. Вивчаючи педагогічний аспект процесу соціалізації, дослідники зазначили, що він характеризується взаємодією людини і соціального середовища, яка передбачає включення її в систему суспільних відносин, засвоєння суспільного досвіду та відтворення його в цих відносинах» [127, с. 106]. Отже, при дослідженні розвитку креативності, а також загальносоціалізаційних умов і чинників, що на неї впливають, необхідно завжди пам'ятати про важливість конкретно-специфічних життєвих ситуацій, на які ключовим чином впливає саме мікросередовище оточення людини.

Що ж стосується макрорівня соціального середовища як основи розвитку креативності, то в цьому аспекті найважливішу роль відіграє гнучкість або ж догматичність світоглядно-ціннісних установок, за допомогою яких суспільство чинить зовнішній вплив на особистість. На сучасному рівні цивілізаційного розвитку можна говорити про високий рівень демократизації світогляду, що, з нашої точки зору, не лише допомагає, але й активно сприяє процесу розвитку креативності. «Сучасне суспільне життя у країнах Західної Європи перестало бути винятковим джерелом і мірилом моральних і духовних чеснот для кожної окремо взятої особистості. Навпаки, воно тільки і може набувати такої сутності, як узагальнена та систематизована квінтесенція індивідуальної життєсмислової творчості окремих особистостей. Відтак забезпечення індивідуальних свобод розглядається як головна передумова утвердження свободи у суспільстві загалом» [116, с. 181]. Така суспільна ситуація, за якої залишається все менше обмежуючих

чинників щодо прояву особистісної вольової активності, безумовно сприяє розвитку і урізноманітненню форм і методів розвитку креативності.

Важливим зовнішнім фактором, що впливає з боку соціального середовища на соціалізацію креативності, є інформаційно-знаковий характер сучасної цивілізації. Сьогодні соціалізація креативних потенцій особистості значною мірою залежать від умінь та навичок видобувати і використовувати інформаційний матеріал. «В епоху інформаційного вибуху життєвовазначальним є саме питання творчої орієнтації людини в масиві інформації (зважаючи на її якість, спрямованість, доступність тощо, інформацію потрібно отримати, оцінити, дібрати, ввести у сферу можливого використання й адекватно використовувати). Однак іншого шляху творчого використання інформації, як через творчі можливості суб'єкта, немає» [166, с. 16]. Така актуалізація суб'єкта соціальної дії в умовах сучасних інформаційно-цивілізаційних реалій робить надзвичайно важливими новітні дослідження розвитку креативності у сфері інформаційної творчості, а також в галузі адаптативних можливостей творчої особистості в зовнішньому середовищі, яке визначається циркуляцією значних масивів інформації.

Підсумовуючи загальні характеристики зовнішніх умов і чинників розвитку креативності, підкреслимо, що вони мають фундаментальний, визначальний характер щодо творчої самореалізації особистості як суб'єкта соціалізаційно-адаптивної активності. «У психології та педагогіці поняття «соціальне середовище» розуміють як пережиту людиною об'єктивну реальність, своєрідний показник інтеріоризації нею культури, рівня соціального розвитку та ступеня її участі в житті суспільства» [127, с. 107]. Отже, одним із головних завдань розвитку креативності є активне, перетворююче введення людини в соціальне середовище як суб'єкта-творця, а не одного з пасивно-приймаючих елементів загальної соціальної системи.

Важливим багатовимірним і поліфункціональним фактором розвитку креативності є культурний контекст соціального середовища, в якому закладений як онтологічний, внутрішній характер особистісної творчості особистості, так і об'єктивовані соціокультурні форми прояву соціалізованої креативності.

Культурно-буттєвий контекст соціального середовища за своєю сутністю визначає «порядок речей у світі, що забезпечує здійснення процесу взаємодії людей, їх спілкування, устрій безпосереднього особистісного буття. Формування людини як суб'єкта, становлення особистості значною мірою детерміновано її залученням до існуючого порядку простір-час, перш за все, самим фактом існування» [187, с. 4]. Людина існує в гармонії з простором і часом свого буття, тому встановлення динамічної рівноваги внутрішнього світу окремої особистості з культурним простором людства, соціально-психологічним буттям інших індивідуальностей є необхідною умовою її цивілізованого життя й розвитку.

Культура є саме тією умовою соціального середовища, яка доносить до людини глибинне буттєве усвідомлення необхідності творчого ставлення до світу, до суспільства, до інших людей і до самої себе. Така життєтворча установка сприяє і розвиткові визначальних креативних здатностей особистості: прагненню до творчого самовиявлення, гнучкості мислення і світосприйняття, здатності до оригінальних і нестандартних методів вирішення різноманітних завдань. Різноманіття проявів, притаманне культурному середовищу, сприяє активізації і актуалізації розвитку креативності. «У свідомості людини в процесі спілкування з іншими людьми народжується різноманіття почуттів та суджень, відповідно до різних культур, поглядів, далеких і близьких історичних епох. У середовищі культурної напруги формування молоді виробляється здатність до самовизначення, формування активної життєвої позиції, здатності до пошуку нових, багатших знань, терпимості, толерантності до чужої думки та поглядів. Відомо, що задоволена життям, така, що спокійно й толерантно ставиться до представників інших культур і релігій, психології та ідеології, людина має й ширші соціально-культурні контакти з людьми» [107, с. 147]. Така діалогічність, комунікативність соціокультурного середовища сприяє створенню більш вільних, толерантних і сприятливих умов розвитку креативності.

Окрім того, культурна діяльність – це самоактуалізаційна творчість, яка й забезпечує особистісне становлення людини, перетворює її на суб'єкт історично-цивілізаційного процесу, активний елемент громадянського суспільства. «Процес

творчості є передумовою «відкриття себе для іншого». Особистості обов'язково притаманна здатність до проблематизації наявного виміру буття та самопроблематизація. Якщо творча діяльність відбувається поза самозмінною суб'єкта цієї діяльності, тоді це тільки видимість творчості, що прикривається псевдооригінальністю та новизною» [123, с. 6]. Саме середовище соціокультурної самоактуалізації, на наш погляд, дозволяє людині уникати пастки уявної, симулятивної, псевдокреативної соціалізації, яка, не створюючи нові смисли і цінності, маніпулює свідомістю людини, змушуючи її вірити в те, що ті форми діяльності і поведінки, які є стандартизованими і схематизованими, насправді є творчими. Саме культура як своєрідний смисло-ціннісний аспект соціального середовища дозволяє людині відрізнити дійсно креативні соціалізаційні процеси та явища.

Важливим аспектом культури як умови соціалізації особистості є те, що вона є потужним ретранслятором соціально-історичних цінностей і смислів, які стають для кожної людини необхідним фундаментом її особистісного соціалізаційно-адаптивного становлення та самоідентифікації. «Культура в контексті становлення особистості виступає поліфункціональним явищем. Вона – поле становлення особистості, його базова умова. Сутнісна специфіка культури дозволяє їй виступати також і способом особистісного становлення індивіда. І в цьому плані культура – унікальний для людського соціуму механізм «соціальної спадковості», «соціальний передавач» людської сутності від одних поколінь до інших, між індивідами. Звідси логічно випливає і висновок про культуру як засіб становлення особистості. Для того щоб удосконалювати себе, індивіду необхідно діяльним способом включатися в культуру, виокремлювати в її змістові такий людський смисл, щоб він став знаряддям подальшого розвитку індивіда, а це неможливо без розуміння того, що культура – універсальний чинник життєдіяльності особистості» [142, с. 237]. Таким чином, культура є контекстом соціального середовища, завданням якого є створення умов для усвідомлення людиною буттєво-сутнісного значення розвитку креативності, як необхідного шляху становлення та самореалізації особистості.

При цьому необхідно пам'ятати, що лише індивідуалізоване культурне буття створює необхідні умови для адекватного й активного розвитку креативності, адже лише сама особистість може актуалізувати культурні смисли і цінності в межах власної перетворювальної діяльності. «Культурний простір будується людством в усі часи, але кожна людина, кожна окрема сім'я вибудовує свій власний культурний простір. Точніше, кожна людина створює можливість у собі для того, щоб обжити певну частину культури, зробити її власним культурним простором. Наскільки людина здатна до цього, залежить від того, наскільки вона розвиває власну внутрішню, духовну людину» [97, с. 73]. Отже, можна зробити висновок про те, що культурний контекст соціального середовища є одним з основних чинників розвитку креативності в її особистісно-творчому та соціально-зумовленому аспектах.

Одним з найважливіших чинників розвитку креативності є психологічний аспект, що визначає співвідношення особистісного і соціального. Саме психологія сьогодні намагається визначити внутрішньо-особистісні фактори розвитку креативності, а також зовнішні чинники, що, впливаючи на формування характеру та вольових якостей людини, сприяють розвитку її креативних потенцій. У сучасній психологічній літературі творчу особистість визначають як «особистість, межі творчості якої охоплюють дії від нестандартного розв'язання простого завдання до нової реалізації унікальних потенцій індивіда в певній галузі, і як людину, яка володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити за межами того, що бачать її сучасники і що бачили її попередники. Вона повинна володіти мужністю для того, щоб піти проти течії і зруйнувати те, чому вірить сьогодні більшість. Психологічна література визначає, що творча особистість з'являється лише внаслідок наявності у неї здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [184, с. 269]. Також у психології відзначається, що саме в соціальному мікросередовищі (особливо в сім'ї в період раннього дитинства) формуються основні здатності та задатки людини до соціалізації своїх креативних зусиль і дій.

Ключовим моментом у психологічному розумінні розвитку креативності є те, що потенціальні можливості людини в цій сфері формуються на етапі раннього дитинства, що надзвичайно актуалізує значення мікросередовища соціалізації.

У дослідженні психологічного аспекту розвитку креативності важливим є класифікація чинників цього процесу на внутрішні і зовнішні, що мають амбівалентний взаємовплив і перманентно взаємовизначають одні одних. «Виділяють зовнішні та внутрішні психологічні умови розвитку креативності. Серед зовнішніх називаються такі: забезпечення психологічної безпеки (повага до дитини як до особистості, відсутність зовнішніх оцінок, переведення дитини на самостійне оцінювання продуктивності власної діяльності тощо); забезпечення психологічної свободи (свободи у виявленні власних почуттів та переживань, у тому числі й негативних). Отже, на розвиток креативності позитивно впливають відсутність критики, відсутність ситуацій оцінювання та відсутність стресів. А для виявлення та розвитку внутрішніх можливостей необхідним є створення певних умов, а не форсування творчого розвитку» [197, с. 93]. Таким чином, сприятливе психологічне середовище для розвитку соціалізаційних можливостей креативності полягає насамперед у створенні необхідних умов для вільного розвитку творчих потенцій особистості.

У сучасній психологічній науці виділяються основні етапи соціалізаційного впливу на розвиток креативних здатностей людини в ранньому дитинстві. Саме цей період вважається ключовим у формуванні характерних рис і особливостей особистості, на основі яких у подальшому житті людина буде реалізувати власні креативні здатності, об'єктивувати їх у соціальній дійсності. Окреслимо ці етапи, виокремлюючи важливість такого елементу соціалізаційного мікросередовища, як сім'я. Так, на першому етапі (до одного року) дитина розвивається за віссю «довіра – недовіра». Ступінь розвитку почуття довіри до інших людей і світу загалом залежить насамперед від якості материнської турботи, причому не стільки від кількості їжі чи ласки, які здатна надати матір, як від особливостей спілкування, здатності матері передати відчуття стабільності, тотожності переживань, того, що вона є людиною, якій можна довіряти. На

другому етапі (1–3 роки) дитина розвивається за віссю «автономія – сором і сумнів». Насамперед формується здатність до самоконтролю тілесних виявів, встановлюється певне співвідношення виявів впертості і добровільності дій. Особливості такого співвідношення залежать від готовності батьків поступово надавати дитині можливість самостійно контролювати свої дії, ненав'язливо обмежуючи їх у тих сферах життя, які є потенційно або реально небезпечними для дитини і оточуючих. Переживання сорому проявляються як сердитість (роздратованість), спрямована на себе, коли дитині забороняється бути самостійною, коли батьки постійно або роблять усе за дитину, або очікують, що вона робитиме самостійно те, що поки що не спроможна робити. У результаті в дитини може сформуватися невпевненість в собі, слабка воля. Третій етап (3–6 років) визначається розвитком дитини за віссю «ініціативність – провина». При цьому ініціатива додає до автономії здатність брати на себе зобов'язання, планувати, розв'язувати нові завдання, набувати нових корисних навичок. Чи переважатиме в дитини ініціатива, значною мірою залежить від того, як батьки ставляться до її волевиявлення, визнають і задовольняють її право на допитливість, фантазію творчість. Таким чином, «сім'я, особливості взаємодії батьків і дитини багато в чому забезпечують (чи не забезпечують) успіхи дитини на подальших етапах її соціалізації» [49, с. 34]. Вплив сім'ї на соціалізацію креативності людини розглянемо детальніше окремо, поки що ж підкреслимо важливість етапів психологічного формування людської особистості на прояв соціальної довіри і адаптованості, автономної активності і відповідальності, вольових і ініціативних якостей, зрештою, креативних і творчих здібностей до соціального перетворення та адекватного сприйняття суспільної об'єктивної реальності.

Важливою умовою позитивного психологічного впливу соціального середовища на креативні здібності особистості є сприяння внутрішнім мотиваційним чинникам до активної соціалізаційно-адаптивної діяльності. Внутрішня мотивація є найпотужнішим психологічним механізмом розвитку і реалізації креативних здібностей особистості. «Творчість дитини є безпосередньою, активною та продуктивною лише за умови позитивних

соціальних впливів та високої внутрішньої мотивації, яка власне і виходить від самого індивіда. Лише за умови доброзичливого і стимулюючого оточення може зростати рівень творчості дитини в соціумі. Це є умовою підвищення рівня внутрішньої мотивації, яка дозволяє дитині самостійно визначати критерії творчої діяльності та знаходити необхідні шляхи її розвитку» [126, с. 38]. Саме етап формування основних характеристик психіки в дитячому віці є ключовим у формуванні креативних задатків, у зв'язку з чим актуалізується значення такого елементу мікросередовища розвитку креативності, як сім'я.

У дорослому віці людина здатна свідомо оцінювати ступінь соціалізації своїх креативних задатків, осмислюючи і усвідомлюючи вплив зовнішніх соціальних чинників на своє внутрішнє духовно-психологічне життя та активне творче самовиявлення. «За допомогою психоаналітичного методу і саморефлексії людина здатна усвідомити причини своїх глибоких конфліктів і виробити у зв'язку із цим механізми психологічних захистів, які змушують її проявляти патерни поведінки, що створюють стереотипність і блокування гнучкості мислення. Усвідомлення внутрішніх конфліктів звільняє внутрішню заблоковану енергію, яка в процесі психокорекції є пусковим механізмом креативних здібностей особистості» [122, с. 118]. Отже, психологічний аспект на етапі формування психіки в дитинстві, а також у дорослому віці шляхом саморефлексуючої діяльності є одним з найважливіших чинників соціалізації креативних здібностей особистості.

Зрештою, ще одним важливим виміром соціального середовища, що впливає на процес розвитку креативності, є суспільно-економічні умови, які можуть здійснювати як позитивно-стимулюючий, так і нівелюючий вплив на творчі можливості і здібності особистості. Сучасний економічний вимір соціального середовища, з одного боку, створює конкурентне середовище, яке вимагає активного залучення креативних можливостей особистості, а з іншого – здійснюючи надзвичайний тиск на людину і її психіку, формує простір, несприятливий для вияву, будь-яких особистісних ініціатив і прагнень.

У сучасній соціально-філософській думці домінує усвідомлення того, що економічна система дедалі більше гуманізується, тобто прагне до найповнішого залучення людського капіталу, потенціалу креативності до процесів власного розвитку. «Головною особливістю змін у сучасному суспільному виробництві (в епоху постіндустріалізму) є його переорієнтація: з одного боку, змінюється роль людини у виробництві, а з іншого – виробництво спрямовується на задоволення потреб людини. Відбувається гуманізація виробничих відносин, перехід від техногенного до антропогенного типу виробництва. Суттєво зростає роль «людського» фактора, він перетворюється на основне джерело та імпульс економічного розвитку країни» [99, с. 6]. У таких умовах саме креативне мислення, вміння застосовувати нестандартні методи управління людськими і матеріальними ресурсами виходить на перший план з точки зору розвитку економіки, що саме по собі стимулює і створює сприятливі умови для розвитку креативності.

З іншого боку, в країнах з перехідною економікою, до яких належить і Україна, часто використовуються неринкові, неконкурентні і недемократичні методи і механізми управління економічними процесами, що призводить до зневіри людей у необхідність дійсно креативних зусиль в тій чи іншій галузі народного господарства. «Саме з позицій розуміння складності, багатосуттєвості та єдності процесів, які відбувається у ході системної трансформації суспільства України, необхідності всебічного використання політичного капіталу реформ, сучасних факторів розвитку, дослідження процесів соціалізації економіки, становлення соціальних інститутів, можливостей їх впливу як на забезпечення повноцінного використання людського капіталу, так і на становлення соціально-економічних відносин нового типу є нагальним. Особливої актуальності це питання набуває у зв'язку із сучасним станом економіки України, яка знаходиться на етапі зламу старих і створення нових умов її функціонування і розвитку» [99, с. 6–7]. У зв'язку із цим, питання соціалізаційних процесів в суспільствах з перехідною економікою є одним з вирішальних щодо виходу на сучасний рівень економічного розвитку, а креативний потенціал суспільства є необхідним

підґрунтям розвитку демократичних процесів, а також становлення ринкових економічних відносин.

З індивідуальної точки зору в соціально-економічному вимірі розвитку креативності важливим є вибір професії, а також особистісна самореалізація в професійній сфері. Здатність досягати високого рівня професійної компетентності – одна з ключових умов успішного розвитку креативності в конкурентному зовнішньому соціально-економічному середовищі. «З соціально-психологічної точки зору професійна компетентність проявляється не лише у вигляді соціальних знань, але й особистісних конструктів образу світу, в професійному його баченні, професійному мисленні, точніше кажучи, в професійному менталітеті, професійній Я-концепції» [181, с. 78]. Таке привнесення особистісного фактора в загальний розвиток соціально-економічного простору громади, країни, регіону тощо є результатом активної соціалізаційної активності щодо реалізації індивідуальних планів, ідей, прагнень, що є значним стимулом розвитку креативності.

Раніше, розглядаючи психологічні аспекти розвитку креативності, ми підкреслили надзвичайну важливість перших етапів розвитку людської психіки в дитячому віці. На основі цього можна говорити, що ключовим чинником мікросередовища формування креативних задатків і здібностей особистості є сім'я як первинний осередок соціалізації дитини та перша сполучна ланка із соціокультурним середовищем людства. «Сім'я – це соціальна спільнота, заснована на подружніх або родинних зв'язках, для якої характерні сумісне проживання її членів, ведення домашнього господарства. Сім'я – основний чинник формування особистості в процесі соціалізації. Модель сім'ї як соціального інституту є надзвичайно важливою для людини, яка сприймає взірці сімейної поведінки, особливості норм, обов'язків, прав, усталених ролей. Сім'я виконує ряд соціалізуючих функцій: фізичного, емоційного, психічного, соціального розвитку, оволодіння соціальними нормами, формування ціннісних орієнтацій» [127, с. 107]. Саме ціннісно-орієнтаційна складова сімейного

виховання є однією з найважливіших у виробленні і формуванні майбутніх здібностей особистості до креативної діяльності.

Сім'я як первинний чинник соціалізації людини є тим незамінним елементом культурно-сислової та аксіологічної взаємодії поколінь, фундаментальність якої не може замінити жоден інший соціальний інститут. Саме сім'я забезпечує первинне усвідомлення людиною певних нормативних зразків мислення, поведінки, оціночної дії, а також є середовищем, яке на мікросоціальному рівні надає дитині приклади перетворюючої та творчої діяльності. «Сім'я це не лише елементарна клітинка суспільства, а й певна ланка роду. Суспільство народжується і помирає, міняються історичні епохи, офіційні критерії моралі тощо. А в роду з покоління в покоління люди передають і генетично, і за допомогою родинного виховання все найцінніше. Найчастіше саме завдяки сім'ї, роду вдається зберегти, а часом і відродити ті надбання культури і духовності, які були втрачені внаслідок нерозумної політики на якомусь етапі розвитку суспільства» [154, с. 40]. Таким чином, сім'я як носій соціокультурних, національних, родових тощо смислів і цінностей, а також середовище їх створення, перетворення і відтворення, відіграє фундаментальну роль у формуванні типологічних форм розвитку креативності.

Важливим для первинного формування креативних здатностей дитини є формування взаємозв'язку між внутрішньосімейним психолого-комунікативним кліматом та соціалізаційно-адаптивним залученням дитини до соціокультурного середовища загалом. Саме сім'я повинна бути найактивнішим суб'єктом соціалізації дитини, формуючи в неї первинні форми креативної діяльності. «Роль сім'ї полягає в поступовому введенні дитини в суспільство, щоб її розвиток йшов згідно з природою дитини і культурою країни, де вона з'явилася на світ. Важливу роль в процесі первинної соціалізації грає виховання дитини в сім'ї... Психологічний клімат сім'ї та її культурний рівень є факторами, що взаємно впливають один на одного. Сприятливий психологічний клімат є основою успішного виховання дітей, їх високої емоційної культури, що, у свою чергу, позитивно позначається на їх соціалізації» [48, с. 266–267]. Взаємозв'язок

психологічно-виховного середовища в сім'ї та соціалізації дитини є прямим і таким, що визначає первинні задатки і потенції соціалізації її особистісних креативних здібностей.

Важливим моментом сімейної соціалізації є її унікальність, неповторність, а звідси і незамінність для формування креативної природи людської особистості. Саме виховання в сім'ї надає дитині змогу орієнтуватися в багатомірному і багатоманітному світі, при цьому наслідуючи основні фундаментальні принципи поведінкової і оціночної діяльності, які закладені саме в сімейному середовищі. «Кожна окремо взята сім'я не схожа ні на яку іншу. Скільки сімей – стільки і особливостей їх укладу, які властиві лише їм, серед яких: різний склад за віком і родинними зв'язками, спосіб життя і стиль внутрішньосімейних відносин, установки на працю і виховання дітей, погляди на матеріальні і духовні цінності, соціальна зрілість дорослих членів сім'ї та ін. Усе це не може не визначати умови життя дитини, а також особливості прояву соціальних ролей» [161, с. 113]. Така унікальність і особливість сімейного виховання до того ж формує в людині здатність до толерантного ставлення щодо чогось інакшого, інших традицій, форм поведінки, культурних проявів, що також зрештою призводить до збільшення здатностей варіативності та гнучкості мислення в креативній діяльності.

Нормальні форми сімейної взаємодії між суб'єктами соціокреативної діяльності передбачають високий рівень постійності і неперервності, що призводить до усвідомлення необхідності вирішення багатьох проблем без порушення цілісності сімейної єдності. Така необхідність сприяє психологічній здатності до креативного пошуку компромісних, консенсусних рішень тощо. «Людина знаходиться під дією сім'ї з дня народження, значить, сімейному вихованню властива безперервність і тривалість. Інститут сім'ї неповторний і індивідуальний, в ньому відбувається передача соціального досвіду, виховуються духовні основи всього подальшого життя, закладаються норми поведінки, відбувається соціалізація особистості» [103, с. 161]. Саме духовність як фундамент особистості, а також вмістилище її творчих енергій забезпечує усвідомлення людиною необхідності креативного перетворення соціальної

дійсності разом із збереженням цінностей традиційності і спадкоємності як необхідних елементів поступального розвитку будь-якого суспільства.

Важливим у теоретичному аспекті розвитку креативності є аналіз різнорівневих факторів, які в мікросоціальному середовищі сім'ї впливають на розвиток творчих здібностей особистості дитини, а також на можливості їх адекватної соціалізації і адаптації. «Фактори, які впливають у сім'ї на особистість дитини, можна умовно поділити на три групи. Перша – це соціальне мікросередовище, в якому здійснюється прилучення дітей до соціальних цінностей і ролей, введення їх у складності й суперечності сучасного суспільства. Друга – це внутрішньо- і позасімейна діяльність, що є засобом прилучення до майбутньої життєдіяльності. Внутрішньо- і позасімейна діяльність передбачає діяльність батьків, а також організацію діяльності дитини, у процесі якої вона засвоює певні знання, набуває вмінь та навичок практичного досвіду. Третя група – це власне сімейне виховання, певний комплекс педагогічних впливів» [161, с. 114]. Отже, дослідження розвитку креативності в мікросередовищі сім'ї повинно проводитися комплексно, із врахуванням психолого-педагогічних, соціокультурних, соціально-економічних, побутових факторів тощо, з метою адекватного відображення умов формування духовно-вольових, творчих, креативних здібностей особистості.

Особливо важливим при цьому є особистісний діалог, комунікативна єдність між батьками, адже саме їхні креативні дії в сфері побудови подружніх відносин закладаються в дитячу психіку як фундаментальний пласт, що в подальшому буде визначати її поведінкові типи креативності в майбутньому. «У нормі шлюб є особистісною взаємодією чоловіка й дружини, що переходить у внутрішню діалогічність. Так, у сім'ї, що створюється, духовно-моральнісна складова особистості чоловіка і дружини безпосередньо впливає на творче перевтілення їх домашнього середовища, що обов'язково призводить до зміни способу життя і поведінки. В сім'ї дуже яскраво відображаються гендерні особливості в побудові творчої діалогічності подружжя» [94, с. 43]. Створення затишного, міцного, стабільного сімейного мікросередовища є первинним

прикладом креативної діяльності, який у подальшому визначатиме здатності людини до діалогічності, толерантності, творчості, гнучкості та оригінальності мислення тощо.

Структурною особливістю сімейної соціалізації є те, що в сім'ї людина проходить стихійну і соціально-контрольовану соціалізацію. Стихійні чинники більше впливають на засвоєння стереотипних форм поведінки і мислення, соціально ж контрольована соціалізація формує рівень спроможності людини до креативного ставлення до власного соціального середовища та до самої себе. «Характер стихійної соціалізації залежить від якісних характеристик сім'ї (складу, типу, соціального статусу, побутових та матеріальних умов, ціннісних установок, взаємовідносин членів сім'ї). Показниками соціально-контрольованої соціалізації є зміст, характер і результати сімейного виховання та, у першу чергу, склад сім'ї, ставлення старших до менших, стиль сімейного виховання, особистісні ресурси членів сім'ї» [127, с. 107–108]. Соціально-контрольована соціалізація сприяє усвідомленню аксіологічних основ та принципів творчої та перетворювальної діяльності в рамках мікросередовища, що в подальшому, при виході на рефлексивний рівень мислення, сприяє глибшому розумінню загальносоціальних, загальнокультурних та цивілізаційних процесів та свого місця в них.

Таким чином, виокремимо основні особливості сім'ї як ключового елемента мікросередовища соціалізації людини [49, с. 32–33] та залежні від її властивостей чинники і фактори розвитку креативності. З нашої точки зору, необхідно підкреслити такі основні особливості:

- Наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї. У результаті сім'я формує власний спосіб життя, мікрокультуру, основою якої є цінності й елементи культури суспільства чи окремих його соціальних верств.

- Включеність дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про те, що добре і що погано, що таке добро і зло, коли дитина найбільшою мірою сприймає виховні впливи. Фактично сім'я є першою

сполучною ланкою між людиною і суспільством, яка передає від покоління до покоління генетичний код, певні соціальні цінності, що на суб'єктивному рівні є ціннісними орієнтаціями членів сім'ї.

– Безперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним обсягом життєвого досвіду спричинюються до інтеріоризації дітьми зразків поведінки насамперед батьків і тільки потім – людей поза сім'єю.

– Переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові і симпатії, створює сприятливу основу для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціально-психологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання, психічне «зараження». При цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і оточенням, первинних психологічних здатностей до креативного саморозвитку та творчого ставлення до соціальної реальності.

Отже, враховуючи перелічені вище соціально-психологічні особливості сім'ї як мікросередовища первинної соціалізації людини, а також середовища формування її креативних здатностей, виокремимо основні характеристики, що визначають особливості соціалізації в сім'ї, до яких традиційно зараховують:

– соціально-демографічну структуру сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь);

– превалюючий психологічний клімат, емоційну налаштованість сім'ї;

– тривалість і характер спілкування з дітьми;

– загальну і, зокрема, психолого-педагогічну культуру батьків;

– зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо);

– матеріально-побутові умови [145, с. 95–96].

Зрештою, можемо зробити висновок про те, що будь-яка найдрібніша ознака чи особливість того мікросередовища, до якого потрапляє дитина після народження, відіграє значну роль у формуванні її креативних здібностей у майбутньому. Нормальний сімейний мікроклімат і виховання, комунікативна єдність батьків та інших членів сім'ї, включеність сім'ї в загально-соціальні

процеси та події, сприятливе ставлення дорослих до дитячої творчості та самопрояву – все це є основою розвитку креативності, яка відбуватиметься у формах, які не тільки не перешкоджатимуть набуттю важливих соціальних ролей особистістю, що соціалізується, але й сприятимуть її всебічній самоідентифікації і самореалізації.

Поряд із сімейним оточенням як ключовим фактором соціального мікросередовища важливу роль у процесі розвитку креативності відіграють освіта і виховання. При цьому освітньо-виховний вплив повинен мати неперервний характер, починатися з певних психолого-педагогічних механізмів сімейного виховання і гармонійно поєднуватися із соціалізацією дитини в дошкільних, шкільних, позашкільних закладах освіти і зрештою стати основою для самореалізації у вищій і післядипломній освіті. «Суттєве значення в гармонійному розвитку креативних здатностей у дітей відіграє баланс основних сфер (пізнавальної, особистісної та соціальної) і відповідний розподіл педагогічної уваги та інтересу з боку всіх дорослих в їх оточенні» [202, с. 223]. Таким чином, соціалізаційний освітній вплив починається в межах сімейного мікросередовища, тому важливим є освітній, психоемоційний та загальнокультурний рівень розвитку дорослих, що оточують дитину.

Водночас, необхідно завжди пам'ятати про те, що дитина насправді є суб'єктом, а не об'єктом навчання, тобто повинна виконувати активні функції в процесі освітньої діяльності, а не бути пасивним приймачем. Для цього необхідно вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини і застосовувати новітні педагогічні методи, створюючи неавторитарне, творче середовище освіти. «Навчання творчості містить у собі глибоке протиріччя: будь-яке навчання нормативне, обмежене і тому консервативне, а потрібно виховати зовсім протилежні якості, несумісні з консерватизмом, – оригінальність, гнучкість, нонконформізм. Для цього необхідно створити такі умови, які б максимальною мірою надавали можливості для розкриття резервів, потенціалу особистості» [201, с. 67]. Саме в цьому полягає завдання сучасної педагогічної спільноти: виробляти такі методики

навчання, які б дозволяли долати авторитарність дії педагога, тим самим збільшуючи креативний потенціал учня.

Важливою є і суспільно-інституціональна складова сутності освітнього процесу, адже людина завдяки їй не лише задовольняє креативно-когнітивну потребу, але й вступає в середовище багатовимірних і складних соціальних стосунків, тим самим засвоюючи необхідні типологічні форми суспільно прийнятної поведінки та діяльності. «Освіта як інституційне утворення, або осередок соціального простору, в якому креативність свідомості та суспільства як соціальної взаємодії, в її інституціоналізованому вигляді, свій найпевніший прояв знаходить у вигляді конкретики здобуття тих фахових навичок, які дозволяють долати кризи об'єктивної реальності. Оскільки креативність – основа здобуття образу майбутнього, то відповідність освітянських процесів вимогам часу полягатиме в розкритті креативного потенціалу свідомості та суспільства як діалектичного процесу» [84, с. 16]. Освіта, таким чином, сама є необхідним і сприятливим для розвитку креативності зовнішнім середовищем, яке дозволяє людині здійснювати одні з перших самореалізаційних кроків у своєму житті.

Освітній простір є одним із фундаментальних аксіологічно формуючих факторів становлення і самореалізації особистості. Саме освіта надає сприятливі можливості і пропонує суспільно значимі форми особистісної самореалізації через креативну інтелектуальну, організаційну, соціалізаційну активність. «Освіта повинна формувати у дитини сучасну систему цінностей, орієнтація на які дасть можливість людині максимально самореалізуватися, зміцнюючи при цьому гуманістичні засади самого суспільства» [106, с. 346]. У сучасній глобально-цивілізаційній ситуації особливо важливо зберегти гуманістичне підґрунтя особистісного світу, яке дозволить людині соціалізувати свої креативні зусилля як активного соціокультурного суб'єкта, а не об'єкта безлічі інформаційних маніпулятивних впливів і тенденцій.

У зв'язку із цим, одним з ключових завдань сучасної освіти є навчання людини свідомо підходити до власних мотиваційних і життєтворчих стратегій, визначати цілі креативної активності із врахуванням насамперед

самореалізаційних потреб, які б не суперечили таким же потребам «Іншого». У такому разі соціалізація креативності спрямовуватиметься в гуманістичне, антропоцентричне і толерантне русло. «Антропологічний зміст ідеї людиноцентризму зводиться, насамперед, до розуміння творчого в індивіді, того, що визначається як особистісне начало в людині. Сучасний суб'єкт освітнього процесу повинен мати здатність вибірково отримувати знання на основі лише йому властивих мотиваційних стратегій» [47, с. 219]. Самомотивація із врахуванням суспільних вимог і необхідностей, таким чином, є одним з найважливіших чинників розвитку креативності.

Саме ж освітнє середовище, а також педагогічні теорії і технології повинні розвиватися в напрямку якнайширшої гуманізації, що проявлятиметься в створенні для дітей, підлітків, молоді таких умов навчання, в яких воно б сприймалося не просто без спротиву, а із задоволенням, активним прагненням, у сприятливому психоемоційному кліматі. «Лише позитивний вплив соціального середовища дасть дитині реальну можливість отримати хорошу освіту та виховання, яке, у свою чергу, дозволить говорити про нові ідеї, знання та розвиток інтелекту. Тому, головним завданням роботи з дітьми для психологів і педагогів є культивування любові до навчання, напрацювання позитивних емоцій, вміння адекватно реагувати на соціальні вимоги, активізація вивчення саме тих предметів, які дозволяють набувати нові знання, та розвиток самомотивації» [126, с. 39]. У таких умовах розвиток гнучкого, нестандартного мислення, здатності оригінально вирішувати поставлені завдання, уважного і активістського ставлення до громадських і суспільних проблем відбуватиметься не як зовнішній чинник, а як внутрішня потреба становлення особистості дитини чи молодої людини.

Важливо, щоб високий рівень стандартизації сучасної освіти не ставав на заваді розвитку особистості з високими креативними задатками, що є нормальною сьогодні ситуацією. Вміння педагога адекватно підійти до навчання обдарованої дитини є, в таких випадках, найефективнішим засобом подальшої розвитку креативності. «Люди із креативним мисленням та здатністю знаходити

нестандартні підходи є гнучкими у різноманітних проблемних ситуаціях. Щодо труднощів таких дітей у школах, то тут очевидною є проблема удосконалення навчальних програм, підготовки вчителів до адекватного сприйняття креативів задля створення умов для реалізації їх потенційних можливостей та сприяння розвитку таких творчих здібностей в усіх учнів. Адже сьогодні нагально потребує саме таких громадян, які будуть здатними гнучко реагувати на стрімкі зміни навколишнього світу» [114, с. 204]. Тому цінність розвитку креативності несе не лише індивідуальне забарвлення, але й є вимогою соціального макросередовища, яке дедалі більше потребує від громадян та урядів гнучких і нестандартних підходів до вирішення адміністративно-організаційних, соціально-економічних та громадсько-політичних проблем, які мають сьогодні як місцевий, регіональний, так і глобальний характер.

Вища освіта, у свою чергу, є мікросередовищем, в якому молода людина має можливість соціалізувати власні креативні задатки як у сфері навчання, так і в сфері формування своїх професійних задатків і здібностей, що значно розширює горизонт її самореалізаційних потенцій. При цьому, професійні якості тут поєднуються з високим соціокультурним рівнем, інтелігентністю і здатністю до творчості. «Найважливіша соціальна функція вищої школи полягає у формуванні особистості гуманістичного типу, фахівця як освіченої людини, справжнього інтелігента, здатного не тільки професійно, але й творчо підходити до вирішення завдань соціального й науково-технічного характеру в їхній органічній єдності» [168, с. 154–155]. У зв'язку з чим, соціальне мікросередовище вищої школи можна визначити як важливу умову і один з найсприятливіших чинників розвитку креативності.

Ще однією, чи не найважливішою і всепроникаючою, інклюзивною, умовою розвитку креативності є виховання, побудоване педагогічно і психологічно правильно на всіх етапах дорослішання і в усіх соціалізаційних структурах (сім'ї, навчальних закладах всіх рівнів, позанавчальних закладах, професійному становленні). Виховання є не лише прищепленням існуючих у соціумі, громаді норм, але й навчання свідомого, перетворюючого, креативного

ставлення до них. «Виховання у контексті соціалізації являє собою ніщо інше як педагогічно організований соціальний простір дорослішання, самовизначення і самоствердження. Виховання, як складова частина соціалізації, завдяки системі своїх методів забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації особистості, посилює особистісні фактори становлення її соціального досвіду і саморегуляції поведінки» [3, с. 55–56]. Виховання виконує таку важливу соціалізаційну функцію, як становлення моральнісної структури особистості, тобто здатності людини до створення особистісного підґрунтя, творчого обґрунтування будь-якого вчинку, для чого, зрозуміло, необхідний високий рівень креативності мислення.

Для ефективного розвитку креативності через механізми виховання необхідне вибудовування складної соціально-педагогічної системи, в якій цілісно поєднувалися б усі соціалізаційні інститути, такі, як сім'я, дошкільні і позашкільні навчальні заклади, середня і вища школа, структури й організації, що займаються громадським вихованням, різноманітні гуртки тощо. «У сучасних умовах постає гостра необхідність піднести культуру сімейного виховання і водночас збагатити можливість громадського виховання» [144, с. 199]. Саме громада, з нашої точки зору, здатна надати молодій людині те поле реалізації можливостей розвитку креативності, які з різних причин обмежені в рамках сім'ї. Більше того, в сучасному світі саме громадська та громадянська активність, особливо в країнах з високим розвитком свідомості і організованості громадянського суспільства, є найважливішими і найсприятливішими формами розвитку креативності, поряд з професійною та сімейною соціалізацією.

Процес виховання є фундаментальною умовою для розвитку креативності ще й тому, що будь-які перетворюючі дії людини зрештою оцінюватимуться і реалізовуватимуться в певному, конкретному соціальному середовищі. Середовище на своєму мікро- і макросоціальному рівнях є не лише джерелом виховної нормативності і традиційності, але й майбутнім полем реалізації тих креативних задатків і можливостей, які отримуються особистістю в самому процесі соціального виховання. «З погляду соціального процесу, функція

виховання полягає в тому, щоб підготувати людину до виконання тієї ролі, яку вона повинна буде відігравати в суспільстві. І тому, щоб ані суспільство не зазнавало збитків, ані людина не відчувала своєї непотрібності в суспільстві, система виховання прагне формувати її характер таким чином, щоб він наближався до соціально потрібного характеру, що взаємно відгородить і людину, й суспільство від внутрішніх конфліктів. Тому, на жаль, як би не були прекрасні установки, виховати можна тільки ті якості, які потрібні суспільству, а не просто входять в якийсь абстрактний набір навіть найідеальніших вимог: якщо вони не прив'язані до реальних умов життя в даному суспільстві, то таке завдання реалізувати майже неможливо» [168, с. 154]. Але теоретико-методологічне завдання дослідження проблеми розвитку креативності якраз полягає у виробленні конкретних механізмів наближення ідеальних образів творчості і реальних умов соціальної дійсності. Вироблення у людини здатності до креативного перетворення дійсності є найважливішим завданням будь-якого педагогічно-виховного процесу.

Виховання, таким чином, має глибоко соціальну сутність, виконує найважливішу соціалізаційну функцію – прищеплення людині системи норм і стандартів соціально прийнятних форм поведінки разом з можливістю креативного до них ставлення, тобто нерадикального і неавторитарного їх перетворення шляхом гуманістичного, толерантного переосмислення та суспільно-прогресивної переоцінки. «Соціальне виховання – це процес, який сприяє ефективній соціалізації особистості. Виховні організації в процесі соціалізації дітей, юнацтва, відіграють неоднозначну роль: з одного боку – це відносно контрольована соціалізація (прилучення людини до культури суспільства, створення умов для індивідуального розвитку, формування ціннісних орієнтацій, інституціоналізованих знань, умінь, навичок, норм, досвіду тощо), з іншого – це стихійна соціалізація в ході взаємодії членів організації, в залежності від впливу побуту, змісту форм життєдіяльності, взаємодії» [127, с. 108]. Роль виховання в розвитку креативності полягає, насамперед, у тому, що воно є необхідною умовою і найефективнішим чинником цього процесу, що

забезпечується гармонійним поєднанням у його суспільно-формуючих механізмах традиціоналістського прагнення до збереження родинних, громадських, національних цінностей із прогресивними тенденціями до креативного перетворення цих цінностей з метою соціального і особистісного розвитку і самореалізації.

Таким чином, розглянувши основні умови і чинники розвитку креативності, можемо зробити висновок про те, що цей процес сприяє гармонізації розвитку особистості шляхом поєднання соціальних умов та індивідуальних чинників формування креативних здатностей людини. «Креативність – це особистісна якість, яка базується на потенційних можливостях кожної людини, актуалізації необхідності бути неповторною індивідуальністю, вільною, але тією, що приєднується до загального через продукт своєї творчості, гармонійно зіставляє індивідуальні та соціально значущі інтереси» [98, с. 67]. Отже, креативність у своїх соціально значущих проявах і формах сприяє не лише адаптативному входженню людини до певної соціальної спільноти, але й усебічному розвитку її особистості, творчого потенціалу та самореалізаційних можливостей.

Важливим теоретичним здобутком нашого дослідження є всебічний розгляд умов і чинників розвитку креативності із врахуванням всіх структурних рівнів цього процесу. Цілісний феномен креативності в залежності від умов і факторів її соціалізації, з нашої точки зору, можна структурувати, виділивши три важливих сутнісних компоненти:

- характеристики, властивості особистості креативного типу в усьому різноманітті її зв'язків і взаємозалежностей із соціальним середовищем;
- процес соціальної адаптації, виховання, самореалізації за умов активного впливу різноманітних соціалізаційних інститутів на людину на різних вікових стадіях розвитку;
- результат, продукт креативної самореалізації з врахуванням його соціалізаційного значення як для особистості, так і для соціальних структур і інститутів [95, с. 129].

Таким чином, теоретична важливість дослідження феномену розвитку креативності полягає ще й у тому, що воно дозволяє поєднати проблематику особистісного і соціального, індивідуальної самореалізації та соціальної корисності власної діяльності. Дослідження ж умов і чинників розвитку креативності дозволяє визначити, які з них найбільше сприяють творчій самореалізації людини в конкретному соціальному середовищі. «Фактор соціального середовища впливає не лише на сьогоденні результати творчості суб'єкта, а й є тією базою, яка стимулює подальший розвиток творчих здібностей суб'єкта, залишає їх на тому ж рівні або ж, навіть, пригнічує» [79, с. 58]. Вивчення таких різноманітних взаємовпливів соціального середовища та особистості, що прагне до креативної самореалізації в ньому, дозволяє розширити теоретичні рамки проблематики взаємодії особистості з агресивним макросередовищем, що може пом'якшуватися за рахунок сприятливих факторів соціального мікросередовища. Враховуючи все вище наведене, зробимо низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, визначивши та проаналізувавши основні взаємозв'язки між феноменами креативності і соціалізації, можемо зробити висновок про поліфункціональність і багаторівневість таких взаємозв'язків, а також про фундаментальне значення для процесу розвитку креативності різноманітних структурних та сутнісних характеристик соціального середовища. У результат розгляду основних властивостей зовнішніх умов та чинників соціального середовища, культурного контексту соціального середовища, психологічного аспекту, соціально-економічних умов, а також характеру їх впливу на соціалізацію креативності, зроблено висновок про необхідність класифікації зовнішніх соціальних реалій, в рамках яких самореалізується особистість, на макро- та мікросоціальне середовище. При цьому, якщо макросередовище (загальносоціальні норми, цінності, принципи, світоглядні орієнтації тощо) справляє зовнішній тяжіючий вплив на всіх суб'єктів соціалізаційного становлення, то мікросередовище (сімейні стосунки, освітній і виховний простір,

середовище місцевої громади тощо) має унікальні характеристики впливу на соціалізацію креативності окремої особистості.

По-друге, проаналізовано феномен сімейної соціалізації в усьому його різноманітті (специфіка психологічного впливу сімейних стосунків на розвиток дитини, психологічний клімат, кількісні і якісні характеристики сімейного середовища, зв'язки сім'ї з іншими соціальними інститутами і середовищами тощо), що дало змогу зробити висновок про те, що саме сім'я є первинним чинником формування креативності. Причому саме сімейні взаємовідносини, соціальні статуси і характеристики, механізми сімейної соціалізації стають для дитини підґрунтям, на якому формуються здатності і можливості для подальшої самореалізації шляхом творчої, перетворювальної, креативно-інтелектуальної та ціннісно-нормотворчої діяльності. Отже, саме сім'я в усіх її специфічних проявах і характеристиках є фундаментальним чинником і необхідною умовою перебігу процесу розвитку креативності.

По-третє, поряд із сімейною формою соціалізації і, безумовно, у зв'язку з нею важливими механізмами залучення людини до процесів суспільного розвитку, перетворення її на активний суб'єкт креативної соціально-перетворювальної діяльності є освіта і виховання. Розглянувши вплив різних етапів неперервного освітнього простору на розвиток і соціалізацію креативних здатностей особистості, зроблено висновок, що для найбільшого сприяння цьому процесові освіта повинна гуманізуватися шляхом позбавлення від авторитарних, суб'єкт-об'єктних тенденцій, а також утворювати вільне і конкурентне середовища для розвитку творчих потенцій дитини і молодой людини. Виховання ж визначене нами інклюзивним (всепроникним та всепов'язуючим) явищем, яке завдяки такій властивості відіграє незамінну роль у структуризації, нормативізації та морально-емоційному, вольовому наповненні процесу розвитку креативності.

Серед навчальних закладів різних типів важливе місце займають позашкільні навчальні заклади як складова системи позашкільної освіти, що надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та інтелектуальний, духовний і фізичний

розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдаровань та стану здоров'я вихованців, учнів і слухачів.

Визначено, що розвиток креативної особистості в позашкільних навчальних закладах – це цілеспрямований процес творчої діяльності дітей, що передбачає оволодіння ними сукупністю знань, умінь і навичок, здібностей, якостей, необхідних їм для успішного розв'язання проблем, самореалізації в майбутньому.

З'ясовано, що креативність розвивається лише у відповідних умовах життя і діяльності, у процесі засвоєння і творчого застосування знань, умінь та навичок. При цьому особливе значення в позашкільних навчальних закладах мають відповідні педагогічні умови.

У процесі дослідження нами визначено, що педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах є сукупністю взаємопов'язаних компонентів навчально-виховного процесу, які сприяють розвитку креативної особистості.

Аналіз різноманітних педагогічних умов показав, що в них доцільно виділити компоненти і структурувати за відповідними критеріями. Так, нами виділено такі структурні компоненти педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах:

цільовий: принципи, мета та завдання розвитку креативної особистості;
процесуальний: зміст, форми та методи розвитку креативної особистості;
організаційний: гуртки, групи та інші творчі об'єднання дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти.

Структура педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах представлена на рис. 2.1.

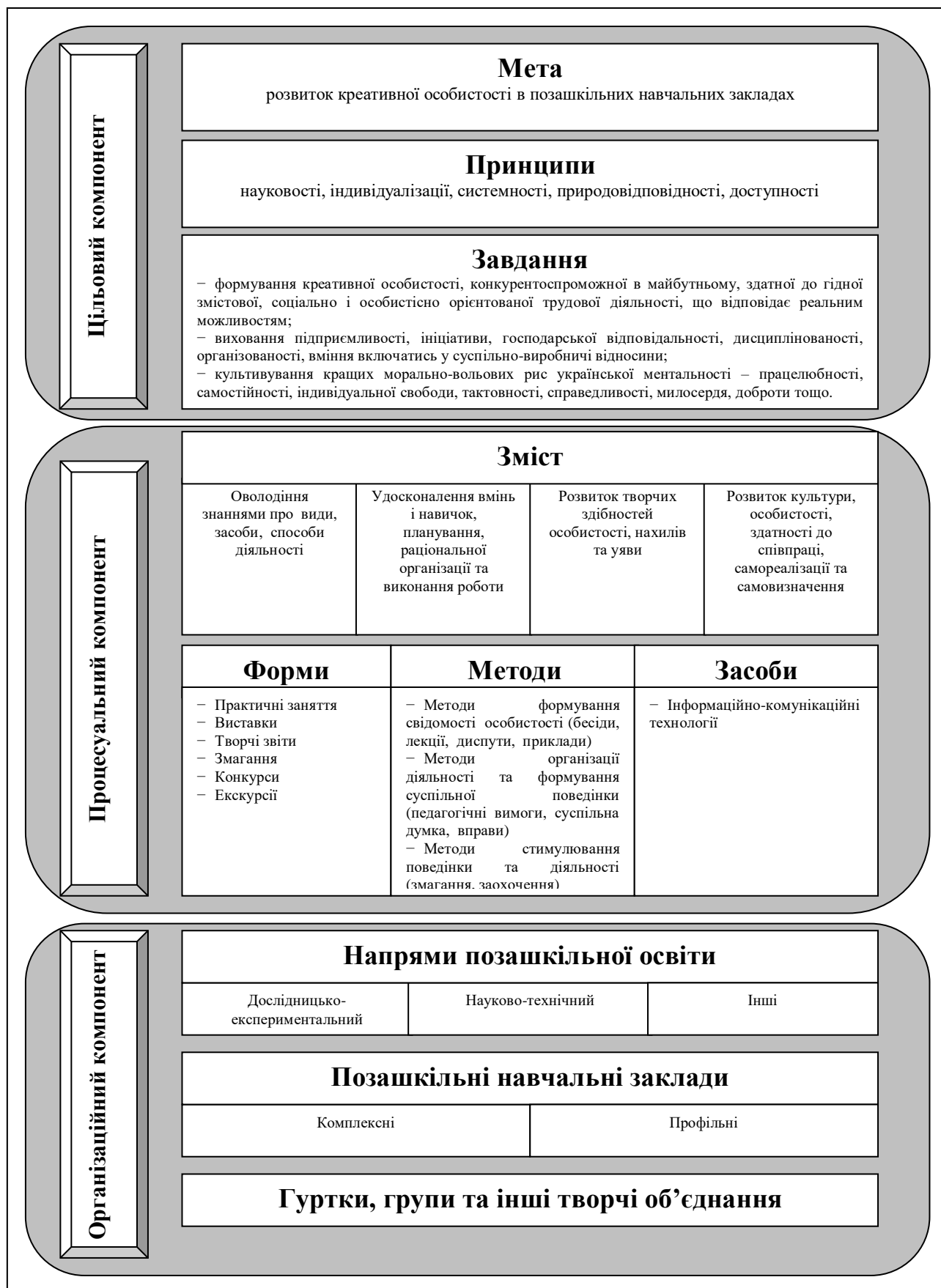


Рис. 2.1. Структура педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах

Зокрема з'ясовано, що до основних педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах належать модернізація принципів, мети і завдань розвитку креативної особистості, приведення їх у відповідність до сучасних соціально-економічних умов.

Встановлено, що сучасна мета полягає у розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Серед різноманітних принципів нами виділено такі:

- принцип науковості;
- принцип індивідуалізації;
- принцип системності;
- принцип природовідповідності;
- принцип доступності.

Визначаючи основні завдання розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах, нами виділено такі з них, як:

формування креативної особистості, конкурентоспроможної в майбутньому, здатної до гідної змістової, соціально і особистісно орієнтованої трудової діяльності, що відповідає реальним можливостям;

виховання підприємливості, ініціативи, господарської відповідальності, дисциплінованості, організованості, вміння включатись у суспільно-виробничі відносини;

культивування кращих морально-вольових рис української ментальності – працелюбності, самостійності, індивідуальної свободи, тактовності, справедливості, милосердя, доброти тощо.

Водночас особливе значення має вдосконалення змісту, форм і методів розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; організації роботи гуртків, груп та інших творчих об'єднань дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти.

Встановлено, що основний зміст розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах включає:

- Оволодіння знаннями про види, засоби, способи діяльності.

- Удосконалення вмінь і навичок, планування, раціональної організації та виконання роботи.

- Розвиток творчих здібностей особистості, нахилів та уяви.

- Розвиток культури, особистості, здатності до співпраці, самореалізації та самовизначення.

До форм розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах доцільно віднести практичні заняття, виставки, творчі звіти, змагання, конкурси, екскурсії тощо.

Що стосується основних методів розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах, то серед них нами виокремлено:

методи формування свідомості особистості (бесіди, лекції, диспути, приклади);

методи організації діяльності та формування суспільної поведінки (педагогічні вимоги, суспільна думка, вправи);

методи стимулювання поведінки та діяльності (змагання, заохочення).

Отже, педагогічні умови мають вагомий вплив на розвиток креативності особистості, яка розвивається лише у відповідних умовах життя і діяльності, у процесі засвоєння і творчого застосування знань, умінь та навичок. При цьому особливе значення мають організаційні форми і методи розвитку креативної особистості у позашкільних навчальних закладах.

2.2. Організаційні форми і методи розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах

Сучасна соціально-економічна ситуація, необхідність пошуку шляхів практичного використання науково-технічних досягнень потребують підготовки висококваліфікованих кадрів для роботи в цих умовах. Сьогодні як ніколи гостро постає питання формування професійної еліти, яка буде задавати тон у політиці, економіці та культурі України.

Особливе значення серед педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах займають організаційні форми і методи. Мала академія наук України визнана суспільством саме тією освітньою системою, яка здатна реалізувати початковий етап у багатоступеневій підготовці майбутньої наукової еліти України, створити умови для формування інтелектуального потенціалу нації.

Мала академія наук України – форма організації дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти, цілісна, багаторівнева система виявлення та відбору обдарованих дітей, забезпечення їх духовного, інтелектуального, творчого розвитку, створення умов для соціального та професійного самовизначення особистості.

Встановлено, що Мала академія наук України залучає дітей та молодь до науково-дослідницької, експериментальної, конструкторської, винахідницької, пошукової діяльності та надає можливість кожній обдарованій дитині взяти особисту участь у сучасній експериментально-дослідницькій роботі в обраній галузі науки в інтересах людини, суспільства та держави.

Провідним навчальним закладом цього стратегічно важливого напрямку роботи є Національний центр «Мала академія наук України».

На сьогодні Мала академія наук України об'єднує 27 регіональних територіальних відділень, які координують роботу районних і міських територіальних відділень та наукових товариств учнів.

Поступово формується і мережа спеціалізованих позашкільних навчальних закладів – малих академій наук.

Після створення у 2004 р. державного закладу розпочався процес створення подібних закладів в регіонах. Так, постановою Верховної Ради Автономної Республіки Крим від 15 вересня 2004 р. створено Республіканський позашкільний навчальний заклад «Мала академія наук учнівської молоді «Шукач». На виконання наказу Міністерства освіти і науки від 31.12 2004 № 990 «Про вдосконалення діяльності Малої академії наук України» у 2005 р. рішенням Волинської обласної ради Волинське відділення МАН виділено в окремий позашкільний навчальний заклад «Волинська обласна мала академія наук», у 2006 р. розпочав свою роботу комунальний позашкільний навчальний заклад «Рівненська Мала академія наук учнівської молоді», у 2007 р. було створено районний позашкільний навчальний заклад Мала академія наук учнівської молоді Харцизького району Одеської області.

З метою пошуку талановитої молоді, її професійної орієнтації та залучення широкого кола старшокласників до наукової роботи в більшості територіальних відділень організована робота 40 секцій наукових відділень МАН: історико-географічного, науково-технічного, обчислювальної техніки та програмування, філології та мистецтвознавства, фізико-математичного та економічного, хіміко-біологічного.

Слід зазначити, що останнім часом спостерігається тенденція до розширення тематики наукових досліджень. Так, у деяких територіальних відділеннях МАН організовано роботу наукових секцій: журналістики – у Кримському, Дніпропетровському, Луганському, Харківському територіальних відділеннях; російської мови – у Донецькому і Луганському; соціології – у Дніпропетровському і Київському міському; екологічної хімії – у Дніпропетровському, Запорізькому, Тернопільському та Київському міському; основ дослідницької діяльності – у Івано-Франківському і Луганському; румунської мови – у Чернівецькому; іспанської мови, педагогіки, фізики космосу – у Луганському; менеджменту, образотворчого мистецтва – у Кіровоградському;

фото- і екранної творчості – у Кримському республіканському; генетики, селекції, дендрології, ентомології, гідрології – у Запорізькому; сходознавства, теорії перекладу, всесвітньої історії, валеології, мікробіології, молекулярної біології та генетики, алгебри, геометрії, гідроекології – у Київському міському територіальному відділенні МАН тощо.

З метою подальшого розвитку дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти, удосконалення системи роботи Малої академії наук України та розширення тематики наукових досліджень відповідно до сучасних тенденцій розвитку української та світової науки розроблено проект нової структури наукових відділень Малої академії наук.

Слід відмітити, що актуальним є збільшення кількості напрямів наукових досліджень, враховуючи сучасні перспективні та актуальні напрями, інтегровані науки та високі технології. Серед них: нанотехнології та наноінженерія, мехатроніка та робототехніка, штучний інтелект, космічні дослідження, екологічно безпечні технології енергозбереження та альтернативна енергетика, біоінформатика, селекція та генетика, психофізіологія, соціологія та ін.

У системі Малої академії наук щорічно до наукової роботи залучаються близько 100 тис. старшокласників, понад 30% з яких – це учні шкіл сільської місцевості.

Аналіз ситуації показує, що в секціях хіміко-біологічного відділення навчаються 24% від усіх слухачів МАН, філологічного – 22%, фізико-математичного – 21%, історико-географічного – 19%. На жаль, незважаючи на важливість розвитку науково-технічної творчості, зокрема дослідницько-експериментальної її складової, для становлення України як високотехнологічної держави, учні науково-технічного відділення складають лише 3% від загальної кількості учнів МАН.

Однак, слід зазначити, що останніми роками спостерігається позитивна динаміка чисельності учнів як за науковими відділеннями, так і в МАН у цілому.

Так, за даними регіональних органів управління освітою, у порівнянні з 2005 р. кількість учнів Малої академії наук зросла у 2006 р. на 9,5 %, у 2007 – на 19,4 % .

Допомагають юним науковцям у їх науково-дослідницькому пошуку близько 5 тис. педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів та установ, серед яких: 16% – це педагоги позашкільних навчальних закладів, 55% – вчителі загальноосвітніх навчальних закладів, 29% – викладачі вищих навчальних закладів.

Загальну координацію діяльності територіальних відділень Малої академії наук України здійснює Національний центр «Мала академія наук України».

Реалізуючи державну політику щодо роботи з обдарованою молоддю, забезпечення доступності, якості та ефективності освіти, збереження кращих традицій позашкільної освіти, НЦ «Мала академія наук України» спрямовує свою роботу на вдосконалення та подальший розвиток ряду пріоритетних напрямів. Серед форм і методів роботи Малої академії наук учнівської молоді, основними є:

1. Освітні проекти Малої академії наук України.
2. Проведення масових заходів із обдарованою молоддю.
3. Співпраця з навчальними закладами, науковими установами, громадськими організаціями всеукраїнського та міжнародного рівня.

Так, освітні проекти Малої академії наук України є основними формами роботи, спрямованими на розвиток інтелектуальних і творчих здібностей особистості.

Встановлено, що одним з них є створення Вищої школи Малої академії наук України, яка діє з січня 2007 р. та передбачає співпрацю з установами Національної академії наук України і провідними вищими навчальними закладами, створення на їх базах навчально-дослідницьких майданчиків для здобуття талановитими учнями поглиблених знань, умінь, навичок у процесі проведення науково-дослідницької діяльності.

Метою проекту є включення обдарованих дітей з різних регіонів України в потужне інтелектуально-інформаційне поле провідних вищих навчальних

закладів та наукових установ; реалізація принципу соціалізації, завдяки якому талановиті учні, в тому числі із сільської місцевості, можуть долучатися до високоякісної освіти.

Зарахування до навчальних груп Вищої школи МАН здійснюється на конкурсній основі за результатами дистанційних вступних випробувань та рекомендацій територіальних відділень Малої академії наук.

Учасниками навчально-виховного процесу, який відбувається за заочно-дистанційною формою навчання, є: педагогічні працівники МАН, науково-педагогічні працівники провідних вищих навчальних закладів та учні 10–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів – кандидати та дійсні члени Малої академії наук України.

Слід відмітити, що створення оптимальних умов для проведення наукових досліджень в лабораторіях та на кафедрах вищих навчальних закладів, ґрунтовна теоретична підготовка та індивідуальна робота викладачів з талановитими дітьми сприяє становленню юних науковців, надає їм можливості продовжити навчання та дослідництво вже як студентам цих навчальних закладів.

Одним із яскравих прикладів здійснення проекту Вищої школи є організація роботи наукових секцій «Фізика» та «Астрономія» на базі Київського національного університету імені Тараса Шевченка та секцій «Фізико-технічне матеріалознавство», «Прикладна фізика», «Прикладна математика», «Інформаційна безпека» – на базі Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут».

Для розширення можливостей надання високоякісних освітніх послуг, НЦ «Мала академія наук України» було започатковано ще один цікавий та перспективний проект – «Віртуальна школа Малої академії наук», завданнями якого є:

– створення точок присутності МАН у навчальних закладах різних типів незалежно від географічного розташування та можливостей охоплення територіальних відділень;

– формування інтерактивного інтелектуального середовища в мережі Інтернет для задоволення інтелектуальних та інформаційних потреб обдарованої молоді;

– дидактичне забезпечення заочно-дистанційної форми навчання в системі Малої академії наук України.

Для реалізації проекту спільно з Інститутом телекомунікацій та глобального інформаційного простору НАН України створено програмно-інформаційний комплекс «Віртуальна школа Малої академії наук».

Технічне забезпечення проекту здійснюється за допомогою потужного сервера, наданого МАН Програмою розвитку ООН в Україні, який забезпечує можливості дистанційного навчання, проведення відеолекцій та відеоконференцій.

Маючи у своєму активі розширений набір засобів надання дистанційних послуг у мережі Інтернет, програмно-інформаційний комплекс надає учням, незалежно від їх місця перебування, можливість доступу до навчальних ресурсів будь-якого викладача чи навчального закладу, забезпечує оперативний обмін навчальною інформацією, підтримує взаємодію з викладачами та науковими керівниками.

«Віртуальна школа Малої академії наук» надає унікальні можливості і дітям з особливими потребами, створює умови для втілення в життя інклюзивної моделі освіти.

У запровадженні освітніх проектів НЦ «Мала академія наук України» спирається на багаторічний досвід роботи в цьому напрямку територіальних відділень Малої академії наук України.

Так педагогічними колективами Малої академії наук учнівської молоді Криму «Шукач», Львівської малої академії наук, Луганського та інших територіальних відділень з метою віднайти у віддалених районах, у сільській місцевості обдарованих дітей, розвинути їх творчі здібності, залучити до написання науково-дослідницьких робіт під керівництвом вчених, допомогти

учням свідомо вибрати майбутню професію, організовано роботу обласних очно-заочних шкіл.

Очно-заочна школа має у своєму складі групи з дворічною формою навчання.

Робота секцій очно-заочної школи проводиться в лабораторіях та на кафедрах базових вищих навчальних закладів. Серед них:

Таврійський національний університет імені Вернадського; Львівський національний університет ім. Івана Франка, Львівський юридичний університет, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганський національний аграрний університет та інші провідні вищі навчальні заклади.

Підвищенню ефективності діяльності територіальних відділень щодо залучення до науково-дослідницької роботи дітей сільської місцевості сприяє також запровадження системи лекторіїв та спецкурсів в навчально-виховний процес районних філій та наукових товариств. Позитивний досвід такої діяльності мають Волинське, Івано-Франківське, Рівненське та інші територіальні відділення МАН.

У вирішенні проблеми охоплення позашкільною освітою сільських дітей цікавим також є досвід роботи педагогічного колективу Сумського територіального відділення МАН. Ним запропоновано соціально-освітній проект – пересувний багатопрофільний позашкільний навчальний заклад.

Однією з організаційно-технологічних особливостей діяльності пересувного багатопрофільного позашкільного навчального закладу стало врахування освітньо-виховних традицій районів області, що зумовило необхідність спеціальної підготовки педагогів закладу для роботи за короткостроковими комплексними та профільними освітніми програмами; створення відповідної матеріально-технічної бази пересувного позашкільного закладу, а також використання матеріальних можливостей сільських шкіл та об'єктів соціально-культурної сфери районів.

Важливим напрямом роботи пересувного позашкільного закладу є інструктивно-методична робота з педагогічними колективами сільських

загальноосвітніх шкіл. Під час семінарських годин розглядаються питання організації позакласної роботи, упровадження нових освітніх програм, сучасних технологій та методик навчально-розвиваючої та виховної роботи, обговорюються пропозиції щодо створення креативного освітнього середовища, спрямованого на надання обдарованим дітям та учнівській молоді можливостей для реалізації їх творчого потенціалу.

Наступною важливою формою роботи є проведення масових заходів із обдарованою молоддю. Результати своїх досліджень учні – члени Малої академії наук України представляють під час учнівських наукових конференцій, колоквиумів, семінарів, презентацій. Юні науковці є учасниками різноманітних обласних, всеукраїнських, міжнародних інтелектуальних конкурсів, турнірів олімпіад, виявляючи високий рівень підготовки та творчі здібності.

Визначним заходом освітньо-виховної діяльності Малої академії наук України є щорічне проведення Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України, який традиційно відбувається в три етапи: на районному (міському), обласному (в Автономній Республіці Крим – республіканському, у містах Києві й Севастополі – загальноміському) рівнях та на всеукраїнському рівні – у м. Києві.

Загальне керівництво проведенням конкурсу-захисту здійснює Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, загальну координацію – Національний центр «Мала академія наук України» .

Конкурс-захист науково-дослідницьких робіт – це:

підсумок творчої, пошукової роботи учня – члена Малої академії, а також спільної діяльності юного науковця і його педагога – наукового керівника;

випробування обдарованих дітей на відповідальність, організованість, витривалість, дипломатичність тощо;

наступний крок юного науковця на шляху самореалізації і самовизначенні у професійному виборі.

Участь у фінальному етапі конкурсу – це перспектива презентувати свій науковий доробок у колі відомих діячів освіти, науки і культури та отримати нагороду.

Конкурс-захист учнівських науково-дослідницьких робіт, як і роботу в Малій академії наук, організовано в рамках 40 секцій шести наукових напрямів.

Щорічно до участі у III етапі Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України подається понад 900 заявок від переможців попереднього етапу – учнів 9–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів та учнів професійно-технічних і позашкільних навчальних закладів (відповідного віку) – кандидатів та дійсних членів обласних територіальних відділень Малої академії наук України.

Журі конкурсу-захисту формується з фахівців відповідного профілю з числа наукових та науково-педагогічних працівників Національної академії наук України, Академії педагогічних наук України, вищих та інших навчальних закладів. Кураторами наукових відділень МАН є академіки НАНУ – члени Президії МАН України.

Переможці III етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту визначаються в особистій першості і нагороджуються дипломами I, II, III ступенів окремо за науковими секціями.

З 2006 р. Указом Президента України започатковане щорічне відзначення 120 переможців Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії щомісячними президентськими стипендіями.

Учасники конкурсу-захисту можуть бути нагороджені спеціальними призами відповідних оргкомітетів, журі, благодійних фондів, спонсорів тощо.

Слід відмітити, що тисячі обдарованих дітей України беруть участь і в інших Всеукраїнських масових заходах, що були організовані Позашкільним навчальним закладом Мала академія наук, серед них:

Всеукраїнські літературні читання «Розкрилля душі» проводяться з метою популяризації творчості обдарованої учнів, заохочення до літературної діяльності, підтримки молодих літературних талантів України;

Всеукраїнський конкурс творчих робіт учнів до 150-річчя від дня народження Івана Франка проводиться з метою популяризації спадщини Івана Франка серед учнівської молоді; формування умінь і навичок літературної та науково-критичної роботи; заохочення до творчого осмислення Франкового слова; пошуку молодих літературних талантів;

Всеукраїнський конкурс-захист цільових розробок на замовлення компанії «Нокія-Україна» проводиться з метою підтримки та розвитку творчих здібностей учнівської молоді, формування інтелектуально розвинутого молодого покоління, створення умов для подальшої наукової роботи обдарованої молоді, унікальної можливості отримати досвід представлення себе та результатів своєї роботи перед керівництвом однієї з найуспішніших компаній світу;

Всеукраїнський заочний конкурс науково-дослідницьких робіт «Юний науковець» проводиться з метою підтримки та розвитку творчих здібностей талановитої учнівської молоді, стимулювання учнів до наукової та дослідницької діяльності в галузі фізики, сприяння залученню обдарованої учнівської молоді до участі в міжнародних конференціях, семінарах;

Всеукраїнський конкурс науково-творчих робіт до 200-річчя від дня народження М. Гоголя проводиться з метою популяризації спадщини Миколи Гоголя серед учнівської молоді, формування умінь і навичок літературної та науково-дослідницької роботи, підтримки талановитої молоді та творчої праці вчителів;

Всеукраїнський конкурс винаходів та інновацій «Техніка, технології, довкілля» проводиться з метою підтримки інтересу учнівської молоді до проблем збереження навколишнього природного середовища, виявлення кращого досвіду науково-практичної та експериментальної діяльності учнівської молоді, залучення її до винахідницької та дослідницької діяльності, сприяння інтелектуальному розвитку особистості.

Слід відзначити і щорічну успішну участь членів МАН у різноманітних міжнародних освітніх проектах, олімпіадах, конкурсах і турнірах, таких як: Всесвітня олімпіада учнів з інформатики (Мехіко, вересень 2006 р.),

Міжнародний конкурс «Сузір'я талантів» (м. Санкт-Петербург, листопад 2006 р.), XX Міжнародний турнір юних фізиків (Південна Корея, м. Сеул, 4–12 липня 2007 р.), XVIII Міжнародна школа-семінар «Спектроскопія молекул і кристалів» (АР Крим, 20–27 вересня 2007 р.), XII International Astronomy Olympiad, (Крим, Кацивелі, жовтень 2007 р.), I Міжнародна олімпіада з астрономії та астрофізики (Тайланд, 30 листопада – 9 грудня 2007 р.), XVII Міжнародна конференція обдарованих дітей «Intel-Династія-Авангард» (м. Москва, січень 2008 р.), II Міжнародний конкурс юних техніків і винахідників (м. Тбілісі, 15–17 травня 2008 р.), VII Київський міжнародний математичний фестиваль (травень 2008 р.), Міжнародна конференція школярів «Сахаровські читання» (м. Санкт-Петербург, травень 2008 р.), літня фізико-математична школа для обдарованих дітей «Інтелектуал-авангард – 2008» (Москва, липень 2008 р.) та ін.

Особливе значення як форма роботи Малої академії наук України має співпраця з навчальними закладами, науковими установами, громадськими організаціями всеукраїнського та міжнародного рівня.

Мала академія наук України історично сформувалась як освітня система, спрямована на інтеграцію зусиль, загальноосвітніх, позашкільних, вищих навчальних закладів інших закладів та установ, щодо роботи з інтелектуально обдарованими дітьми та молоддю.

Мала академія наук України на сьогодні стала загальнодержавним науково-освітнім проектом, що ставить за мету створення та впровадження ефективної системи пошуку та відбору, навчання та розвитку, підтримки обдарованих дітей, намагаючись об'єднати для цього дії та ресурси державних і громадських інститутів, громадськості, бізнес структур.

НЦ «Мала академія наук України» укладено угоди про співпрацю з Національною академією педагогічних наук України, Державним департаментом інтелектуальної власності України, Національним технічним університетом України «Київський політехнічний інститут», фізичним факультетом Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київським державним

центром науково-технічної і економічної інформації, Федерацією роботодавців України.

Налагоджена взаємодія з Асоціацією молодих вчених, Представництвом Дитячого фонду ООН в Україні (ЮНІСЕФ), Програмою розвитку ООН в Україні, Молодіжним об'єднанням ЮНЕСКО, Асоціацією патентознавців.

НЦ «Мала академія наук України», слідуючи принципам взаємовигідності та рівноправного партнерства, взаємодіє з багатьма іншими державними інституціями, навчальними закладами, науковими установами та громадськими організаціями.

Таким чином, сьогодні НЦ «Мала академія наук України» – провідна структура, що опікується здібними, обдарованими і талановитими дітьми, які прагнуть до наукової творчості, та реалізує державну політику щодо роботи з інтелектуально обдарованою молоддю.

ВИСНОВКИ

до II розділу

З'ясовано, що креативність розвивається лише у відповідних умовах життя і діяльності, у процесі засвоєння і творчого застосування знань, умінь та навичок. При цьому особливе значення в позашкільних навчальних закладах мають відповідні педагогічні умови.

У процесі дослідження нами визначено, що педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах є сукупністю взаємопов'язаних компонентів навчально-виховного процесу, які сприяють розвитку креативної особистості.

Аналіз різноманітних педагогічних умов показав, що в них доцільно виділити компоненти і структурувати за відповідними критеріями. Так, нами виділено такі структурні компоненти педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах:

- цільовий: принципи, мета та завдання розвитку креативної особистості;
- процесуальний: зміст, форми та методи розвитку креативної особистості;
- організаційний: гуртки, групи та інші творчі об'єднання дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти.

Відповідно до кожного компонента нами розроблено і запропоновано педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах. Зокрема з'ясовано, що до основних педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах належить модернізація принципів, мети і завдань розвитку креативної особистості, приведення їх у відповідність до сучасних соціально-економічних умов. Водночас особливе значення має удосконалення змісту, форм і методів розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах, організації роботи гуртків, груп та інших творчих об'єднань дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти. Визначені педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах потребували експериментальної перевірки.

РОЗДІЛ ІІІ

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Діяльність соціальних інституцій в умовах розвитку креативної особистості

Для повноформатного аналізу креативності як творчого потенціалу, можливостей (здібностей) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, діяльності у вигляді нових ідей, підходів, вирішення проблеми тощо, необхідно розглянути суперечності, що нерідко загрожують деформаціями цього процесу, ведуть до негативних наслідків особистісного розвитку людини. Зупинимось на цьому більш детально.

Нагадаємо, що за визначенням Е. Фрома, креативність – це здатність дивуватися, відшукувати рішення в нестандартній ситуації, спрямованість на нове і вміння глибоко усвідомлювати власний досвід [74, с. 20].

Згідно з найбільш поширеною у психологічній науці точкою зору, креативність є загальною здатністю, що притаманна різним людям різною мірою. Існують люди з низькою креативністю і люди з високою креативністю (так звані «креатини»). Креативна особа проявлятиме творчу активність у будь-якому виді діяльності, якою доведеться займатися. Креативність, на думку А.Маслоу, не обов'язково виявляється в музиченні, віршуванні або в малюванні. Вона є особливим способом світосприймання, взаємодії з реальністю [130].

Д. Саймонтон, а потім і ряд інших дослідників [7] висунули гіпотезу, що середовище, сприятливе для розвитку креативності, має підкріплювати креативну поведінку дітей, надавати зразки творчого поводження для імітації. Велика роль тут відводиться мікросередовищу, в якому перебуває дитина, а саме впливу батьків, вчителів та ін.

Тому однією із суперечностей, загроз, деформації розвитку креативності є суперечності, що виникають унаслідок нав'язування дитині програми розвитку не властивих їй здібностей (залежність від авторитету батьків та учителів).

Проблема нав'язування дитині програми розвитку не властивих їй здібностей є серйозною, оскільки креативність, будучи особистісними особливостями, нерідко визначає спосіб її життя в цілому. Однією з особливих форм самовираження, що пов'язана з конструктивною тенденцією в розвитку особи й активністю, спрямованою на створення, а не руйнування, є творчість. Має сенс зробити акцент на тому, що в індивідуальності людини тісно переплетені обидві тенденції – конструктивна, джерелом якої є творчі начала, і деструктивна, похідна від потенційних або актуальних патологічних утворень.

Якщо поділяти точку зору, що креативність властива кожній людині, а довколишні і впливи, заборони, «табу», соціальні шаблони тільки блокують її прояв, можна трактувати «вплив» нерегламентованості поведінки як відсутність будь-якого впливу. І на цій основі розвиток креативності в пізньому віці виступає як шлях звільнення творчого потенціалу від «затискачів», набутих у ранньому дитинстві.

Проведені в Чикаго (1979) дослідження показали, що самооцінка високообдарованих молодших школярів нижча, ніж у третини їхніх ординарних однолітків, а соціальна впевненість нижча, ніж у чверті. У зв'язку із цим ще раз слід підкреслити, що обдаровані діти більш чуттєві й уразливі в соціальному плані, тому важливо, щоб насамперед батьки формували в них адекватне ставлення до себе.

К. Беррі провів порівняльне дослідження особливостей сімейного виховання лауреатів Нобелівської премії у галузі науки і літератури.

Обставини в сім'ях лауреатів-учених були більш стабільними, ніж у сім'ях лауреатів-літераторів. Більшість учених підкреслювали в інтерв'ю, що в них було щасливе дитинство і рано почалася наукова кар'єра, і вона протікала без істотних зривів. Трагічні події в житті сімей лауреатів Нобелівської премії в галузі

літератури – явище типове. 30% лауреатів-літераторів у дитинстві втратили одного з батьків або їхні сім'ї розорилися.

На думку науковців, серед численних фактів, що підтверджують найважливішу роль сімейно-батьківських відносин, є такі:

1. Великі шанси проявити творчі здібності має, як правило, старший або єдиний син у сім'ї.

2. Менше шансів проявити творчі здібності в дітей, що ідентифікують себе з батьками (батьком). Навпаки, якщо дитина ототожнює себе з «ідеальним героєм», то шансів стати креативною в неї більше. Цей факт пояснюється тим, що в більшості дітей батьки – «середні», нетворчі люди, ідентифікація з ними призводить до формування в дітей нетворчої поведінки.

3. Частіше творчі діти з'являються в сім'ях, де батько значно старший за матір.

4. Рання смерть батьків призводить до відсутності зразка поведінки і її обмеження в дитинстві. Ця подія характерна для життя як значних політиків, вчених, так і злочинців і психічно хворих.

5. Сприятлива для розвитку креативності підвищена увага до здібностей дитини, ситуація, коли її талант стає організуючим началом у сім'ї.

Отже, сімейне середовище, де, з одного боку, є увага до дитини, а з іншого боку, де до неї подаються різноманітні, неузгоджені вимоги, де малий зовнішній контроль за поведінкою, де є творчі члени сім'ї і схвалюється нестереотипна поведінка, призводить до розвитку креативності в дитини. І навпаки, неувага до дитини, невміння підтримати її та зорієнтувати в тій чи іншій сфері створює суперечності в розвитку креативності, творчого потенціалу дитини.

Таким чином, розвиток креативності йде за такою схемою: на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища й імітації формується система мотивів і особистісних властивостей (нонконформізм, незалежність, мотивація самоактуалізації), і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність (синтез обдарованості і визначеної структури особистості).

Виникає питання: коли відбувається формування цих особистісних властивостей?

До трьох років у дитини, за даними Д. Ельконіна [33] з'являється потреба діяти як дорослий, «зрівнятися з дорослим» [38]. У дітей з'являється «потреба в компенсації» і розвиваються механізми безкорисливої імітації діяльності дорослого. Спроби наслідувати трудові дії дорослого починають спостерігатися з кінця 2-го по 4-й рік життя. Швидше за все, саме в цей час дитина максимально чутлива до розвитку творчих здібностей через імітацію [54, с. 20]. Таким чином: середовище грає виняткову роль у формуванні і прояві творчої особистості. І тільки в залежності від того, який буде мати вплив на дитину авторитет батьків, залежить розвиток креативності дитини.

Наступним найбільш відповідальним моментом у житті такої дитини є її вступ до школи, особливо якщо це не спеціалізований, а звичайний навчальний заклад.

Дитина може стати ізгоєм, тому що однокласники будуть «мстити» їй за те, що вона розумніша й талановитіша, ніж вони, а у вчителів «нестандартна» дитина, швидше за все, буде викликати роздратування, оскільки вони звикли орієнтуватись на середній рівень. У такому разі ніщо не зможе замінити батьківської підтримки й заохочення.

Креативні діти особливо мають потребу в розвитку у них самостійності, самодисципліни та самоврядування в навчанні, і якщо школа не задовольняє їхніх запитів, то їм доводиться піклуватись про себе самим.

У такому разі вирішальну роль відіграють саме батьки (хоча не менш важлива роль відводиться і вчителям), яким необхідно:

- приймати дітей такими, які вони є, а не розглядати їх як носіїв талантів;
- спиратися на власні сили й дозволяти дитині самій шукати вихід зі сформованої ситуації, виконувати кожне завдання, яке їй під силу, навіть якщо самі можуть робити це краще та швидше;
- не тиснути на дитину в її шкільних справах, але завжди бути готовими прийти на допомогу в разі потреби;

– точно розраховувати момент і ступінь реакції на потреби дитини (якщо дитина поставила запитання, то не піддаватися спокусі розповісти про предмет усе, що вони знають самі, а тільки дати відповідь).

У свою чергу значна роль у розвитку креативності дитини відводиться зовнішнім факторам, що можуть мати істотний формуючий вплив на такі компоненти креативності, як мотиваційний, когнітивний і поведінковий.

Наприклад, мотивація креативної поведінки складається в ранньому дитинстві; вона пов'язана з переживанням почуття деміурга («Я можу», «У мене не виходить»), з прийманням (невідторгненням) власних недоцільних бажань. Мотивація доцільної поведінки, яка також формується в дитинстві, передбачає бажаними лише реально здійснені обставини, події. Таким чином, мікросередовище може перешкоджати або сприяти розвитку мотиваційного блоку креативності [91]. Тому ми ще раз наголошуємо на беззаперечному впливі батьків та вчителів на креативність дітей.

Ще однією суперечністю розвитку креативності є суперечність «надлишкової креативності», і тут важливо допомогти направити дитячу креативність в потрібну сферу для уникнення проблеми вибору, яка інколи перетворюється на «захоплення» якомога більших територій, що негативно позначається на особистості. При цьому потрібно враховувати такі характеристики творчого мислення, як:

- продуктивність – багатство ідей, асоціацій, варіантів вирішення проблем;
- гнучкість – здатність швидко змінювати способи дій, переходити від одного класу об'єктів до іншого;
- оригінальність – рідкісність, незвичайність, унікальність способу розв'язання певної проблеми [63, с. 128].

Вироблення поліваріантності сприйняття, гнучкості мислення обумовлюються складністю і різноманітністю мікросередовища. Крім цього, розвитку творчого мислення сприяє деяка екстравагантність ситуації.

Поведінковий аспект креативності припускає реалізацію креативних властивостей на поведінковому рівні: вироблення певних поведінкових

автоматизмів, вироблених способів дій. Вони виробляються за рахунок наuczіння: наслідування деяких дій, повторення і закріплення їх. Тому мікросередовище, яке сприяє формуванню креативності на поведінковому рівні, повинно мати зразки креативної поведінки і способи їх пред'явлення. Важливо, однак, щоб зразки креативної поведінки, які присутні у мікросередовищі, не нав'язувались ні батьками, ні вчителями.

Таким чином, можна виділити фактори мікросередовища, які мають формуючий вплив на креативність:

- 1) нерегламентованість поведінки;
- 2) предметно-інформаційна збагаченість;
- 3) наявність зразків креативної поведінки.

Також слід наголосити, що творчим людям притаманні такі особистісні риси: незалежність – особистісні стандарти важливіші за стандарти групи, неконформність оцінок і суджень; відкритість розуму – готовність повірити своїм і чужим фантазіям, сприйняття нового і незвичного; висока толерантність до невизначених і нерозв'язних ситуацій, конструктивна активність у цих ситуаціях; розвинуте естетичне відчуття, прагнення до краси [105, с. 33].

Згідно з моделлю творчого процесу, креативи можуть бути схильні до психофізичного виснаження під час творчої активності, оскільки творча мотивація працює за механізмом позитивного зворотного зв'язку, а раціональний контроль емоційного стану під час творчого процесу послаблений. Таким чином, єдине, що обмежує творчість, – це виснаження психофізіологічних ресурсів (ресурсів безсвідомого), що призводить до крайніх емоційних станів.

Дослідження показали, що обдаровані діти, чиї реальні досягнення нижчі їхніх можливостей, переживають серйозні проблеми в особистісній і емоційній сферах, а також у сфері міжособистісних відносин [121].

Зазначимо, що особистісні прояви креативності поширюються на багато сфер людської активності. Як правило, творча продуктивність в одній основній для особистості сфері супроводжується продуктивністю в інших областях. На

думку В. Дружиніна, вчені й бізнесмени в середньому краще контролюють свою поведінку і менш емоційні і чутливі, ніж діячі мистецтва [90; 91].

За результатами досліджень, з точки зору співвідношення рівнів інтелекту і креативності, в тому випадку, коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина, частіше за все, адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена, незалежна і т.д. Навпаки, при поєднанні креативності з невисоким рівнем інтелекту, людина частіше за все невротична, тривожна, погано адаптована до вимог соціального оточення. Поєднання інтелекту і креативності передбачає вибір різних сфер соціальної активності.

Таким чином, креативність однаково необхідна людині і в діяльності, і спілкуванні в повсякденному житті, при цьому ще однією суперечністю є відсутність умов для розвитку креативності.

Відомі різні підходи до побудови умов, націлених на розвиток тих або інших складових креативності. У даному разі можна говорити про програми розвитку творчого мислення, що були розроблені практично одночасно американськими дослідниками Е. Торрансом і Е. Де Боно.

Провідною ідеєю, покладеною в основу методики Торранса, стала ідея подолання обмежень, що зовні нав'язуються, і стандартів мислення. Основним методичним засобом розробленого ним тренінгу виступають задачі, анаграми і психогімнастичні вправи. Визнаючи тренування такого елемента творчої здібності, як дивергентне мислення, Е. Торранс сформулював вимоги до прийомів, що дозволяють стимулювати неусвідомлювані компоненти творчого процесу.

Програма Е. Де Боно також спрямована на розвиток творчого мислення. Він запропонував групу прийомів, застосування яких створює оптимальні умови для вертикального мислення. Ці прийоми дозволяють перетворити вихідний образ проблеми на більш деталізований, зробити більш зрозумілими її джерела та ін. [198].

Розвитку рухливості мислення, як фактора креативної поведінки присвячена програма, розроблена Й. Шмідтом у Лейпцизькому університеті. В

основі тренінгу лежать теоретичні уявлення про установку, що розроблялися Д. Узнадзе. Це оригінальна програма, також, як і згадувані вище підходи, має справу з когнітивними компонентами творчості.

До одного з тренінгів креативності, де значна увага приділяється креативності і використовуються методичні засоби, що поєднують результати мислення з діями і враховується їх взаємний вплив, належить програма Наталі Роджерс.

Допитливість, відкритість, будь-якому досвіду, прагнення до його збільшення характерні для людей, що виявляють креативність у різних сферах діяльності.

Розмаїтість і широта досвіду створюють умову для встановлення більшого числа взаємозв'язків між явищами, подіями, фактами, що підвищує імовірність появи нових ідей. Р. Епштейн, доктор філософії, пише: «Щоб підвищити свій творчий потенціал, вивчайте будь-що нове. Якщо ви банкір, навчайтеся танцювати чечітку. Якщо ви нянечка, займіться курсом міфології. Прочитайте книгу на малознайому вам тему. Перемініть газету. Нове з'єднається зі старим у досі не відомих і, можливо, дивних формах».

Знайомий нам світ, відділений від світу невідомого, дуже тонкою, іноді майже умовною межею. Як пише Ю. Кузнецов, «край світу за кожним поворотом»). Тому не дивно, що перебороти цю межу і, більш того, робити це неодноразово, вдається тим, хто постійно розсуває їх, не визнає їхньої недоторканності [199, с. 60–65].

Ще однією суперечністю розвитку креативності є, як наслідок, психологічний дискомфорт особистості.

Має сенс особливий акцент зробити на тому, що в індивідуальності людини тісно переплетені обидві тенденції – конструктивна, що бере своїм початком творче начало, і деструктивна, похідна від потенційних чи актуальних патологічних утворень.

Уже багато сторіч ведеться суперечка про те, де проходить грань між творчістю і патологією, генієм і божевільним, поривами натхнення і

божевільними актами зневіреної свідомості. Творча людина – теж «інша», але її інше буття, на відміну від деформованої особистості, полягає в іншому. Одним із них є межа геніальності та безумства.

Віра у зв'язок між різними видами душевного розладу й обдарованістю стійка. Цьому, звісно ж, є підтвердження в житті. Талановитий письменник Ернест Гемінгуей страждав від запоїв і депресії і покінчив життя самогубством. Видатна акторка кіно двадцятого сторіччя Мерилін Монро була схильна до алкоголізму і також убила себе. Неабиякий німецький філософ Фрідріх Ніцше все життя страждав від меланхолії, а знаменитий француз Жан-Поль Сартр вживав стимулятори й алкоголь, за допомогою яких регулював свій настрій і сон. Цю досить сумну портретну галерею можна розширити відповідними прикладами до неймовірних розмірів. З самого початку виникають два питання:

1. Можливо, випадки важких розладів серед видатних, творчих людей так само ж часті, як і серед «звичайних» людей. Підтвердження цієї гіпотези, шляхом порівняння двох вибірок із виявленням відсотка «божевільних», дозволило б позбутися уявлення про нерозривний зв'язок у парі «творчість – безумство».

2. Можливо також, що порівняння неблагополучної в плані психічного здоров'я частини творчої популяції з іншою, цілком благополучною за показниками душевного здоров'я й особистісного успіху, також позбавило б нас – у разі позитивної відповіді про невиявлені розходження – від нав'язливого стереотипу про «божевільного професора» чи «художника-маніяка».

Проте погляд на розходження між «творчими» і «нетворчими» типами людей через дані клінічних обстежень дуже поширені і зараз. М.Айзенк також припускає, що психотизм – як риса особистості, що характеризує скруту поведінки й мислення – лежить в основі множини форм креативності.

Деякі висновки є шокуючими навіть для прихильників означеної гіпотези. Наприклад, дані в підтримку уявлення про необхідність емоційної стабільності для досягнення життєвого успіху. Так, у дослідженні психологічних особливостей творчої особистості не завжди розводяться рівні досягнутих результатів, за допомогою яких, власне кажучи, творчість і оцінюється.

Зрозуміло, що не всі люди, які досягли життєвого успіху, обов'язково можуть похвалитися наявністю творчих досягнень, також як і не всі ті, що мають такі здібності, вважають себе геніальними. Дві похідні успіху суб'єктивних (інтраіндивідуальних) параметрів є необхідними умовами творчого росту і важливого доповнення до загального портрету видатної особистості. Проте вони часто інтерпретуються як своя протилежність, перетворюючись у перше і друге обмеження, що перешкоджають творчому розвитку. Історія свідчить, що далеко не всі генії мали відповідний рівень особистісного розвитку, центральним елементом якого є чинник психологічної культури. І, звісно ж, зняти перше обмеження (досягнення відчуття добробуту) зовсім не вважається можливим із погляду прихильників «клінічної (психопатологічної) теорії».

Тільки гармонійне поєднання характеристик інтелекту і креативності зумовлює становлення самодостатньої особистості.

Вивчаючи питання психологічного дискомфорту в розвитку креативності, психологи виявили існування чотирьох груп дітей з різними рівнями інтелекту і креативності, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем, а саме:

- діти з високим рівнем інтелекту і креативності, які впевнені у своїх здібностях, мають адекватний рівень самооцінки; їм притаманні внутрішня свобода і високий самоконтроль. Якщо вимагає ситуація, ведуть себе як дорослі. Виявляють інтерес до всього нового і незвичайного, характеризуються високою ініціативністю, але, разом з тим, успішно пристосовуються до вимог соціального оточення, зберігаючи внутрішню незалежність думок і дій;

- діти з середнім рівнем інтелекту і креативності. Їх вирізняє прагнення до шкільних успіхів, які виражаються у вигляді відмінної самооцінки. Вони надзвичайно важко сприймають невдачу, замість надії на успіх у них, швидше, переважає страх перед невдачею. Ці діти не люблять ризику, не люблять висловлювати публічно свої думки. Вони стримані, замкнуті і дистанціюються від своїх однокласників. У них дуже мало близьких друзів. Вони не люблять бути залишеними самі на себе і страждають без зовнішньої адекватної оцінки своїх

вчинків, результатів навчання чи діяльності;

– діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності. Ці діти часто потрапляють у розряд «ізгоїв». Вони важко пристосовуються до шкільних вимог, часто мають захоплення поза межами школи (хобі, гуртки та ін.), де отримують можливість виявити свої творчі нахили. Вони найбільш тривожні, страждають від невіри в себе. Вчителі часто характеризують їх як тупих, неуважних, оскільки вони з небажанням виконують рутинні завдання і не можуть зосередитися;

– діти з низьким рівнем інтелекту і креативності. Такі діти, як правило, зовнішньо добре адаптуються, тримаються у «середнячках» і задоволені своїм становищем. Вони мають адекватну самооцінку, низький рівень предметних здібностей компенсується розвитком соціального інтелекту, товариськістю, пасивністю в навчанні.

Таким чином, результати досліджень показують, що під час роботи з дітьми важливо розвивати не лише інтелект, але й творчі здібності, і навпаки, під час розвитку творчих здібностей не слід забувати про інтелект. Адже коли високий інтелект поєднується з високим рівнем креативності, творча людина частіше добре адаптована до середовища, активна, емоційно врівноважена і т.п. А при поєднанні креативності з невисоким інтелектом бачимо невротичну тривожну людину з поганою адаптованістю до вимог соціального оточення і важкою долею.

Чи можливо шляхом цілеспрямованого педагогічного впливу скоригувати недоліки груп дітей з недостатнім рівнями розвитку інтелекту і креативності?

Так. І креативність, і інтелект можна коригувати за допомогою спеціально підібраних вправ і технологій, за допомогою створення психологічного клімату в класі. Предметом особливої уваги кожного педагога має бути використання в роботі таких методів і форм, засобів навчання, які спрямовані на розвиток критичності та незалежності мислення, допитливості, винахідливості, самостійності тощо. І найефективнішим методом є гра, і особливо – гра розливальна.

Кожен вчитель по-своєму реалізує ці рекомендації психологів для розвитку творчих здібностей своїх учнів. Саме цій меті служить курс «Розвивальні ігри».

Він розроблений для впровадження в експериментальній школі розвитку здібностей № 44 при Запорізькому держуніверситеті (журнал «Рідна школа» № 6, 1996). Необмеженість у часі та виборі тем, тренування на завданнях «відкритого типу» та можливість впровадження новітніх технологій (ейдетика, програма образотворчого мислення, критичного мислення) дозволяє вчителю цілеспрямовано працювати над розвитком як інтелектуальних, так і креативних задатків учнів.

Дослідження психологів показують, що продуктивному творчому мисленню сприяють оволодіння такими спеціальними способами:

1. Виділення протилежних властивостей.
2. Уміння ставити питання.
3. Переформування.
4. Результативність [205, с. 484–489].

На думку О. Савенкова, для педагога вирішення питання про креативність як загальну або спеціальну здатність має важливе практичне значення. Найбільш продуктивний педагогічний шлях, згідно з яким обдарованість (у сенсі «висока креативність») на ранніх вікових етапах (старший дошкільний і молодший шкільний вік) повинна розглядатися і розвиватися як якась загальна, універсальна здатність. З віком ця універсальна здатність усе більше набуває специфічних рис і певної наочної спрямованості [176, с. 232]. Такий підхід повинен застерегти педагогів і батьків від спроб якомога раніше «спеціалізувати» дитину в конкретній галузі, вважаючи, що це є запорукою соціального успіху в майбутньому. Часто прогнози, зроблені на основі спостережень за дитиною дошкільного віку, не виправдовуються, а надмірна увага до певних здібностей гальмує розвиток в інших, які згодом можуть стати для дитини не менше, а навіть більше значущими.

На сьогодні існують різні концепції формування творчої особистості, які знаходять практичне втілення в різних педагогічних системах. Так, наприклад, в американській психології досить популярна інвестиційна теорія креативності Р. Стернберга. Сильна мотивація є головним джерелом творчості. Причому ця

установка на творчість навіть важливіша, ніж інтелектуальна здібність до творчості [182]. Дану теорію в російській психології підтримує Д. Богоявленська. Головною одиницею дослідження творчості вона проголошує «інтелектуальну активність». Автор концепції вважає, що інтелектуальна активність інтегрує в собі інтелектуальні й особисті (мотиваційні) чинники розумової діяльності, але не зводиться ні до тих, ні до інших окремо. Розумові здібності становлять фундамент інтелектуальної активності, але виявляються опосередковано, через мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює творчість [41, с. 396].

Ця теорія знаходить практичне втілення в психозберігаючій педагогічній технології, орієнтованій на дитячу творчість. Термін «психозберігаюча технологія» введений у педагогічну науку Є. Ямбургом. Під психозберігаючими технологіями Є. Ямбург розуміє такі технології, які, «базуючись на інтегральних психофізіологічних знаннях про дитину, максимально спираючись на її мотиваційну сферу, вирішують освітні завдання комплексно, системно, по можливості гармонізуючи когнітивну й афективну сторони розвитку особистості, позбавляючи учня інтелектуальних перевантажень, деструктивних стресів і дидактогенних неврозів» [215]. Школа вільного виховання Л. Толстого – К. Вентцеля, Вальдорфська школа Р. Штейнера, школа М. Монтесорі, «Школа самовизначення» О. Тубельського, «Школа діалогу культур» В. Біблера та інші – це педагогічні системи, що працюють за психозберігаючими технологіями. За всіх відмінностей теоретичних концепцій у педагогічній літературі виділяється низка базових педагогічних принципів, що є загальними для всіх вищезазначених педагогічних систем:

- опора на розуміння психіки і фізіології дитини, прагнення враховувати особливості її розвитку і вікові потреби;
- врахування не тільки пізнавальних, когнітивних потреб, але також емоційно-вольових. Саме їм відводиться визначальна роль у становленні дитини як особистості;
- пріоритет особисто значущих, «дійових» знань та умінь – тих, яких дитина набуває за власним бажанням. Навчання всупереч особистісним потребам

і мотивам є не тільки непродуктивним, але й шкідливим, оскільки руйнівним чином позначається на становленні незалежної особистості дитини;

– спрямованість педагогічних зусиль на пробудження і розвиток потреб до самостійної пізнавальної і продуктивної активності;

– погляд на навчання не як на самодостатній процес, а як на частину загального виховного і самовиховного процесу.

Прихильники когнітивної концепції формування творчої особистості розглядають взаємозалежність якостей творчої особистості та її когнітивної сфери. Так, у концепції М. Холодної основою особистості є особлива організація індивідуального ментального досвіду [203]. Вона розглядає три структурні рівні організації ментального досвіду:

1) когнітивний досвід – ментальні структури, що відповідають за переробку поточної інформації;

2) метакогнітивний досвід – ментальні структури, що забезпечують мимовільне і довільне управління ходом власної інтелектуальної діяльності;

3) інтенціональний досвід – ментальні структури, що лежать в основі індивідуальних інтелектуальних уподобань.

На думку М. Холодної, важливим для творчості є метакогнітивний досвід, оскільки саме завдяки йому здійснюються рефлексія, планування, оцінювання, припинення, передбачення різних аспектів роботи власного розуму. Завдяки метакогнітивній обізнаності людина може використовувати прийоми стимулювання і мобілізації власного інтелекту і, отже, управляти процесами розумової творчості. Дана психологічна теорія є фундаментом «збагачуючої моделі» розумового розвитку школярів. Основне завдання інтелектуального виховання у цій педагогічній системі – допомогти дитині збудувати свій власний ментальний світ. Процес викладання в контексті «збагачуючої моделі» перетворюється на особливого роду діяльність вчителя, спрямовану не стільки на трансляцію знань і способів пізнання, скільки на «вибудовування» за допомогою певного навчального матеріалу арсеналу суб'єктивних засобів продуктивного інтелектуального ставлення до дійсності [203].

Віковий аспект розвитку творчих здібностей на сьогодні вивчений ще не достатньо. Існують дві точки зору на цю проблему. Прихильники першої виділяють дві фази розвитку креативності:

1. Розвиток «первинної» креативності як загальної творчої здатності, не спеціалізованої по відношенню до певної сфери людської життєдіяльності. Сенситивний період цього етапу настає в 3–5 років. У цей час наслідування значущому дорослому є основним механізмом формування креативності. До 6 років починається спад творчої активності. Це пов'язують із зростанням критичності і розсудливості в свідомості дитини. Дитина перестає бачити можливість відхилення від стереотипної, вказаної соціальним середовищем поведінки.

2. Підлітковий і юнацький вік (можливо, від 13 до 20 років). У цей період на основі «загальної» креативності формується «спеціалізована» креативність, пов'язана з певною сферою людської діяльності. На цьому етапі особливо значущу роль грає професійний зразок, підтримка сім'ї й однолітків. У цьому віці молоді люди шукають і визначають для себе зразок, якому вони прагнуть наслідувати, аж до ототожнення. Зокрема цю позицію підтримує В. Дружинін. При завершенні другої фази він виділяє ще одну стадію розвитку творчої здатності, коли формується негативне ставлення до колишнього ідеалу і власної наслідувальної продукції [90].

Таким чином, прихильники цієї теорії повністю виключають можливість розвитку творчої здатності у молодших школярів і підлітків і пов'язують цей процес з процесом соціалізації особистості.

Прихильники другої позиції розглядають процес розвитку творчих здібностей через розвиток когнітивної діяльності. Так, В. Юркевич пише про подвійну природу креативності. Вона виділяє «наївну» креативність дошкільника (від 3 до 6 років) і «культурну» креативність, що формується у початковій школі. «Наївна» креативність виникає внаслідок бідності досвіду дитини, від наївної безстрашності її думки. У міру накопичення знань, зразків поведінки дитяча креативність зникає і з'являється принципово інша креативність – складне утворення, в якому «особистісні особливості людини особливим чином

сплавляються з деякими характеристиками її пізнавальної потреби і когнітивної діяльності» [210].

У дослідженні М. Фідельман було виявлено, що у високоінтелектуальних дітей спад дитячої креативності починається вже в 7–8 років, а зростання «культурної» спостерігається до 9–10 років. У групі дітей із середнім рівнем інтелекту спад «наївної» креативності дещо запізнювався і припадав на 9–10 років. Велике значення для розвитку «культурної» креативності мали спеціальні заняття з розвитку творчих здібностей, на яких «підкреслювалася цінність творчої діяльності, проводився інтенсивний тренінг креативності» [200].

Експерименти Д. Богоявленської [38] підтверджують взаємозв'язок між інтелектуальними процесами і розвитком творчого мислення. Вона провела обстеження трьох вибірок дітей: 5–6 років, 7–8 років і 9–10 років, вивчаючи їхнє творче мислення і ступінь розвитку теоретичного мислення. Виявилось, що у вікових групах, де теоретичне мислення відсутнє (або виявляється у поодиноких випадках), були високі показники гнучкості й оригінальності, виявлені за тестом Торренса. У групі дітей 9–10 років, де чверть учнів продемонстрували сформованість теоретичного мислення, показники швидкості й оригінальності знижувалися в 1,2 разу, а гнучкості – в 1,1 разу. Разом з тим, методика «креативного поля», що показує рівень надситуативної творчої активності, у цих випробовуваннях показала значне зростання. На евристичний рівень вийшли 57% учнів із високими показниками за методиками В. Давидова. Це дає можливість стверджувати, що креативність прямо залежить від психологічного стану та вікових особливостей дитини, адже спад дитячої креативності пов'язаний із зростанням теоретичного мислення негативно, а зростання зрілої креативності – позитивно. Таким чином, можна припустити, що вікова динаміка змісту інтелектуальних процесів безпосередньо пов'язана з віковою динамікою творчого мислення.

Глобально ж у житті людини перемагає якщо не творчість, яка пробуджується епізодично, то процес дезадаптації.

Мабуть, щоб творити, потрібно засвоїти зразок активності творчої людини, шляхом наслідування вийти на новий рівень оволодіння культурою і рушати самостійно далі. Для творчості необхідні власні пізнавальні зусилля. Але, якщо немає сил, зразки адаптивної поведінки дискредитовані, а до творчості людина не підготовлена (зразків такої поведінки в її оточенні не було), вона зривається в прірву руйнування.

Творчість, як і руйнування, амотивна, спонтанна. Це не цілеспрямована діяльність, а спонтанний вияв людської сутності. Але і творчість, і руйнування мають певну соціально-культурну оболонку, бо людина і руйнує, і творить не в природному, а в соціокультурному середовищі. Однак засоби і результати процесів творення і руйнування протилежні.

Головне у творчості не зовнішня активність, а внутрішня – акт створення «ідеалу», образу світу. Зовнішня активність є лише експлікація продуктів внутрішнього акту.

Виділяючи ознаки творчого акту, практично всі дослідники творчості і самі творці підкреслювали його безсвідомість, спонтанність, неконтрольованість волею і розумом, а також зміненість станів свідомості.

1. Наприклад, М. Арнаутов [6] підкреслює, що багато поетів і художників наголошували на безсвідомій активності духу в творчому процесі.

З головною роллю безсвідомого, домінуванням його над свідомим у творчому акті пов'язаний і ряд інших особливостей творчості, включаючи ефект «безсилля волі» при натхненні.

У момент творчості, мимовільної активності психіки людина абсолютно не здатна керувати потоком образів, довільно відтворювати образи і переживання. Художник не може відтворити прогалини творчої фантазії. Образи зароджуються і зникають спонтанно, борються з первинним задумом художника (раціонально створеним планом твору), більш яскраві і динамічні образи витісняють зі свідомості менш яскраві. Тобто свідомість стає пасивним екраном, на якому людське безсвідоме відображає себе.

Творець завжди відчуває неможливість пояснити причину, джерело своїх фантазій. С. Грузенберг виділяє декілька варіантів пояснення художниками творчого натхнення [7].

Найбільш поширені «божественна» і «демонічна» причини творчості. Причому художники і письменники приймали ці версії в залежності від свого світогляду. Якщо Байрон вважав, що в людину вселяється «демон», то Мікеланджело вважав, що його рукою водить Бог: «Гарна картина наближається до Бога і зливається з ним».

Я. Парандовський, на основі аналізу багатьох випадків, стверджує: «Є письменники, для яких видана книга ніби перестає існувати» і наводить відповідні приклади: Кафка заповідав спалити свої рукописи, Кіплінг один із своїх творів («Recessional») кинув у корзину і т.д. [7].

Спонтанність, раптовість, незалежність творчого акту від зовнішніх ситуативних причин – друга основна його ознака.

Потреба у творчості виникає тоді, коли вона небажана або неможлива через зовнішні обставини: свідомість ніби провокує активність безсвідомого. При цьому авторська активність знищує будь-яку можливість логічної думки і здатність до сприйняття оточуючого. Багато авторів сприймають свої образи як реальність. Творчий акт супроводжується збудженням і нервовою напруженістю. На долю розуму залишається лише надання закінченої, соціально прийнятної форми продуктам творчості, відкидання зайвого і деталізація.

Отже, спонтанність творчого акту, пасивність волі автора і зміненість стану його свідомості в момент натхнення, активність безсвідомого говорять про особливе відношення свідомого і безсвідомого.

Свідомість (свідомий суб'єкт) пасивна і лише сприймає творчий продукт. Несвідоме (несвідомий творчий суб'єкт) активно породжує творчий продукт і представляє його свідомості.

Таким чином, головна особливість творчості пов'язана зі специфікою протікання процесу в цілісній системі психіки, яка породжується активністю

суб'єкта. Інша справа – оцінка продукту як творчого. Тут в силу вступають соціальні критерії: новизна, осмисленість, оригінальність і т. д.

Не існує особливих творчих здібностей, а є особистість, яка володіє певною мотивацією і рисами. Творчість – це вихід за межі заданого. Перше, що впадає в очі, – це подібність поведінки творчої людини і людини з відхиленнями. Поведінка тієї й іншої людини відхиляється від стереотипної, загальноприйнятої.

Виникає запитання: чи спадкові творчі здібності, точніше – креативність?

Численні історичні приклади: сімейства математиків Бернуллі, композиторів Бахів, російських письменників і мислителів (сім'я Соловйових та ін.) – на перший погляд, переконливо свідчать про переважний вплив спадковості на формування творчої особистості.

Критики генетичного підходу заперечують проти прямолінійної інтерпретації цих прикладів. Можливі ще два альтернативних пояснення: по-перше, творче середовище, утворюване старшими членами сім'ї, їхній приклад впливають на розвиток творчих здібностей дітей і онуків. По-друге, наявність однакових здібностей у дітей і батьків підкріплюється творчим середовищем, що укладається стихійно, адекватно генотипу (гіпотеза генотип-середовищної взаємодії).

У доповіді Ніколаса, що узагальнив результати 211 досліджень близнюків, говориться, що внесок спадковості в детермінацію індивідуальних розходжень за рівнем розвитку дивергентного мислення дуже невеликий [247, с. 29]. Російські психологи Е. Григоренко і Б. Кочубей у 1989 р. провели дослідження МЗ і ДЗ близнюків (учнів 9–10-х класів середньої школи) [121]. Головний висновок, до якого прийшли автори: індивідуальні розходження в креативності і показниках процесу перевірки висування гіпотез визначаються чинниками середовища. Високий рівень креативності зустрічався в дітей із широким колом спілкування і демократичним стилем взаємовідносин із матір'ю.

Таким чином, психологічні дослідження не підтверджують гіпотезу про спадковість індивідуальних розходжень у креативності (точніше – рівня розвитку дивергентного мислення).

Спроба реалізації іншого підходу до виявлення спадкових детермінант креативності розпочата в роботах дослідників, що належать до вітчизняної школи диференціальної психофізіології. Представники цього напрямку підтверджують, що в основі загальних здібностей лежать властивості нервової системи (задатки), що обумовлюють також особливості темпераменту.

Гіпотетичною властивістю нервової системи людини, що могло б у ході індивідуального розвитку детермінувати креативність, вважається «пластичність». Полюсом, протилежним пластичності, є ригідність, що виявляється в малій варіативності показників електрофізіологічної активності центральної нервової системи, утрудненні переключення, неадекватності переносу старих способів дії на нові умови, стереотипності мислення і т.д.

2. Одна зі спроб виявлення спадковості пластичності була розпочата в дисертаційному дослідженні С. Д. Бірюкова [2, с. 479]. Але оскільки психологічні дослідження дотепер не виявили спадковості індивідуальних розходжень у креативності, звернемо увагу на чинники зовнішнього середовища, що можуть справити позитивний або негативний вплив на розвиток творчих здібностей. Дотепер дослідники відводили вирішальну роль спеціальному мікросередовищу, в якому розвивається дитина, і, в першу чергу, впливу сімейних відносин. Більшість дослідників виявляють при аналізі сімейних відносин такі параметри: 1) гармонійність – негармонійність відносин між батьками, а також між батьками і дітьми; 2) творча – нетворча особистість батька як зразок імітації і суб'єкт ідентифікації; 3) спільність інтелектуальних інтересів членів сім'ї або їх відсутність; 4) очікування батьків стосовно дитини: очікування досягнень або незалежності [4, с. 7–17].

Якщо в сім'ї культивується регламентація поведінки, ставляться однакові вимоги до всіх дітей, існують гармонічні взаємовідносини між членами сім'ї, то це призводить до низького рівня креативності дітей. Щоправда, ряд інших дослідників вказують на необхідність гармонійних відносин для розвитку креативності [6], але ці висновки меншою мірою емпірично обґрунтовані. Схоже на те, що більший спектр припустимих поведінкових проявів (у тому числі –

емоційних), менша однозначність вимог не сприяють ранньому утворенню жорстких соціальних стереотипів і ведуть до розвитку креативності. Тим самим творча особистість виглядає як психологічно нестабільна. Вимога досягнення успіхів через слухняність не сприяє розвитку незалежності і, як наслідок, креативності.

Стернберг вважає, що людина може не реалізувати свій творчий потенціал у двох випадках: 1) якщо вона висловлює ідеї передчасно, 2) якщо вона не виносить їх на обговорення занадто довго, після чого ідеї стають очевидними, «застарівають». Цілком очевидно, що тут прояв творчості замінюється його соціальним прийняттям і оцінкою.

За Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними чинниками: 1) інтелектом як здібністю; 2) знаннями; 3) стилем мислення; 4) індивідуальними рисами; 5) мотивацією; 6) зовнішнім середовищем.

Інтелектуальна здібність є основною. Для творчості особливо важливі такі складового інтелекту: 1) синтетична здібність – нове бачення проблеми, подолання меж повсякденної свідомості; 2) аналітична здібність – виявлення ідей, вартих подальшої розробки; 3) практичні здібності – уміння переконувати інших у цінності ідеї («продаж»). Якщо в індивіда занадто розвинута аналітична здібність на шкоду двом іншим, то він є блискучим критиком, але не творцем. Синтетична спроможність, не підкріплена аналітичною практикою, породжує масу нових ідей, але не обґрунтованих дослідженнями і марних. Практична здібність без двох інших може призвести до продажу «недоброякісних», але яскраво поданих публіці ідей.

Вплив знань може бути як позитивним, так і негативним: людина повинна подавати, що саме вона збирається зробити. Вийти за межі поля можливостей і проявити креативність не можна, якщо не знаєш меж цього поля. Водночас знання, що занадто вкоренилися, можуть обмежувати кругозір дослідника, позбавляти його можливості по-новому глянути на проблему.

Для творчості необхідна незалежність мислення від стереотипів і зовнішнього впливу. Творча людина самостійно ставить проблеми й автономно їх вирішує.

Креативність припускає, із погляду Стернберга, спроможність іти на розумний ризик, готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність до непевності, готовність протистояти думці оточення.

Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище. Окремі компоненти, відповідальні за творчий процес, взаємодіють. І сукупний ефект від їхньої взаємодії не можна звести до впливу якогось одного з них. Мотивація може компенсувати відсутність творчого середовища, а інтелект, взаємодіючи з мотивацією, значно підвищує рівень креативності.

Виникає проблема: як відокремити продуктивні прояви творчості від девіантної поведінки?

Існує думка, що критерієм може стати наявність осмисленості, що може бути сприйнята навколишніми. Значенневий критерій, на відміну від частотного, дозволяє розмежувати продуктивні творчі і непродуктивні (девіантні) прояви людської активності. Тим самим значенневий критерій дозволяє при тестуванні розділити поведінкові прояви випробуваного при тестуванні на такі, що відтворюють (стереотипні), оригінальні (творчі) і неосмислені (девіантні). Головною операцією, що «працює» у ході творчого процесу, є операція порівняння, встановлення значенневого зв'язку між елементами, а цей зв'язок може бути встановлений на основі 1) репродукції, 2) значенневого синтезу, 3) випадкового з'єднання без семантичних зв'язків.

Асоціація потенційно може бути включена в семантичні зв'язки зі стимулом. Чим більш далека вона від стимулу, тим слабший її значенневий зв'язок із контекстом і ознаками стимулу.

Виявлення креативів і дослідження специфіки взаємозв'язку локалізації суб'єктивного контролю і мотиваційних особливостей у творчо-обдарованих індивідів проводилось у ЗОСШ № 25 м. Луцька. В експерименті брали участь учні 7, 8, 9-х класів. Вік досліджуваних становив від 12 до 15 років.

Тривалість проведення даних діагностичних методик становила 10 хвилин для запитальника стосовно визначення потреби в досягненні і 20 хвилин для тесту суб'єктивної локалізації контролю.

Результат трьох тестів Дж. Гільфорда, «Інтерпретація зображень», «Конкретизація» і «Використання предметів» спочатку були підраховані окремо за кожним тестом, а потім був виведений сумарний бал за цими трьома тестами, який відображає рівні творчо-продуктивної обдарованості для кожного підлітка.

Надійність даних, отриманих при проведенні тестів «На креативність» Дж. Гільфорда була перевірена методом експертних оцінок. На основі методик Дж. Гільфорда і методу експертних оцінок була виділена репрезентативна вибірка, яка являє собою результати діагностики генеральної сукупності. Репрезентативна вибірка включає в себе 99 досліджуваних, з яких 50 креативів і 49 некреативів віком від 12 до 15 років.

Результати дослідження мотиваційно-особистісних особливостей підлітків за тестом потреби в досягненні і за запитальником суб'єктивної локалізації контролю (шкала модифікована Дж. Роттером) підраховані за ключем, відповідним даним методикам. Таким чином, був визначений рівень потреби в досягненні та екстернальні (інтернальні) альтернативи для кожного діагностованого підлітка.

Отримані результати свідчать, що в креативів підліткового віку взаємозв'язок між рівнем мотивації та інтернальними альтернативами не проявляється. Таким чином, і теоретичний аналіз проблеми мотиваційно-особистісних особливостей креативів, і проведене дослідження взаємозв'язку мотивації і особливостей локалізації суб'єктивного контролю свідчать про те, що в креативів підліткового віку не проявляється взаємозв'язок між рівнем мотивації досягнення і інтернальними альтернативами.

Отже, креативність не має обмежень для своїх проявів, вона притаманна будь-якій людині, незалежно від її характеру, поведінки, умов проживання й ін. Людина може виявляти свою творчу сутність і через проблематизацію різних

ситуацій у своєму житті. Ще одним фактором суперечності розвитку креативності є «хибна колективність».

Беззаперечним є той факт, що через креативність проявляється реалізація власної індивідуальності. Людина проявляє свою індивідуальність у процесі міжособистісного спілкування (прямого чи опосередкованого), тому креативність певною мірою є репрезентацією своєї індивідуальності іншому.

Часто в процесах креативності виникає суперечність «хибної колективності», адже більшість часу діти проводять у колективі. Особливо це стосується проблем лідерства. Лідер допомагає виявити і проявити власну індивідуальність іншим через свою індивідуальність. Отже, виявлення і прояв власної індивідуальності одночасно є: а) психологічною характеристикою лідерських здібностей; б) характеристикою креативності [212, с. 37–42].

Одним з різновидів індивідуального стилю є когнітивний стиль. Його можна віднести до індивідуального чи, в термінах В. Мерліна, до індивідуального стилю операцій, який визначає можливість використання когнітивного стилю в характеристиці креативності [136]. Когнітивний стиль є формально-динамічною, інструментальною характеристикою діяльності, яка відображає індивідуальні переваги в способах опрацювання інформації. Тому він більше пов'язаний з якісною стороною ефекту пристосування, що визначає соціальну рівноцінність його полюсів. Так, когнітивний стиль полезалежності – полenezалежності характеризує індивідуальні відмінності в схильності до впливу контексту. Встановлено, що в разі орієнтації на зовнішні джерела інформації людина відчуває переважно вплив контексту, і тому вирішення перцептивних завдань, які передбачають, наприклад, виокремлення фігури з фону, супроводжується значними труднощами. Ці особливості характеризують один полюс стилю – полезалежність. Протилежний полюс – полenezалежність – відображає орієнтацію на внутрішні джерела інформації, що проявляється у контрастних стосовно полезалежності особливостях: меншій схильності до впливу контексту та легкості вирішення завдань на кшталт «фігура і фон».

Особливості підліткового віку визначаються конкретними соціальними обставинами, насамперед – зміною місця дитини в суспільстві, зміною її позиції при вступі в нові відносини зі світом дорослих, світом їх цінностей, що визначає новий зміст її свідомості.

У підлітків є кілька можливостей для відчуття власної індивідуальності, креативності. Одна з них – розвиток своєї особистості за зразком та подобою особистості дорослої людини, оскільки саме дорослий в очах дитини володіє самостійністю, лідерськими здібностями і соціальною креативністю. Тому перше, чого прагне підліток, це показати собі та оточуючим, що він уже не дитина. Для того щоб відважитися на самостійні вчинки, підліток мимоволі переконується, що він має на це право, бо він уже дорослий.

Старший підлітковий вік, на нашу думку, створює певні передумови для успішного розвитку соціальної креативності і лідерських здібностей.

Як приклад проаналізуємо емпіричне дослідження когнітивної структури лідерських здібностей і соціальної креативності підлітків, де вибірку склали 17 підлітків 16–17 років. Для визначення когнітивного стилю «полезалежність – полenezалежність» в індивідуальній роботі використовувався тест Г. Віткіна (6 завдань). У процесі дослідження школярам пропонувалася картка із зображенням еталонної фігури, яку необхідно запам'ятати. Потім картка вилучалася і по черзі демонструвалися зображення, в яких ця фігура була «прихована». Учні повинні були знайти і окреслити її контур. Показником ступеня полenezалежності використовувався індекс правильно вирішених завдань з урахуванням їх складності і часу вирішення.

Методика «Визначення соціальної креативності особистості» (Є. Туник) за допомогою самооцінки поведінки в нестандартних ситуаціях життєдіяльності дозволяє визначити рівень соціальної креативності. У бланку відповідей було запропоновано за 9-бальною шкалою провести самооцінку власних особистісних якостей або частоту їх виявлення в заданих ситуаціях життєдіяльності.

У всіх підлітків творчий потенціал різний. Підлітки з високими лідерськими здібностями володіють високим творчим потенціалом. Спільною

його характеристикою є яскраво виражена пізнавальна потреба. Серед характерологічних особливостей – ініціативність, наполегливість, несхильність до шаблонів. У підлітка з високими лідерськими здібностями процес розвитку особистості відбувається інтенсивніше, а особистісно-індивідуальні особливості виражені яскравіше і проявляються раніше. Ці особливості одержали назву «психосоціальної чутливості» (загострене почуття справедливості, яке випереджає моральний розвиток, висока емоційна чутливість, почуття особистої відповідальності).

Розглядаючи креативність як особистісну характеристику, зазначимо, що розвиток особистості сприяє розвитку соціальної креативності. Отже, найбільшим ефектом володіють програми, які основною умовою розвитку креативності вважають розвиток особистості підлітка. У підлітків з високим рівнем креативності сформовані найважливіші характеристики особистості: позитивне ставлення до себе і навколишнього світу, розвинена особистісна рефлексія.

На основі експериментальних результатів дослідження можна зробити висновок, що становлення соціальної креативності яскраво проявляється в старшому підлітковому віці. Підлітки, які володіють полenezалежним стилем, проявляють високі лідерські здібності і є лідерами в групі. Підлітки з когнітивним стилем «полenezалежність» володіють лідерськими здібностями, але здебільш є лідерами в позашкільній діяльності. Рівень лідерських здібностей як у полenezалежних, так і полenezалежних респондентів залежить від виявлення ними соціальної креативності. Підлітки-лідери з когнітивним стилем «полenezалежність» більшою мірою соціально креативні, ніж їхні ровесники, які володіють протилежним стилем.

Отже, існує залежність між лідерськими здібностями і соціальною креативністю в когнітивній структурі особистості підлітків 16–17 років. Вирішення цієї проблеми має велике значення для вивчення саморозвитку і самоактуалізації підлітків.

Таким чином, можна стверджувати, що креативність виступає потужним фактором розвитку особистості та визначає його готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів.

Але, мабуть, найголовніше, що спонукує нас бути креативним, – це мінливість сучасного світу. Унаслідок всього цього стає очевидною необхідність пошуку засобів, що дозволяють розвивати креативність – здібність, якою, нехай і різною мірою, володіє кожна людина.

Виходячи з того, що розвиток креативності формується на основі загальної обдарованості під впливом мікросередовища і загальна обдарованість перетворюється в актуальну креативність, важлива роль у цих процесах відводиться батькам та вчителю, що можуть як перешкоджати, так і сприяти розвитку мотиваційного блоку креативності.

Важливо допомогти направити дитячу креативність у потрібну сферу для уникнення проблеми вибору, яка інколи перетворюється на «захоплення» якомога більших «територій», що негативно позначається на особистості. При цьому потрібно враховувати такі характеристики творчого мислення, як: продуктивність; гнучкість; оригінальність. При цьому вироблення поліваріантності сприйняття, гнучкості мислення обумовлюються складністю і різноманітністю мікросередовища. Крім цього, розвитку творчого мислення сприяє певна екстравагантність ситуації.

Важливу роль у процесах розвитку креативності відіграє вивчення питання психологічного дискомфорту, що вивчається в розрізі існування чотирьох груп дітей з різними рівнями інтелекту і креативності, які відрізнялися способами адаптації до зовнішніх умов і вирішення життєвих проблем, а саме: діти з високим рівнем інтелекту і креативності; діти з середнім рівнем інтелекту і креативності; діти з низьким рівнем інтелекту і високим рівнем креативності; діти з низьким рівнем інтелекту і креативності.

Відзначимо, що під час розгляду мислення молодших школярів з погляду новизни й оригінальності вирішуваних завдань, творчим слід визнати мислення, спрямоване на створення суб'єктивно (для даного конкретного учня) нових ідей, а

його результатом є відкриття нового або удосконалення рішення навчального завдання. У ході творчого мислення учня виникають новоутворення, що стосуються мотивації, цілей, оцінок, сенсів усередині самої пізнавальної діяльності. Перешкодами розвитку креативності можуть виступати як різні психологічні чинники (зайва критичність, внутрішня цензура, бажання знайти відповідь негайно, прагнення користуватися старими знаннями і боязнь виділитися та стати смішним для оточуючих), так і зловживання репродуктивними формами навчальної діяльності.

У творчо обдарованих, креативних індивідів наявна специфічна ірраціональна мотивація досягнення, оскільки творчий акт є спонтанним, некерованим у своїй основі явищем.

3.2. Методика формувального етапу експерименту і його результати

Сформована теоретична модель дослідження вимагала дослідно-експериментальної перевірки, що і спонукало нас до проведення формувального етапу експерименту.

Основною метою педагогічного експерименту була оцінка ефективності розроблених нами педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах. У педагогічному експерименті використовувалася розроблена нами методика педагогічної оцінки рівня розвитку креативної особистості. В основу даної методики було покладено структурно-компонентний метод педагогічної оцінки розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

У процесі дослідження встановлено, що розвиток креативної особистості в позашкільних навчальних закладах як інтегративна якість включає різноманітні компоненти. Серед них нами виділено мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний та емоційний.

З'ясовано, що мотиваційний компонент розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах визначає спектр інтересів та мотивації саморозвитку особистості.

Інтелектуальний компонент розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах характеризує оригінальність та швидкість мислення.

При цьому комунікативний компонент креативної особистості в позашкільних навчальних закладах включає здатність до співпраці у творчій діяльності.

Емоційний компонент розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах відображає обсяг, зміст та емоційно-ціннісну домінанту творчої діяльності.

За встановленими критеріями визначався високий, середній та низький рівні креативності. Визначаючи рівень розвитку креативної особистості у

позашкільних навчальних закладах за тими чи іншими рівнями, ми врахували педагогічну оцінку кожного зі структурних компонентів. З цією метою була розроблена критеріальна характеристика рівнів розвитку креативної особистості та визначені їх типові характеристики з різними рівнями досліджуваних показників.

Так, учням із високим рівнем розвитку креативності властиві не стимульована зовні зацікавленість різними видами діяльності, самостійний пошук нових знань, прояв фантазії, потяг до творчих форм діяльності. Вони володіють уміннями адекватно оцінювати свої знання, розв'язувати проблему на основі аналізу та синтезу інформації, пропонують нетрадиційні шляхи її вирішення.

Для учнів із середнім рівнем розвитку креативності характерні прояви бажання працювати, зацікавленості, ініціативи. Оцінка своїх знань та вмінь адекватна, але невпевнена, для усвідомлення проблеми необхідна стороння допомога. Отримані знання та практичні вміння при незначній сторонній допомозі успішно застосовуються ними в нових ситуаціях, прояв творчості спостерігається в окремих видах діяльності.

До низького рівня розвитку креативності належать учні, для яких характерні відсутність зацікавленості, ініціативи, прояв пасивності, потреба в постійному сторонньому контролі. Вони, як правило, не вміють самостійно виділити проблему. При плануванні діяльності, організації робочого місця їм потрібна допомога. Творчість, фантазія, самостійне прийняття рішень практично не проявляються. Завдання в основному виконується за відомим алгоритмом чи за певною інструкцією. Слабо володіють навичками самоконтролю, оцінка своїх знань та вмінь неадекватна.

Відповідно до розроблених критеріїв та типових характеристик як на констатувальному, так і на формувальному етапі дослідження, була проведена педагогічна оцінка рівнів розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах, методика якої запозичена у С. Сисоєвої і розрахована на дослідження учнів різного віку [179].

Педагогічний експеримент проводився в позашкільних навчальних закладах України, серед яких: Національний центр «Мала академія наук України», Київський Палац дітей та юнацтва, Центр позашкільної роботи Святошинського району м. Києва, Київська мала академія наук учнівської молоді. Експериментальним дослідженням було охоплено близько 900 учнів. Безпосередньо в експерименті брало участь 360 учнів позашкільних навчальних закладів.

У процесі дослідження нами було визначено контрольні та експериментальні групи в позашкільних навчальних закладах, які обиралися на рівноправних умовах шляхом випадкового відбору. Констатувальний етап експерименту засвідчив, що рівень розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах у зазначених групах був приблизно однаковий.

На етапі формувального експерименту на основі порівняння даних експериментальних та контрольних груп, що характеризують рівень розвитку креативної особистості, можна зробити висновок про ефективність розроблених педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

Більш детально обґрунтуємо вибір методів дослідження та представимо аналіз статистичних результатів даних розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладів

Відзначимо, що аналіз результатів навчання двох груп учнів (контрольної та експериментальної) до та після експерименту складається з вирішення трьох типів завдань:

- опис даних (компактне й інформативне відображення характеристик досліджуваних об'єктів);
- встановлення подібності характеристик двох груп;
- встановлення відмінності характеристик двох груп.

Слід відзначити, що два типи шкал (відношення та порядку) і три перераховані типи завдань аналізу даних дозволяють виділити шість базових (типових) завдань.

Завдання є базовими з таких причин. По-перше, вони становлять більшість (близько 90%) завдань аналізу даних, що зустрічаються в експериментальних дослідженнях з педагогічних наук. По-друге, вони сформульовані для найпростішої схеми організації педагогічного експерименту – коли стан досліджуваних об'єктів описується одним показником і вимірюється два рази – до початку й після завершення впливу експерименту.

Як відзначалося вище, типовим завданням аналізу даних у педагогічних дослідженнях є встановлення тотожностей або відмінностей характеристик експериментальної й контрольної групи. Для цього формулюються статистичні гіпотези:

- гіпотеза про відсутність відмінностей (так звана нульова гіпотеза);
- гіпотеза про істотність відмінностей (так звана альтернативна гіпотеза).

Для прийняття рішень про те, яку з гіпотез (нульову або альтернативну) слід прийняти, використовують вирішальні правила – статистичні критерії. Тобто, на підставі інформації про результати спостережень (характеристики членів експериментальної й контрольної групи) розраховується певне число, яке називається емпіричним значенням критерію. Це число порівнюється з відомим (наприклад, отриманим з таблиці) еталонним числом, яке називається критичним значенням критерію.

Критичні значення приводяться, як правило, для декількох рівнів значимості. Рівнем значимості називається ймовірність помилки, що полягає у відхиленні (неприйнятті) нульової гіпотези, тобто ймовірність того, що відмінності будуть істотними, а вони насправді випадкові. Зазвичай використовують рівні значимості α , рівні 0,05, 0,01 і 0,001. У педагогічних дослідженнях значення α обмежуються рівнем 0,05, тобто допускається не більш ніж 5% можливої помилки.

Якщо отримане емпіричне значення критерію виявляється менше або рівне критичному, то ухвалюється нульова гіпотеза – вважається, що на заданому рівні значимості характеристики експериментальної й контрольної груп збігаються. А якщо ні, то нульова гіпотеза відкидається й ухвалюється альтернативна гіпотеза – характеристики експериментальної й контрольної групи вважаються різними з вірогідністю відмінностей рівною 0,95 або 95%.

Надалі ми обмежимося рівнем значимості $\alpha = 0,05$, тому якщо емпіричне значення критерію виявляється меншим або рівним критичному, то можна зробити висновок, що «характеристики експериментальної й контрольної груп збігаються з рівнем значимості 0,05». Якщо емпіричне значення критерію виявляється строго більше критичного, то можна зробити висновок, що «вірогідність відмінностей характеристик експериментальної й контрольної груп рівна 95%».

Для перевірки гіпотези про збіг характеристик двох груп доцільним є використання або критерію Крамера – Уелча, або критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні. Критерій Крамера – Уелча призначений для перевірки гіпотези про рівність середніх двох вибірок, критерій Вілкоксона – Манна – Уїтні є більш «тонким» (але й більш трудомістким) – він дозволяє перевіряти гіпотезу про те, що дві вибірки «однакові» (тобто в них збігаються їхні середні, дисперсії й усі інші показники).

Критерій Крамера – Уелча. Емпіричне значення даного критерію розраховується на підставі інформації про обсяги N і M вибірок x і y , вибірових середніх \bar{x} і \bar{y} і вибірових дисперсіях D_x і D_y порівнюваних вибірок.

При цьому емпіричне значення критерію Крамера-Уелча ($T_{\text{емп}}$)

$$T_{\text{емп}} = \frac{\sqrt{M \cdot N} |\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{M \cdot D_x + N \cdot D_y}},$$

розраховується за формулою

де N – чисельність контрольної групи;

M – чисельність експериментальної групи;

\bar{x}, \bar{y} – середні значення успішності, відповідно контрольної та експериментальної груп

D_x , D_y – дисперсії значень успішності, відповідно контрольної та експериментальної груп,

$$\text{де: } D_x = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2}{N-1}; D_y = \frac{\sum_{i=1}^M (y_i - \bar{y})^2}{M-1} .$$

Критичне значення критерію Крамера – Уелча $T_{0,05} = 1,96$, тому коли $T_{\text{емп}} < 1,96$, роблять висновок про подібність характеристик порівнюваних груп на рівні істотності 0,05, якщо ж $T_{\text{емп}} > 1,96$ то відмічають достовірність розбіжностей характеристик порівнюваних груп з ймовірністю 95%. Якщо початкові (до початку експерименту) стани експериментальної й контрольної груп збігаються, а кінцеві (після закінчення експерименту) – різняться, то можна зробити висновок, що ефект змін зумовлений саме застосуванням експериментальної методики навчання.

Відзначимо, що в даному випадку ми розглядаємо питання про те, «у який бік» експериментальна група відрізняється від контрольної, тобто, покращилися чи погіршилися досліджувані характеристики (зі змістовної точки зору, це не має відношення до статистичних методів, а є прерогативою педагогіки).

Критерій Вілкоксона – Манна – Уїтні. Даний критерій оперує не з абсолютними значеннями елементів двох вибірок, а з результатами їх парних порівнянь.

Дві вибірки можуть мати однакові середні (тобто, критерій Крамера – Уелча встановить збіг середніх), але різнитися, наприклад, дисперсією. Ті відмінності, які не виявить критерій Крамера – Уелча, можуть бути виявлені критерієм Вілкоксона – Манна – Уїтні.

Для розрахунку емпіричного значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні ($W_{\text{емп}}$) спочатку розраховують емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні (U) для розрахунку якого беруть дві вибірки контрольну $\{x_i\}$ $i=1\dots N$ та експериментальну $\{y_i\}$ $i=1\dots M$ і для кожного елемента вибірки $\{x_i\}$ $i=1\dots N$ визначають число a_i елементів другої вибірки, які перевищують їх за своїми значеннями (тобто кількість таких y_i які більші x_i), а також чисельність b_i

елементів другої вибірки, які за своїми значеннями рівні їм (тобто кількість таких y_i які рівні x_i). Тоді емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні (U) розраховується за формулою:

$$U = a_1 + a_2 + \dots + a_N + \frac{b_1 + b_2 + \dots + b_N}{2} = \sum_{i=1}^N a_i + \frac{1}{2} \sum_{i=1}^N b_i$$

Визначивши значення U , розраховують емпіричне значення $W_{\text{емп}}$.

$$W_{\text{емп}} = \frac{\left| \frac{N \cdot M}{2} - U \right|}{\sqrt{\frac{N \cdot M \cdot (N + M + 1)}{12}}}$$

де N – чисельність контрольної групи;

M – чисельність експериментальної групи;

Критичне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні $W_{0,05} = 1,96$, тому коли $W_{\text{емп}} < 1,96$, роблять висновок про подібність характеристик порівнюваних груп на рівні істотності 0,05, якщо ж $W_{\text{емп}} > 1,96$, то відмічають достовірність розбіжностей характеристик порівнюваних груп з ймовірністю 95%.

Для визначення достовірності подібності даних, які характеризуються оцінками в порядковій шкалі (бальна оцінка), доцільним є використання критерію однорідності χ^2 .

Розглянуті вище інструменти аналізу даних мають програмну реалізацію у вигляді комп'ютерної програми «Статистика в педагогіці». А розраховані значення критеріїв Крамера – Уелча та Вілкоксона – Манна – Уїтні для контрольної та експериментальної груп у формуючій та констатуючій фазах в розрізі досліджуваних компонентів показані в таблицях 3.1–3.5. У цих таблицях на перетині різних категорій, що характеризують досліджувану групу, вказано емпіричні та критичні значення критеріїв, і якщо встановлена розбіжність, то клітинка таблиці має сіре забарвлення, коли ж групи були тотожними, клітинки не мають забарвлення.

Показники рівнів розвитку креативної особистості контрольної та експериментальної груп за мотиваційним, інтелектуальним, комунікативним та

емоційним компонентами на констатувальному та формувальному етапах експерименту подано у табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Показники рівнів розвитку креативної особистості контрольної та експериментальної груп за мотиваційним, інтелектуальним, комунікативним та емоційним компонентами на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Група	Кількість	Констатувальний етап експерименту					Формувальний етап експерименту				
		Н	С	В	Якість, %	Середній бал	Н	С	В	Якість, %	Середній бал
Рівень розвитку креативної особистості											
Контрольна група	180	28	85	67	84,4	4,22	30	84	66	83,3	4,20
%		15,5	47,5	37,0			17,0	46,5	36,5		
Експериментальна група	180	33	83	64	81,7	4,17	6	93	81	96,7	4,42
%		18,5	46,0	35,5			3,5	51,5	45,0		
Мотиваційний компонент розвитку креативної особистості											
Контрольна група	180	47	62	71	73,9	4,13	53	60	67	70,6	4,08
%		26,0	34,4	39,6			29,5	33,5	37,0		
Експериментальна група	180	50	64	66	72,2	4,09	7	87	86	96,1	4,44
%		28,0	35,5	36,5			4,0	48,5	47,5		
Інтелектуальний компонент розвитку креативної особистості											
Контрольна група	180	15	106	59	91,7	4,24	22	105	53	87,8	4,17
%		8,0	59,0	33,0			12,0	58,5	29,5		
Експериментальна група	180	22	101	57	87,8	4,19	5	72	103	97,2	4,54
%		12,0	56,0	32,0			3,0	40,0	57,0		

Продовж. табл. 3.1

Комунікативний компонент розвитку креативної особистості											
Контрольна група	180	35	93	52	80,6	4,09	49	88	43	72,8	3,97
%		19,5	52,0	28,5			27,0	49,0	24,0		
Експериментальна група	180	40	91	49	77,8	4,05	13	120	47	92,8	4,19
%		22,5	50,5	27,0			7,0	67,0	26,0		
Емоційний компонент розвитку креативної особистості											
Контрольна група	180	15	79	86	91,7	4,39	22	72	86	87,8	4,36
%		8,0	44,0	48,0			12,0	40,0	48,0		
Експериментальна група	180	20	76	84	88,9	4,36	9	85	86	95,0	4,43
%		11,0	42,0	47,0			5,0	47,0	48,0		

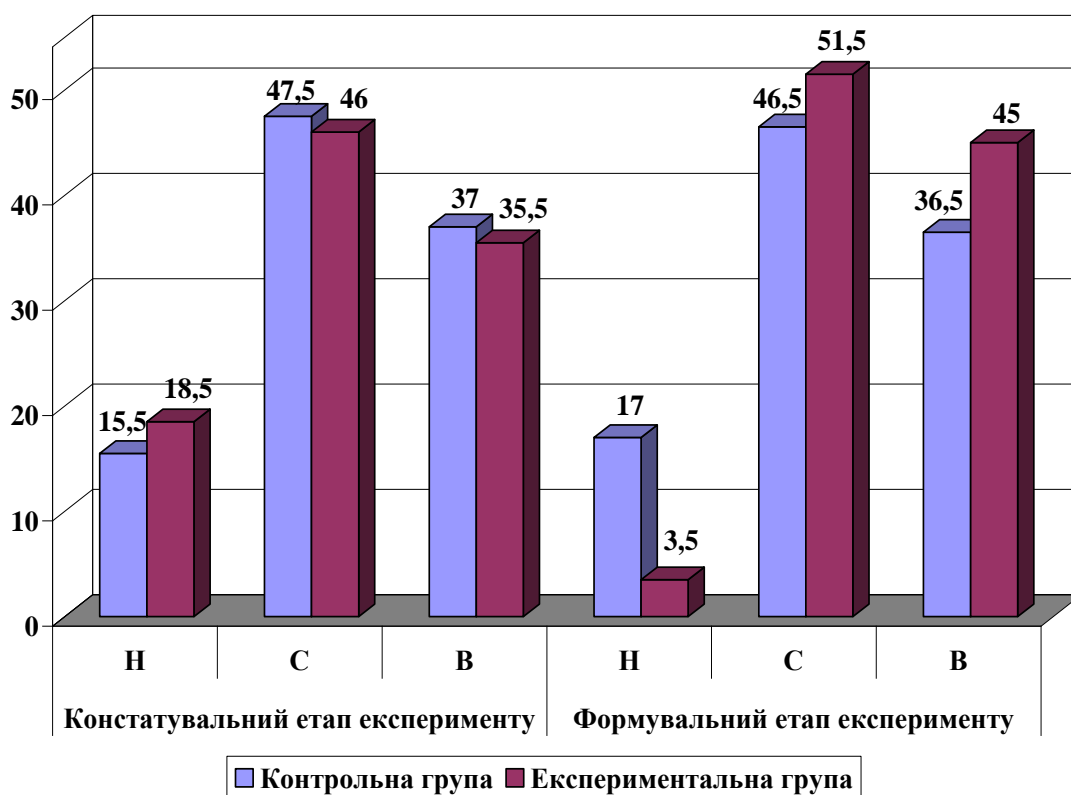


Рис. 3.1. Показники рівня розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах контрольних та експериментальних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту, %

Описова статистика контрольної та експериментальної груп на констатувальному та формувальному етапах за рівнем розвитку креативної особистості

Параметри	Контрольна група		Експериментальна група	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Об'єм вибірки	180	180	180	180
Мінімум	3	3	3	3
Максимум	5	5	5	5
Інтервал (розмах)	2	2	2	2
Сума	759	756	751	795
Середнє	4,2167	4,2	4,1722	4,4167
Медіана	4	4	4	4
Дисперсія	0,4835	0,4961	0,5121	0,3115

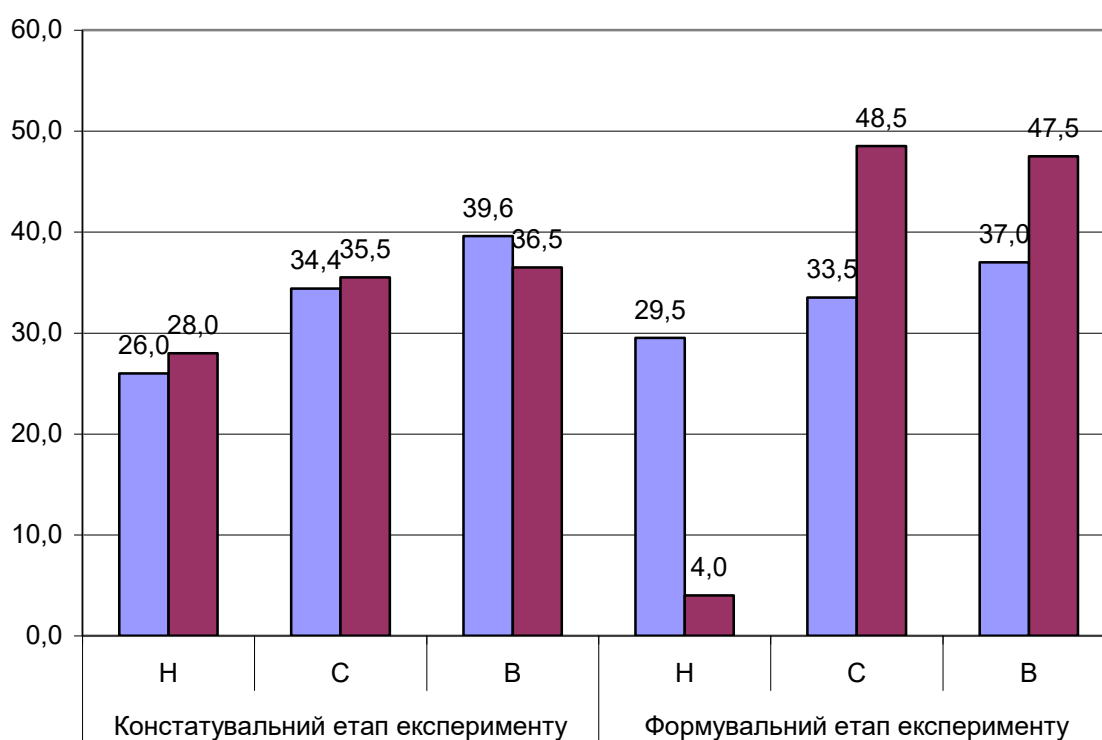


Рис. 3.2. Показники рівня розвитку креативної особистості за мотиваційним компонентом у позашкільних навчальних закладах контрольних та експериментальних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту, %

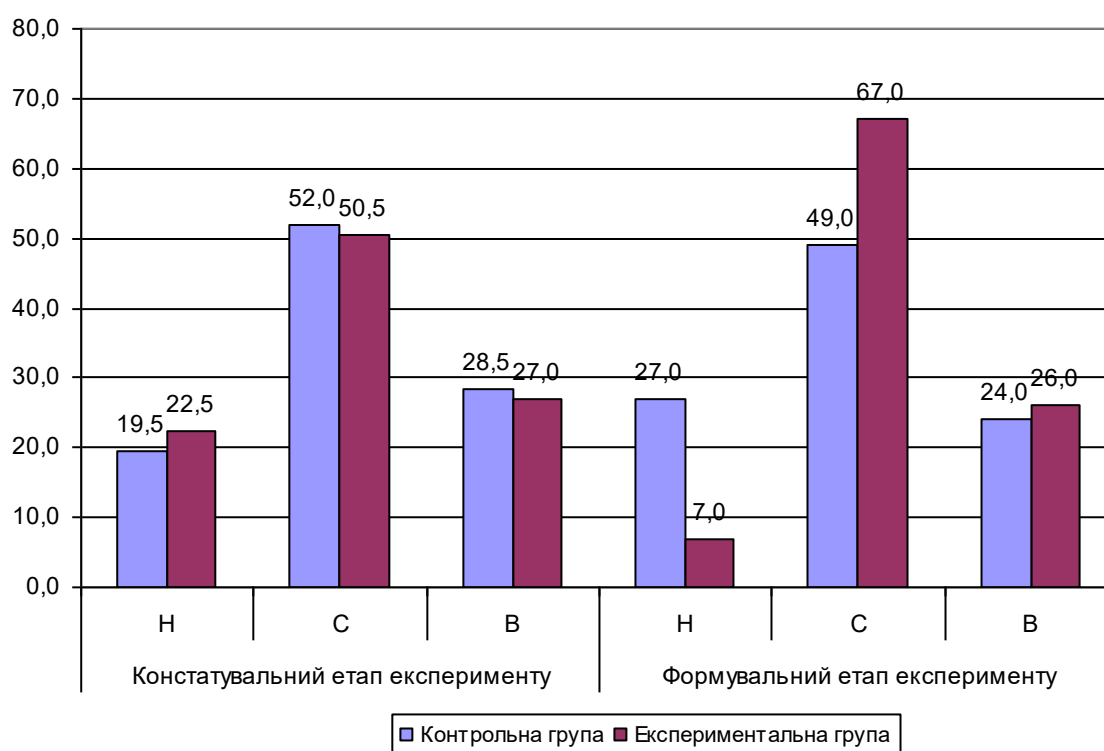
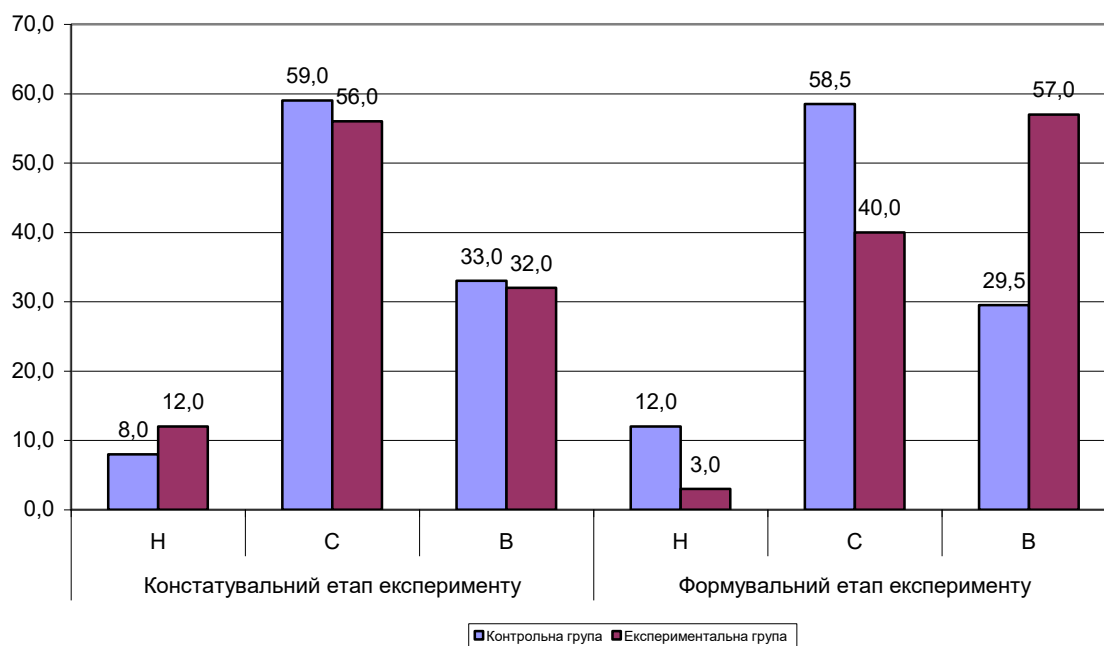


Рис. 3.3. Показники рівня розвитку креативної особистості за інтелектуальним та комунікативним компонентами у позашкільних навчальних закладах контрольних та експериментальних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту, %

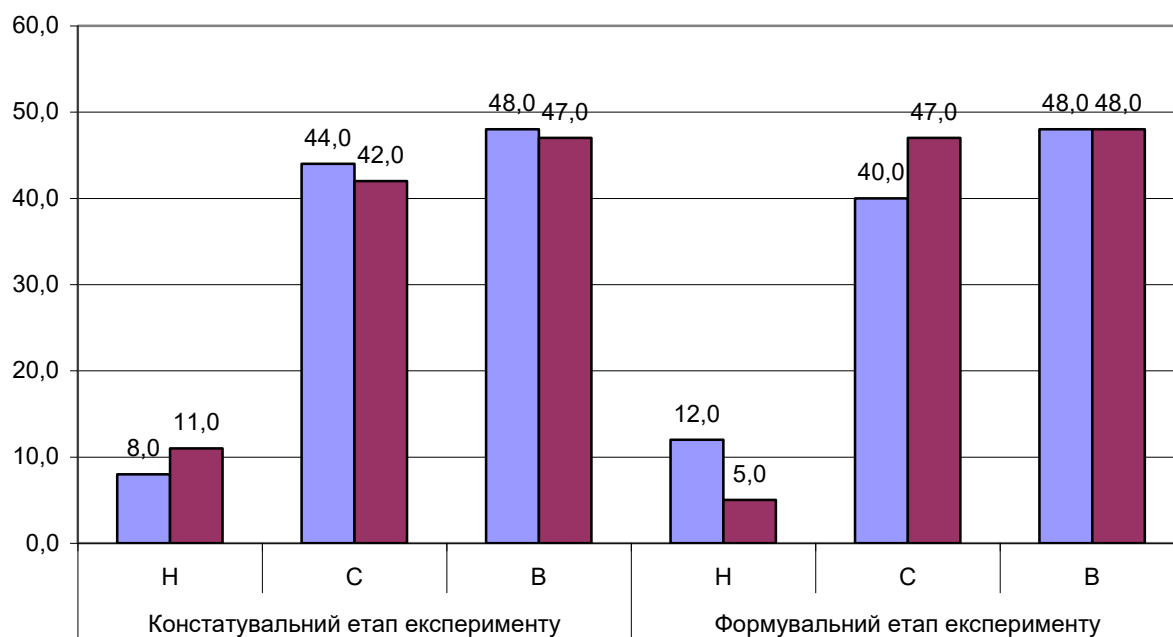


Рис. 3.4. Показники рівня розвитку креативної особистості за емоційним компонентом у позашкільних навчальних закладах контрольних та експериментальних груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту, %

Таблиця 3.3

Описова статистика контрольної та експериментальної груп за мотиваційним, інтелектуальним, комунікативним та емоційним компонентами на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Параметри	Контрольна група		Експериментальна група	
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Констатувальний етап	Формувальний етап
Мотиваційний компонент розвитку креативної особистості				
Об'єм вибірки	180	180	180	180
Мінімум	3	3	3	3
Максимум	5	5	5	5
Інтервал (розмах)	2	2	2	2
Сума	744	734	736	799
Середнє	4,1333	4,0778	4,0889	4,4389
Медіана	4	4	4	4
Дисперсія	0,6413	0,6643	0,6401	0,3259

Продовж. табл. 3.3

Інтелектуальний компонент розвитку креативної особистості				
Об'єм вибірки	180	180	180	180
Мінімум	3	3	3	3
Максимум	5	5	5	5
Інтервал (розмах)	2	2	2	2
Сума	764	751	755	818
Середнє	4,2444	4,1722	4,1944	4,5444
Медіана	4	4	4	5
Дисперсія	0,3533	0,3892	0,4033	0,3053
Комунікативний компонент розвитку креативної особистості				
Об'єм вибірки	180	180	180	180
Мінімум	3	3	3	3
Максимум	5	5	5	5
Інтервал (розмах)	2	2	2	2
Сума	737	714	729	754
Середнє	4,0944	3,9667	4,05	4,1889
Медіана	4	4	4	4
Дисперсія	0,4771	0,5128	0,4947	0,2993
Емоційний компонент розвитку креативної особистості				
Об'єм вибірки	180	180	180	180
Мінімум	3	3	3	3
Максимум	5	5	5	5
Інтервал (розмах)	2	2	2	2
Сума	791	784	784	797
Середнє	4,3944	4,3556	4,3556	4,4278
Медіана	4	4	4	4
Дисперсія	0,4078	0,4762	0,4539	0,3467

Аналіз рівня розвитку креативної особистості контрольної та експериментальної груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту подано у табл. 3.4.

Аналіз рівня розвитку креативної особистості контрольної та експериментальної груп на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Контрольна група		Експериментальна група	
Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент
Контрольна група на етапі констатувального експерименту			
-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,1914, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5171, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,3367, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Контрольна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,1914, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,3251, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,5251, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі констатувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5171, критичне 1,96. Характеристики	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,3251, критичне 1,96. Характеристики	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,8518, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей

Продовж. табл. 3.4

порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05		характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,3367, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,5251, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,8518, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	-

Таблиця 3.5

Аналіз контрольної та експериментальної груп за мотиваційним, інтелектуальним, комунікативним та емоційним компонентами на констатувальному та формувальному етапах експерименту

Контрольна група		Експериментальна група	
Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент
Мотиваційний компонент розвитку креативної особистості			
Контрольна група на етапі констатувального експерименту			
-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,6006, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5024, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 3,2185, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%

Контрольна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,6006, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,1074, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 3,8546, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі констатувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5024, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,1074, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 3,7994, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 3,2185, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 3,8546, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 3,7994, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	-

Інтелектуальний компонент розвитку креативної особистості			
Контрольна група		Експериментальна група	
Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент
Контрольна група на етапі констатувального експерименту			
-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,9303, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5961, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 4,2896, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Контрольна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,9303, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,3201, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 5,0944, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі констатувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5961, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні, 3201, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 4,7398, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%

Експериментальна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 4,2896, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 5,0944, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 4,7398, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	-
Комунікативний компонент розвитку креативної особистості			
Контрольна група		Експериментальна група	
Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент
Контрольна група на етапі констатувального експерименту			
-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 1,5685, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 0,5444, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Хі-квадрат 13,7584, критичне 5,991. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Контрольна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 1,5685, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 1,0225, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна –Уїтні 2,7632, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%

Експериментальна група на етапі констатувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,5444, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 1,0225, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Крамера – Уелча 2,0912, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Хі-квадрат 13,7584, критичне 5,991. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 2,7632, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Крамера – Уелча 2,0912, критичне 1,96. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	-
Емоційний компонент розвитку креативної особистості			
Контрольна група		Експериментальна група	
Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент
Контрольна група на етапі констатувального експерименту			
-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,3332, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,4052, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,2856, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05

Контрольна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,3332, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,0648, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Хі-квадрат 6,528, критичне 5,991. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%
Експериментальна група на етапі констатувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,4052, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,0648, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,6969, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05
Експериментальна група на етапі формувального експерименту			
Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,2856, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	Емпіричне значення критерію Хі-квадрат 6,528, критичне 5,991. Вірогідність відмінностей характеристик порівнюваних вибірок становить 95%	Емпіричне значення критерію Вілкоксона – Манна – Уїтні 0,6969, критичне 1,96. Характеристики порівнюваних вибірок збігаються на рівні значущості 0,05	-

Таким чином з рівнем достовірності 95%. Можна стверджувати, що рівень розвитку креативної особистості, мотиваційний, інтелектуальний та

комунікативний компоненти мали істотний вплив на успішність експериментальної групи, та не впливали на успішність контрольної групи. Тоді як емоційний компонент, за даними нашого дослідження, не впливав на успішність ні в контрольній, ні в експериментальній групах.

Цікавим є те, що відмічається тотожність контрольної та експериментальної груп до початку експерименту в розрізі всіх досліджуваних компонентів.

Перевірка результатів педагогічного експерименту в процесі статистичної обробки та аналізу отриманих даних за методиками Крамера – Уелча та Вілкоксона – Манна – Уїтні показала, що їх достовірність становить 95%.

ВИСНОВКИ

до III розділу

У процесі дослідження встановлено, що розвиток креативної особистості в позашкільних навчальних закладах як інтегративна якість включає різноманітні компоненти. Серед них нами виділено мотиваційний, інтелектуальний, комунікативний та емоційний.

З'ясовано, що мотиваційний компонент розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах визначає спектр інтересів та мотивації саморозвитку особистості.

Інтелектуальний компонент розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах характеризує оригінальність та швидкість мислення.

При цьому комунікативний компонент креативної особистості в позашкільних навчальних закладах включає здатність до співпраці у творчій діяльності.

Емоційний компонент розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах характеризує обсяг, зміст та емоційно-ціннісну домінанту творчої діяльності.

Визначені нами педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах розкрили значні перспективи для розвитку креативної особистості, підвищення якості позашкільної освіти і ефективності навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах. Водночас вони потребували експериментальної перевірки.

Основною метою педагогічного експерименту була оцінка ефективності розроблених нами педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах. У педагогічному експерименті використовувалася розроблена нами методика педагогічної оцінки розвитку креативної особистості.

Слід відзначити, що в основу методики було покладено структурно-компонентний метод педагогічної оцінки розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах: за встановленими критеріями визначався високий, середній та низький рівні креативності.

Так, учням із високим рівнем розвитку креативності властиві не стимульована зовні зацікавленість різними видами діяльності, самостійний пошук нових знань, прояв фантазії, потяг до творчих форм діяльності. Вони володіють уміннями адекватно оцінювати свої знання, розв'язувати проблему на основі аналізу та синтезу інформації, пропонують нетрадиційні шляхи її вирішення.

Для учнів із середнім рівнем розвитку креативності характерні прояви бажання працювати, зацікавленості, ініціативи. Оцінка своїх знань та вмій адекватна, але невпевнена, для усвідомлення проблеми необхідна стороння допомога. Отримані знання та практичні вміння при незначній сторонній допомозі успішно застосовуються ними в нових ситуаціях, прояв творчості спостерігається в окремих видах діяльності.

До низького рівня розвитку креативності належать учні, для яких характерні відсутність зацікавленості, ініціативи, прояв пасивності, потреба в постійному сторонньому контролі. Вони, як правило, не вміють самостійно виділити проблему. При плануванні діяльності, організації робочого місця їм потрібна допомога. Творчість, фантазія, самостійне прийняття рішень практично не проявляються. Завдання в основному виконується за відомим алгоритмом чи за певною інструкцією. Слабо володіють навичками самоконтролю, оцінка своїх знань та вмій неадекватна.

У процесі дослідження нами було визначено контрольні та експериментальні групи в позашкільних навчальних закладах, які обиралися на рівноправних умовах шляхом випадкового відбору. Констатувальний етап експерименту засвідчив, що рівень розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах у зазначених групах був приблизно однаковий. У підсумку ж формувального етапу експерименту в експериментальних групах цей показник виявився значно вищим.

Зокрема, високий рівень розвитку креативної особистості на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі становив 45 %, на констатувальному – 35,5 %. У контрольній групі на формувальному етапі експерименту – 36,5 %, на констатувальному – 37 %.

Водночас, середній рівень розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі становив 51,5 %, на констатувальному – 46%. У контрольній групі на формувальному етапі експерименту – 46,5 %, на констатувальному – 47,5 %.

Низький рівень розвитку креативної особистості у позашкільних навчальних закладах на формувальному етапі експерименту в експериментальній групі становив 3,5 %, на констатувальному – 18,5 %; у контрольній групі на формувальному етапі експерименту – 17 %, на констатувальному – 15,5 % .

Перевірка результатів педагогічного експерименту в процесі статистичної обробки та аналізу отриманих даних за методиками Крамера – Уелча та Вілкоксона – Манна – Уїтні показала, що їх достовірність становить 95 %.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. На підставі дослідження філософських, педагогічних, психологічних, соціологічних джерел, які розкривають питання розвитку креативної особистості, з'ясовано стан досліджуваної проблеми в теорії та педагогічній практиці та доведено її актуальність у сучасних соціально-економічних умовах.

Встановлено, що необхідність і своєчасність її розробки зумовлюються актуальністю питань розвитку особистості, важливою роллю позашкільної освіти та, власне, самих позашкільних навчальних закладів.

Узагальнення різних підходів, аналіз практики показали, що в сучасних умовах креативність є творчою діяльністю, спрямованою на усвідомлення проблеми та пошук шляхів її розв'язання.

З'ясовано, що розвиток креативної особистості у позашкільних навчальних закладах – це цілеспрямований процес творчої діяльності дітей, що передбачає оволодіння ними сукупністю знань, умінь і навичок, здібностей, якостей, необхідних їм для успішного розв'язання проблем, самореалізації в майбутньому.

2. Встановлено, що креативність розвивається лише у відповідних умовах життя і діяльності, у процесі засвоєння і творчого застосування знань, умінь та навичок.

Визначено, що важливу роль у розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах мають відповідні педагогічні умови.

З'ясовано, що педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах – це сукупність взаємопов'язаних компонентів навчально-виховного процесу, які сприяють розвитку креативної особистості.

У результаті дослідження розроблено ефективні педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах за основними компонентами, структурованими за напрямками: цільовий (принципи, мета та завдання розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах); процесуальний (зміст, форми та методи розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах) та організаційний (гуртки,

групи та інші творчі об'єднання дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти, позашкільних навчальних закладів).

Встановлено, що до основних педагогічних умов розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах належить модернізація принципів, мети і завдань розвитку креативної особистості, приведення їх у відповідність до сучасних соціально-економічних умов; удосконалення змісту, форм і методів розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах; організації роботи гуртків, груп та інших творчих об'єднань дослідницько-експериментального напрямку позашкільної освіти.

3. Визначено, що розвиток креативної особистості в позашкільних навчальних закладах як інтегративна якість включає такі компоненти, як: мотиваційний (обумовлений спектром інтересів та мотивацією саморозвитку), інтелектуальний (характеризує оригінальність та швидкість мислення), комунікативний (включає здатність до співпраці у творчій діяльності) та емоційний (представлений обсягом, змістом та емоційно-ціннісною домінантою творчої діяльності). Відповідно до кожного компонента розроблено показники.

Розроблені педагогічні умови обумовлюють розвиток креативної особистості в позашкільних навчальних закладах.

4. Експериментально перевірено запропоновані педагогічні умови розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах. Рівень розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах в експериментальних групах у порівнянні з контрольними вищий.

Водночас, проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення всіх питань розвитку креативної особистості і визначило ряд нових перспективних досліджень. Так, необхідним є порівняльний аналіз розвитку креативної особистості в позашкільних навчальних закладах інших держав, проблеми розвитку креативної особистості в навчальних закладах різних типів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников / Л.Н. Азарова // Журн. практ. психолога. – 1998. – № 4. – С. 83.
2. Айхенвальд Ю. Силуэты русских писателей / Ю. Айхенвальд. – М. : Республика, 1984. – 479 с.
3. Алексеенко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. / Т.Ф. Алексеенко. – К. : Пед. думка, 2007. – 152 с.
4. Алиева Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития / Е.Г.Алиева // Психологический анализ учебной деятельности. – М. : ИП РАН. – 1991. – С. 7–17.
5. Алфеева Е.В. Креативность и личностные особенности детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Алфеева. – М., 2000. – 19 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М : Наука, 1977.
7. Арнаудов М. Психологія літературної творчості / М. Арнаудов. – М. : Прогрес, 1970.
8. Ассовская А.В. Изучение креативности младших школьников / А.В.Ассовская, Л.А. Цветкова, Т.Г. Яничева // Ананьевские чтения, 97 : тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1997. – С. 56–58.
9. Бабаева Ю.Д. Психология детской одаренности / Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, Т.М. Марютина . – М., 2000.
10. Банзелюк Е.И. Возрастная динамика показателей креативности у детей 6–9 лет / Е.И. Банзелюк // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 55–60.
11. Барышева Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А.Барышева. – СПб., 2002.
12. Батоев Г.Б. Развитие творческого воображения учащихся / Г.Б. Батоев. – Улан-Удэ : Бурят. кн. изд., 1986. – 144 с.
13. Белова Е.С. Выявление творческого потенциала дошкольников с помощью теста П.Торренса / Е.С. Белова // Психол. диагностика. – 2004. – № 1. – С. 21–40.

14. Белова Е.С. Исследование особенностей развития творческого мышления у детей 5–6 лет / Е.С. Белова, И.П. Ищенко // Школа здоровья. – 1995. – Т. 2, № 3. – С. 21–30.
15. Белова Е.С. Одаренность и дошкольное детство в ракурсе психологических исследований / Е.С. Белова, И.П. Ищенко // Дошк. воспитание. – 1994. – № 9. – С. 54–57.
16. Березина В.А. Дополнительное образование как средство их творческого развития : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / В.А. Березина. – М., 1998. – 22 с.
17. Берека В.Є. Соціально-педагогічні основи розвитку позашкільної освіти в Україні (1957–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.Є. Берека. – К., 2004. – 16 с.
18. Бескова И.А. Как возможно творческое мышление? / И.А. Бескова. – М., 1993. – 198 с.
19. Бехманн Г. Современное общество : общество риска, информационное общество, общество знаний / Готтхард Бехманн. – М. : Логос, 2010. – 248 с.
20. Биковська О.В. Виховна діяльність в позашкільних навчальних закладах / О.В. Биковська // Наук. зап. НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. ст. – К. : НПУ, 2003. – Вип. LII (52). – С. 17–22. – (Серія «Пед. науки»).
21. Биковська О.В. Деякі аспекти модернізації позашкільної освіти / О.В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя, 2003. – Вип. 26. – С. 124–127.
22. Биковська О.В. Історико-теоретичні основи позашкільної освіти / О.В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 42. – С. 39–48.
23. Биковська О.В. Концептуальні підходи до підготовки програм науково-технічного напрямку позашкільної освіти / О.В. Биковська // Програми для позашкільних і загальноосвітніх навчальних закладів : гуртки наук.-тех. напрямку / [О.В. Биковська, Т.О. Вихренко, Л.М.Гайдай та ін.]. – К. : Грамота,

2005. – Вип. 1. – С. 3–8.
24. Биковська О.В. Нормативно-правове забезпечення позашкільної освіти // Позашкілля. – 2009. – № 3. – С. 8–12.
 25. Биковська О.В. Основні принципи позашкільної освіти / О.В. Биковська // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – Т. 52. – С. 3–12.
 26. Биковська О.В. Позашкільна освіта : теоретико-методичні основи : моногр. / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2008. – 336 с.
 27. Биковська О.В. Позашкільні заклади в системі освіти : стан та перспективи / О.В. Биковська // Наук. зап. НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. ст. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 40. – С. 55–57. – (Серія «Пед. науки»).
 28. Биковська О.В. Психолого-педагогічні засади творчої діяльності учнів в позашкільних навчальних закладах / О.В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2006. – Вип. 37. – С. 13–20.
 29. Биковська О.В. Реалізація позашкільної освіти в Україні і Польщі: порівняльний аналіз // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 13. Проблеми трудової та професійної підготовки : зб. наук. пр. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 7. – С. 29–36.
 30. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Олена Володимирівна Биковська. – К., 2008. – 470 с.
 31. Биковська О.В. Творчий етап реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті / О.В. Биковська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальній школі : зб. наук. пр. – Запоріжжя, 2010. – Вип. 10 (63). – С. 41–48.
 32. Биковська О.В. Філософські аспекти позашкільної освіти / О.В. Биковська // Наука і сучасність : зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. Т. 56. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – С. 12–22.

33. Бирюков С.Д. Генетические особенности пластичности поведения человека : автореф. дис. ... канд. психол. наук / С.Д. Бирюков. – М., 1988.
34. Бирюков С.Д. К вопросу о взаимосвязи интеллекта, креативности и личностных черт у детей / С.Д. Бирюков // Интеллект и креативность в ситуациях межличностного взаимодействия : сб. науч. ст.) / под ред. Воронина А.Н., Габриелян Н.А. – М : Рос. акад. наук, Ин-т психологии, 2000.
35. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 376 с.
36. Бірюк Л.Я. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів як основа формування комунікативної компетентності з російської мови / Л. Я. Бірюк // Зб. наук. праць Донецьк. нац. техн. ун-ту. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 74–81.
37. Бірюк Л.Я. Розвиток творчого потенціалу студентів у процесі викладання методики російської мови / Л.Я. Бірюк // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Гузій Н.В. (від. ред.) та ін. – К., НПУ, 2001. – Вип. 6. – С. 110–114.
38. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону ; М. : Наука, 1983.
39. Богоявленская Д.Б. Вчера и сегодня психологии творчества / Д.Б.Богоявленская // Творчество в искусстве – искусство творчества / под ред. Л. Дорфмана и др. – М. : Смысл, 2000. – С. 186–198.
40. Богоявленская Д.Б. О важности метода "креативного поля" / Д.Б.Богоявленская // Проблемы психологической диагностики : теория и практика. – Таллин, 1977. – С. 67–82.
41. Богоявленская Д.Б. Психологические основы интеллектуальной активности : дис. ... доктора психол. наук / Д.Б. Богоявленская. – М., 1988. – 396 с.
42. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие / Д.Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
43. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

44. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Творческая работа – просто устойчивое словосочетание / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская // Педагогика. – 1998. – № 3.
45. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : избр. психол. тр. / Л. И. Божович. – М. ; Воронеж, 1995. – 352 с.
46. Божович Л.И. Особистість та її формування в дитячому віці / Л.И.Божович – М., 1968. – 446 с.
47. Бойко А.І. Філософія модернізації освіти в системі ринкових трансформацій : світоглядно-філос. аналіз / А.І. Бойко. – К. : Знання України, 2009. – 379 с.
48. Болтівець С.І. Педагогічна психогігієна : теорія та методика : моногр. / С.І. Болтівець. – К. : Ред. Бюл. ВАК Укр., 2000. – 302 с.
49. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О.І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.
50. Боно Э. де. Рождение новой идеи / Э. де Боно. – М., 1976.
51. Боно Э. де. Серьезное творческое мышление : пер. с англ. / – М. : Попурри, 2005. – 415 с.
52. Борзова В.А. Развитие творческих способностей у детей / В.А.Борзова, А.А.Борзов. – Самара, 1994.
53. Бьюзен Т. Простые методы повышения ваших интеллектуальных и творческих способностей / Т. Бьюзен. – Минск : Попурри, 2001. – 188 с.
54. В мире науки. – М., 1992. – № 11/12. – С. 20.
55. Ваганова Н.А. Психологічні особливості прояву творчого потенціалу у старших дошкільників / Н.А. Ваганова // Наук. часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 170–176. – (Серія 12. «Психологічні науки»).
56. Ваганова Н.А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах / Н. А. Ваганова// Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 20. – С. 127–133. – (Серія 12. «Психологічні науки»).
57. Васильченко С.Л. Подготовка руководителей кружков внешкольных

- учреждений к воспитательной работе с детьми / С. Л. Васильченко. – К. : РУМК, 1990. – 51 с.
58. Вельдбрехт О. Порівняння психологічного благополуччя в групах осіб з різним рівнем креативності / О. Вельдбрехт // Наук. часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова: зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. I. – С. 17–31. – (Серія 12. «Психологічні науки»).
59. Вельдбрехт О.О. Діагностика творчих здібностей : [практич. посіб.]. / О.О. Вельдбрехт. – Херсон, Вид-во ХДПУ, 2002. – 104 с.
60. Венгер Л.А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка / Л. А. Венгер // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 43–50.
61. Ветлугина Н.А. О теории и практике художественного творчества детей / Н.А. Ветлугина // Дошк. воспитание. – 2002. – № 5.
62. Ветлугина Н.А. Основные проблемы художественного творчества детей / Н.А. Ветлугина // Художественное творчество и ребенок / под ред. Н. А. Ветлугиной. – М., 1972.
63. Вивчення особистості підлітка / за ред. М.Т. Дригус – К. : Інститут психології АПН України, 1994 – 128 с.
64. Владиславский В.В. Все начинается с детства / В. В. Владиславский. – Минск : Вышэйшая школа, 1989. – 192 с.
65. Внешкольные учреждения : пособие для работников внешк. учреждений / [Л. К. Балясная, Л. И. Филатов, В. С. Муратова и др.] ; под ред. Л. К. Балясной. – М. : Просвещение, 1978. – 256 с.
66. Воронюк І.В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І.В. Воронюк. – К., 2003. – 20 с.
67. Воскобойников В. М. Как определить и развить способности ребенка / В.М. Воскобойников (сост.). – СПб., 1996.
68. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский // Психология. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 807–819.

69. Галигузова Л.Н. Творческие проявления в игре детей раннего возраста / Л. Н. Галигузова // *Вопр. психологии.* – 1993. – № 2. – С. 17–26.
70. Галкина Т.В., Алексеев Л.Г. Изучение влияния тестовой ситуации на результаты исследования креативной личности : методы психол. диагностики / Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеев. – Вып. № 2. – М. : ИП РАН, 1995.
71. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок : психология, диагностика, педагогика / Ю.З. Гильбух. – К. : НДІ психол. Укр., 1992. – 83 с.
72. Гильбух Ю.З. Феномен умственной одаренности / Ю. З. Гильбух, О.Н. Гарнец, С.Л. Коробко // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 4. – С. 149–155.
73. Гильбух Ю.З. Внимание : одарённые дети / Ю. З. Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
74. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми : метод. рек. / М.М. Гнатко. – Луцьк, 1996. – 26 с.
75. Гнатюк В.М. Управління системою виховання учнів у позакласній роботі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В.М. Гнатюк. – К., 2000. – 16 с.
76. Голованов В.П. Методика и технология работы педагога дополнительного образования : учеб. пособие / В.П. Голованів. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 239 с.
77. Горский В.А. Система дополнительного образования детей. Концепция лаборатории проблем дополнительного образования детей ИОСО РАО / В.А. Горский, А. Я. Журкина [и др.] // *Дополн. образование.* – 1999. – № 3–4. – С. 6–14.
78. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов. / А.Г. Грецов.– СПб. : Питер, 2008. – 208 с.
79. Давиденко А. Роль соціального середовища у творчості людини / А. Давиденко // *Зб. наук. пр. /голов. ред. В.Г. Кузь.* – К. : Наук. світ, 2004. – С. 57–61.
80. Давидчук А.Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества / А.Н. Давидчук. – М., 1976.

81. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22 – 33.
82. Дворцова Н.Б. Развитие творческого потенциала учащихся в условиях системы дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дворцова Наталия Борисовна. – Саратов, 2000. – 154 с.
83. Дем'янюк Т.Д. Нові технології позашкільного виховання / Т.Д. Дем'янюк, І.О. Первушевська. – К., 2000 – 352 с.
84. Денисенко Н.В. Креативність свідомості та суспільства як момент відповідності якості освітянських процесів вимогам часу / Н.В. Денисенко // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «Київський політехнічний інститут» : Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. пр. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2007. – № 2 (20), ч. 2. – С. 16 – 19.
85. Діяльність сучасного позашкільного навчального закладу (з досвіду роботи Центру позашкільної роботи Святошинського району м. Києва) : інформ.-метод. посіб. / [Н.І. Савенко, О.В. Биковська, Г.Г.Ковганич, М.М. Пчела та ін.]. – К. : ЦПР, 2006. – 118 с.
86. Доснон О. Развитие креативности : креативность и обучение / О. Доснон // Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы / отв. ред. : Т. Галкина, Э. Лоарер ; Нац. ин-т изучения труда и проф. ориентации (Париж, Франция). – М. : ИП РАН, 1997. – С. 65–82.
87. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей : теорет. основы / В. Н. Дружинин. : в 2 ч. Ч. 1. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 292 с.
88. Дружинин В.Н. Психология : учеб. для гуманитар. вузов / В.Н.Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.
89. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15, № 4. – С. 83–93.
90. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М. : Наука, 1994.

91. Дружинин В.Н. Экспериментальное исследование формирующего действия микросреды на креативность / В.Н.Дружинин, Н.В.Хазратова // Психол. журн. – 1994. – № 4.
92. Дуткевич Т. Аналіз психологічних досліджень періодизації розвитку творчості особистості / Т. Дуткевич // Психологія : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – Вип. 20.
93. Дьяченко О.М. Пути активизации воображения дошкольников / О.М.Дьяченко // Вопр. психологии. – 1987. – № 1.
94. Дьяченко Э.В. Некоторые проблемы творческой диалогичности в семье и обществе / Э.В. Дьяченко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2005. – Вип. 2 (10). – С. 41–45.
95. Еремина Л.И. Формирование креативности студентов педагогического вуза в процессе социального воспитания / Л.И. Еремина // Человек и образование : Академ. вестн. Ин-та образования взрослых Рос. акад. образования. – 2010. – № 2 (23). – С. 129–132.
96. Иванова Е.В. Психологические особенности когнитивной дифференцированности и личностных структур детей старшего дошкольного возраста с опережающим развитием : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Е. В. Иванова. – М. : ОИМРУ, 2004. – 21 с.
97. Исаев В.Д. Человек в пространстве цивилизации и культуры / Владимир Исаев. – Луганск : Світлиця, 2003. – 188 с.
98. Іщенко К.Є. Соціально-прогностичні умови формування креативності особистості в термінах та сучасних педагогічних технологіях / К.Є. Іщенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. пр. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2005. – Вип.. 2 (10). – С. 66–74.
99. Кашельцова В.В. Соціалізація економічної системи суспільства: теоретико-методологічні аспекти : моногр. / В.В. Кашельцова. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2009. – 227 с.
100. Клепиков О.І. Основи творчості особи : [навч. посіб.] / О.І.Клепиков, І.Т. Кучерявий. – К. : Вища шк., 1996. – 295 с.

101. Клименко В.В. Психологія творчості: [навч. посібник] / В.В. Клименко. – К. : Центр навч. л-ри., 2006. – 408 с.
102. Коновець С. Можливості освітніх технологій у розвитку креативності учнівської молоді / Світлана Коновець // Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. – Вип. 8 / [ред. кол. Н.Ф. Федорова (гол. ред.) та ін.] / – К. : Ін-т реклами, 2004. – С. 39–44.
103. Коробка Л. Психологічна підтримка саморозвитку особистості студентів як особливого напрямку творчості / Л. Коробка // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 69 –74. – (Серія 12. «Психологічні науки»).
104. Корчуганов І.П. Індивідуально-психологічні особливості та соціальні умови розвитку обдарованих дітей : метод. рек. / І. П Корчуганов. – Луцьк, 1997. – 33 с.
105. Корчуганов І.П. Індивідуально-психологічні особливості та соціальні умови розвитку обдарованих дітей : метод. рек. / І.П. Корчуганов. – Луцьк, 1997. – 33с.
106. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
107. Кривоконь О.Г. Фактори соціального формування особи (соціально-філософський аспект) : моногр. / О.Г. Кривоконь. – Х. : Факт, 2005. – 240 с.
108. Крижко В.В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою Навч. посіб. / В. В. Крижко, І. О. Мамаєва. – К. : Освіта України, 2005. – 217 с.
109. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / Сергій Кримський. – К.: Вид-во ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
110. Кулемзина А.В. Детская одаренность как предмет педагогического анализа : автореф. дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.01 / А.В.Кулемзина ; Томский гос. пед. ун-т. – Томск, 2005. – 48 с.
111. Кулемзина А.В. Педагогический статус понятия детская одаренность / А. В. Кулемзина // Образование в Сибири. – 2003. – № 1 (10). – С. 28–33.
112. Куліш Н.М. Розвиток самосвідомості обдарованих дітей у спільній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.М.Куліш ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2003. – 19 с.

113. Кулюткин Ю.Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская . – Л. : Знание, 1987. - 38 с.
114. Курята Ю.В. Креативне мислення як психолого-педагогічна проблема та чинник соціалізації дітей шкільного віку / Ю.В. Курята // Актуальні проблеми психології зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К. : «Логос», 2007. – Т. 7, вип. 10. – С. 199–204.
115. Куцевол О. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів-словесників у курсі «Методика викладання літератури» / О.Куцевол // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 97–104. – (Серія 12. «Психологічні науки»).
116. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації : пед. роздуми і нотатки / Н.М. Лавриченко. – К. : ТОВ «Інсайт-плюс», 2006. – 279 с.
117. Левин В.А. Воспитание творчества / В.А. Левин. – Томск : Пеленг, 1992.
118. Лейтес Н.С. О признаках детской одарённости / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. – 2003. – № 4. – С. 13–18.
119. Лейтес Н.С. Ранние проявления одаренности / Н. С. Лейтес // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 98–107.
120. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Н. С. Лейтес. – М. : Академия, 2001. – 320 с.
121. Лерна Я.Я. Ритми життя і творчості / Я.Я. Лерна. – Л., 1925.
122. Лисиченко Н.С. Розвиток креативності особистості в процесі активного соціально-психологічного навчання (АСПН) / Н.С. Лисиченко // Наук. часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41). – Частина II. – С. 115–119. – (Серія № 12. Психологічні науки)
123. Ліпін М.В. Творчість як проблема особистості / Микола Ліпін // Матеріали круглого столу «Творчість і обдарованість» ІОД. – К. : ІОД, 2009. – 52 с.

124. Лукановська А.В. Творчий потенціал особистості: структурні компоненти / А. В. Лукановська // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 8. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. – С. 630–644.
125. Лысенко Е.Е. Игра как вид творческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1988.
126. Лякішева А.В. Психолого-педагогічні умови розвитку творчості дитини в соціальному середовищі / А.В. Лякішева // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип.. 26 : в 4 т. Т. 3. – С. 37–40.
127. Майборода Г. Соціалізація особистості в умовах соціального середовища / Галина Майборода // Зб. наук. пр. Полтав. держ. пед. ун-ту ім. В.Г. Короленка. – Вип. 3–4 (55–56). – Полтава, 2007. – С. 106–112. – (Серія «Педагогічні науки»).
128. Маркова Н.Г. Соотношение интеллектуального и творческого компонентов одаренности / Н. Г. Маркова, Н. Н. Бац // Психол. наука и образование. – 2002. – № 1. – С. 51–58.
129. Марцинковская Т.Д. История детской психологии : учеб. для студ. пед. вузов / Т. Д. Марцинковская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
130. Маслоу А. Самоактуализирующаяся личность / А. Маслоу // Психология личности / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтера, А. А. Пузыря. – М., 1985.
131. Матюшкин А.М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин, Д. Сиск // Вопр. психологии. – 1988. – № 4. – С. 88–98.
132. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М.Матюшкин // Вопр. психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
133. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин – М. : Изд-во МПСИ, 2003.
134. Меерович М.И. Технология творческого мышления : практ. пособие / М.И. Меерович, Л.И. Шрагина. – Минск. : Харвест, М. : АСТ, 2000. – 432 с.

135. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности / А.А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981.
136. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин – М., 1986.
137. Міхіна І.М. Розвиток творчих здібностей дошкільників засобами терапевтичної метафори : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / І.М. Міхіна – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.: табл.
138. Моляко В. Чи можна навчати творчості? / В. Моляко // Обдарована дитина. – 2007. – № 3. – С. 2–4.
139. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одарённости / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–26.
140. Моляко В.А. Психология решения школьниками творческих задач. – К. : Рад. Шк., 1983.
141. Мудрик А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик / под ред. В.А.Сластенина. – М. : Академия, 2005. – 200 с.
142. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід – суспільство» (філософсько-культуролог. аналіз) / В.І. Муляр. – Житомир : ЖДТУ, 2005. – 320 с.
143. Мухін С. Застосування евристичних методів навчання при формуванні пізнавальних здібностей особистості / С. Мухін // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. ХІІ / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – С. 170–175.
144. Назаренко А.І. Актуальні проблеми взаємодії дошкільного закладу, сім'ї і соціального середовища / А.І. Назаренко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / [ред. кол : М.З. Згуровський (гол. ред.) та ін.]. – К. : ІЗМН, 1997. – Вип. 7. – С. 199–203.
145. Николаева Е.Н. зависимость эмоциональных реакций человека от негативных переживаний в детстве / Е.Н. Николаева, В.П. Купчик, А.И. Сафонова // Психол. журн. – 1996. – Т. 17, № 3. – С. 92–98.

146. Новоселова С. «Истоки». Базисная программа развития ребенка-дошкольника / С. Новоселова // Развитие личности. – 2001. – № 3/4. – С. 4–29.
147. Овсянецка Л.П. Мотиваційна основа творчості / Л. П. Овсянецка // Зб. наук. пр. : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. – Вип. 12. Ч. II. – С. 23–30.
148. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей : учеб. пособие / под ред. А. Матюшкина. – М. : Изд-во Моск. Психол.-социальн. ин-та, 2004. – 192 с.
149. Одаренные дети : пер. с англ. / общ. ред. Бурменского и Слуцкого. – М., 1991.
150. Ожиганова Г.В. Подражание поведению взрослого как механизм формирования креативности у детей : автореф. дис. ... канд. психол. Наук / Г.В. Ожиганова. – М., 1999.
151. Оніщенко О.І. Художня творчість у контексті гуманітарного знання : автореф. дис. ... доктора філос. наук : 09.00.08 / О.І. Оніщенко. – К., 2002. – 35 с.
152. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. – М. : Мол. гвардия, 1997. – 416 с.
153. Павлюк Р.О. Формування творчої, креативної особистості майбутнього вчителя початкових класів : психол.-пед. аспект / Р.О.Павлюк // Зб. наук. пр. Донецьк. нац. техн. ун-ту.– Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 136–140. – (Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»).
154. Пащенко Д.І. Зарубіжний досвід гуманізації соціального середовища та виховання / Д.І. Пащенко. – К. : Знання, 1999. – 208 с.
155. Петрушин В.И. Музыкальная психология : Учеб. пособие для студентов и преподавателей. / В. И. Петрушин. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
156. Пов'якель Н.І. Практична психологія креативності : навч. посіб. (для студентів психол. спец.) / Н.І. Пов'якель, Т.М. Розова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – 321 с.
157. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников /

- Н.Н. Поддьяков // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 16–19.
158. Подорожна І.В. Фактори розвитку креативності студентів / І.В.Подорожна // Зб. наук. пр. Донецьк. нац. техн. ун-ту– Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 140–143. – (Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»).
159. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А.Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.
160. Пономарьов Я.О. Психологія творчості / Я.О. Пономарьов // Тенденція розвитку психологічної науки. – К. : Наука, 1988. – С. 21–25.
161. Поперечняк О. Вплив неповних сімей на формування соціальних ролей дітей дошкільного віку / О. Поперечняк // Соціалізація особистості і: зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. А.Й. Капської. Т. XXX. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. – С. 112–118.
162. Про підсумки розвитку загальної середньої, дошкільної та позашкільної освіти у 2008/2009 навчальному році та завдання на 2009/2010 навчальний рік : інформ.-аналіт. матеріали до підсумкової колегії Мін.-ва освіти і науки Україн, 26 серп. 2009 р. – К. : М-во освіти і науки України, 2009. – 162 с.
163. Психологические исследования творческой деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. – М. : Наука, 1975. – 256 с.
164. Психология творчества / под ред. Я.А. Пономарева. – М. : Наука, 1990. – 224 с.
165. Психологічна діагностика мислення, інтелекту, креативності дитини / [упоряд. С. Максименко, Л. Кондратенко, О. Главник]. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – 105, [4] с.
166. Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості: Монографія / авт. кол., наук. керівник В.О. Моляко. – К. : Пед. думка, 2008. – 208 с.
167. Психологія : [навч. посіб.] / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін. – К. : ІНК ОС, 2005. – 352 с.
168. Радіонов Ю.О. Роль соціального середовища в контексті формування естетичної культури / Ю.О. Радіонов // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / голов. ред. Г.П. Шевченко. – Вип. 3 (32). – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського нац. ун-ту ім. В. Даля, 2009. – С.

- 152–156.
169. Развитие творческой активности школьников / под ред. А.М.Матюшина ; Акад. пед. наук СССР, Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии. – М. : Педагогика, 1991. – 160 с.
170. Разумникова О.М. Личностные и когнитивные свойства при экспериментальном определении уровня креативности / О.М. Разумникова, О.С. Шемелина / Вопр. психологии. – 1999. – № 5.
171. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопр. психологи. – 1990. – № 1. – С. 164 –169.
172. Романовский А.Г. Саморазвитие личности и механизмы ее самоактуализации : учеб.-метод. пособие / А.Г. Романовский, А.С. Пономарев, В.Е. Михальченко. – Харьков, НТУ «ХПИ», 2002. – 75 с.
173. Роменець В.А. Психологія творчості : навч. посіб. / В.А. Роменець. – Вид. 3-є. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
174. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе / А.И. Савенков. – М. : Академия. 2000. – 232 с.
175. Савенков А.И. Одаренный ребенок, особенности психического развития / А.И. Савенков // Магистр. – 1997. – № 5.
176. Савенков А.И. Путь к одаренности : исследоват. поведение дошкольников / А. И. Савенков. – СПб. : Питер, 2004. – 272 с.
177. Сгадов С.В. Творчість особистості як компонент її організаційної культури / С.В. Сгадов // Зб. наук. праць Донецьк. нац. техн. ун-ту. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – С. 143 – 147. – (Серія «Педагогіка, психологія і соціологія»).
178. Сидорчук Т.А. Система творческих заданий как средство формирования креативности на начальном этапе становления личности : Автореф. дис... канд. пед. наук 13.00.01 / Т. А. Сидорчук, Моск. гос. индустр. ун-т. – Москва, 1998. – 22 с.
179. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С.О. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

180. Скаткин М. Н. Школа и всестороннее развитие детей : кн. для учителей и воспитателей / М. Н. Скаткин. – М. : Просвещение, 1980. – 320 с.
181. Социальная психология образования / под ред. А.Н. Сухова. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 359 с.
182. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб. : «Питер». – 2002. – 272 с.
183. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е. В. Субботский // Вопр. психологии. – 1981. – № 2. – С. 68–78.
184. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : наук. вид. / за заг. ред. С.О. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2008. – 424 с.
185. Терепищій С.О. Обдарована молодь України: Оцінка стану та перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / [С. О. Терепищій, О. Є. Антонова, Р. А. Науменко, Н. І. Пінчук та ін. ; за заг. ред. С. О. Терепищого]. – К. : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. – 156 с.
186. Тітов С.В. Організація та проведення формуючого експерименту в розвитку креативності дошкільників / С. В. Тітов // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огієнка, Ін-т психол. ім. Г.С.Костюка АПН України. – Вип. 6. Ч. 2. – 2009. – С. 291–303.
187. Ткач Т.В. Освітній простір особистості: психологічний аспект : моногр. / Т.В. Ткач. – К. : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; Запоріжжя, 2008. – 272 с.
188. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопр. психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–132.
189. Туник Е. Опросник креативности Рензулли / Е. Туник // Шк. психолог. – 2004. – № 4.
190. Туник Е.Е. Диагностика творческого мышления : креативные тесты / Е.Е. Туник. – М. : Чистые пруды, 2006.
191. Уарте Х. Исследование способностей к наукам / Хуан Уарте. – Пер. С исп. – М. : Наука, 1960. – 319 с.

192. Улькіна Т.В. Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т.В. Улькіна. – К., 2006. – 27 с.
193. Улькіна Т.В. Дослідження особливостей пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку / Т. В. Улькіна // Творчість як засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків : тези доп. учасників Між нар. Наук.-практ. конф. – К. – Житомир : ДФФД МОМ України, 2005. – С. 81–82.
194. Ушно С.В. Творчі індустрії у сфері підприємництва: сутність і специфіка / С. В. Ушно // Вісн. НТУ «ХПІ» : зб. наук. праць. – Вип. : Філософія. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – № 52. – С. 8–11.
195. Фадеєв В.І. Психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В.І. Фадеєв. – Івано-Франківськ, 2006. – 16 с.
196. Фадеєв В.І. Особливості формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності молодших школярів / В.І. Фадеєв // Актуальні проблеми психології. Т. 1. : Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія / за ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. – К. : Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, 2005. – Ч. 15. – С. 166–171.
197. Федотова Т.В. Роль сім'ї у формуванні креативної особистості / Т.В.Федотова // Реформування дошкільної освіти та становлення життєвої компетентності дошкільника : матеріали Міжнародної наук.-практ. конф. (28–29 трав. 2008 р.) / за ред. І.Ю. Філіппової. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 92–95.
198. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М., 1995.
199. Фидельман М.И. Взаимосвязь интеллектуальных и творческих способностей у подростков / М.И. Фидельман // Прикладная психология. – М., 2001. – № 5. – С. 60–65.
200. Фидельман М.И. Динамика развития творческой и интеллектуальной

- одаренности в младшем школьном возрасте : дис. ... канд. психол. наук / М.И. Фидельман. – М, 1994. – 136 с.
201. Фрицюк В.А. Вплив соціального середовища на розвиток креативності вчителя / В.А. Фрицюк // Наукові записки. – Вінниця : ВДПУ ім. М.Коцюбинського, 2005. – № 13. – С. 67–69.
202. Хлівна О.М. Психологічна допомога обдарованим дітям в сучасному педагогічному та соціальному середовищі / О.М. Хлівна // Педагогічний дискурс : зб. наук.х пр. / голов. ред. А.Й. Сиротенко. – Хмельницький : ХГПА, 2009. – Вип. 5. – С. 220 – 224.
203. Холодная М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – СПб. : «Питер», 2002. – 272 с.
204. Черепанова М.Н. Определение понятия одаренность и одаренный ребенок / М.Н. Черепанова // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности : детский сад – школа – университет : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 25–26 марта 2010 г., г. Томск / под ред. И. Н. Тоболкиной, Т.Б.Черепановой,. – Томск : Томский ЦНТИ, 2010. – .С. 234–241.
205. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-на-Дону, 1999. – 489 с.
206. Шопіна М.О. Образна символіка як чинник розвитку творчого потенціалу молодшого школяра : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. О. Шопіна. – Луганськ, 2009. – 21 с.
207. Шумакова Н.Б. Исследование творческой одаренности с использованием тестов П. Торренса у младших школьников / Шумакова Н.Б. [и др.]. // Вопр. психологии. – 1991. – № 1. – С. 27.
208. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества : моногр. / А.Т.Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 143 с.
209. Щербланова Е.И. Теория и тесты творческого мышления Е.П. Торренса / Е.И. Щербланова // Психолог. диагностика. – 2004. – № 11. – С. 3–20.
210. Юркевич В.С. О наивной и культурной креативности / В.С. Юркевич //

Основные концепции творчества и одаренности. – М., 1997.

211. Юсіфова А. Роль творчості у розвитку особистості / А. Юсіфова // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. – № 6 (30). – Ч. 1. – С. 164–169. – (Серія 12 «Психологічні науки»).
212. Яковлева Е.Л. Психологические условия развития творческого потенциала у детей школьного возраста / Е.Л. Яковлева // Вопр. психологии. – 1994. – № 5. – С. 37–42.
213. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности школьника / Е.Л. Яковлева // Вопр. психологии. – 1996. – № 3. – С. 28–34.
214. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева. – М. : Флинта, 1997. – 287 с.
215. Ямбург Е.Ш. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы : дис. в виде науч. доклада ... д-ра пед. Наук / Е.Ш. Ямбург. – М., 1997. – 62 с.
216. AMABILE, T.M. The social psychology of creativity / AMABILE, T.M. – New York : Springer, 1983.
217. BINNING, G. Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch / BINNING, G. – München : Piper, 1989.
218. Bloom, B. Developing talent in young people / Bloom, B (Ed). – New York : Ballentine Books, 1985.
219. Boden, M. The creative mind: Myths and mechanisms / Boden M. – N.Y. : Basic Books, 1992.
220. Coleman, L. Schooling the gifted / Coleman, L. – Menlo Park, CA: Addison Wesley, 1985.
221. Coleman, L. J. Gifted-child pedagogy: A meaningful chimera? / Coleman, L. J. // Roeper Review. – 2003. – № 25. – P. 163–164.
222. Coleman, L. Being gifted in school : An introduction to development, guidance and teaching / Coleman, L., & Cross, T. – Waco, TX : Prufrock Press, 2001.
223. Coleman, M. R. State policies for identification of nontraditional gifted students /

- Coleman, M. R., & Gallagher, J. J. – Chapel Hill : University of North Carolina, Gifted Education Policy Studies Program. 1992.
224. Cropley, A.J. Improving intelligence : Fostering creativity in everyday settings / Cropley, A.J. ; In H.A.H. ROWE (Ed.), – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1991. – Intelligence: Reconceptualization and measurement – P. 267–280.
225. Facaoaru, C. Kreativität in Wissenschaft und Technik / Facaoaru, C. – Bern : Huber, 1985.
226. Feldman, D. A follow-up of subjects scoring above 180 IQ in Terman's Genetic Studies of Genius / Feldman, D. // Exceptional children. – 1984. – № 50. – P. 518–523.
227. Flynn, J. Searching for justice: The discovery of IQ gains over time / Flynn, J. // American psychologist. – 1999. – № 54(1). – P. 5–20.
228. Gallagher, J. Teaching the gifted child / Gallagher, J. – 3rd ed. – Boston : Allyn and Bacon, 1985.
229. Gardner, H. Creating minds: An anatomy o creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi / Gardner, H. – New York : Basic Books, 1993.
230. Gardner, H. Frames of mind: the theory of multiple intelligence / Gardner, H. – New York : Basic Books, 1985.
231. Gardner, H. Multiple intelligences : The theory in practice / Gardner, H. – New York : Basic Books, 1998.
232. Garland, A. Educational behavioral problems among highly gifted youth / Garland, A., & Zigler, E. // Roeper Review. – 1999. – 22(1). –P. 41–44.
233. Getzels, J. Creativity and intelligence / Getzels, J., & Jackson, P. – New York : Wiley, 1962.
234. Guilford J.P. The nature of human intelligence / Guilford J.P. – N.Y. : Mc-Gaw Hill, 1967.
235. Hany, E.A. Kreativitätstraining : Positionen, Probleme, Perspektiven / Hany, E.A. // Kognitives Training / K.J. KLAUER (Ed.), – Göttingen : Ho- grefe, 1992. – P. 189–216.
236. HAYES, J.R. (1989). Cognitiveprocesses in creativity. In J.A. GLOOVER, R.R.

- RONNING, C.R. REYNOLDS (Eds.), Handbook of creativity (pp. 135-145). New York: Plenum Press.
237. Heller, K. (1994). Können wir zur Erklärung außergewöhnlicher Schul-, Studien- und Berufsleistungen auf das hypothetische Konstrukt "Kreativität" verzichten? Empirische Pädagogik, 8, 361-398.
238. Johnsen, S. K. (Ed). (2004). Identifying gifted students: A practical guide. Waco, TX: Prufrock Press and Texas Association for the Gifted and Talented.
239. KRAMPEN, G. Diagnostik der Kreativität // Tests und Trends 10 : Jahrbuch der Pädagogischen Diagnostik / G. TROST, K. INGEN- KAMP, & R.S. JÄGER (Eds.). – Weinheim : Beltz, 1993. – P. 11–39.
240. Krautz, J. Kreativität zwischen Person und Funktion. Aktuelles und Grundsätzliches zur Kritik des "schwachen Begriffs" / Krautz, J. // Kunst + Unterricht. – 2009.
241. Kulik, J. A. Ability Grouping / Kulik, J. A., and Kulik, C-L. C. // Handbook of the gifted education / N. Coleangelo & G. Davis (Eds.) – 2nd ed. – Boston : Allyn and Bacon, 1997.
242. Maker, J. Creativity, intelligence, and problem solving: A definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness // Gifted Education International. – 1993. – № 9. – P. 68–77.
243. Mehlhorn. (2006). In: Kirschenmann; Schulz; Sowa. (Hrsg.). (2006). Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. Verlag: Kopaed.
244. Mehlhorn. (2008). In: Dresler; Baudson. (Hrsg.). (2008). Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften. Verlag: Hirzel.
245. Mehlhorn; Mehlhorn. (2010). In: Kirchhöfer; Uhlig. (Hrsg.). (2010). «Verordnete» Einheit versus realisierte Vielfalt. Wissenschaftliche Schulbildung in der Pädagogik der DDR. S. 329-360. Frankfurt: Peter Lang Verlag.
246. Moon, S.M. Social/Emotional Issues, Underachievement, and Counseling of Gifted and Talented Students / Moon, S.M. (Ed.). // Essential readings in gifted education / S. Reis (Series Ed.) – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2004.
247. Nichols R. C. Twin studies of ability personality and interests / Nichols R. C. //

- Homo. – 1978. – V. 29.
248. Purcell, J.H. Total talent portfolio : A systematic plan to identify and nurture gifts and talents / Purcell, J.H., & Rezulli, J.S.. – Mansfield Center, CT : Creative Learning Press, Inc., 1998.
 249. Renzulli J.S. Enrichment Clusters: A Practical Plan for Real-World, Student-Driven Learning / Renzulli J.S. – Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2003.
 250. Rezulli, J.S. Identification of Students for Gifted and Talented Programs / Rezulli, J.S. (Ed.). // Essential readings in gifted education / S. Reis (Series Ed. – Thousand Oaks, CA : Corwin Press, 2004.
 251. Roeper, A. The young gifted girl : A contemporary review / Roeper, A. // Roeper Review.– 2003. – № 25. – P. 151–153.
 252. Simonton, D. Origin of genius: Darwinian perspectives on creativity / Simonton, D. – New York : Oxford University Press. – 1999.
 253. Sternberg, R. The nature of creativity: Contemporary psychological perspective / Sternberg, R. – Cambridge, MA : Cambridge University Press, 1991.
 254. Sternberg, R.J. Handbook of creativity / Sternberg, R. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1999.
 255. Treffinger, D. Assessing creativity: A guide for educators / Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Sheperdson, C. – Storrs, CT : National Research Center for Gifted and Talented, 2002.
 256. Weinert, F.E. Kreativität : Fakten und Mythen / Weinert, F.E. // Psychologie heute. – 1991. – № 18 (9). – S. 30–37.
 257. Westphal, U. Kreativität – ein integratives Konzept in der Begabtenförderung / Westphal, U. // Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. – 2004. – S. 367–388.